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

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Ars Linguodidacticae

(Мистецтво Лінгводидактики)

Випуск 10 (2-2022)

КИЇВ 2022



ISSN 2663-0303

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

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

ARS LINGUODIDACTICAE

(МИСТЕЦТВО ЛІНГВОДИДАКТИКИ)

Випуск 10 (2-2022)

КИЇВ 2022

УДК 378.147

ARS LINGUODIDACTICAE (МИСТЕЦТВО ЛІНГВОДИДАКТИКИ): Науковий журнал. – №10 (2-2022). – К. : Лів-принт, 2022. – 72 с.

ISSN 2663-0303 Online

ISSN 2663-029X Print



Контент поширюється на умовах ліцензії **CC BY-NC 4.0**

Реєстрація у ДАК України: наказ № 420 від 15.04. 2021 р. (фахове видання категорії Б у галузі «Освітні, педагогічні науки»).

ARS LINGUODIDACTICAE пропонує до уваги читачів наукові статті з проблем навчання української та іноземних мов і літератур та прикладної лінгвістики у сфері освіти. Журнал з апрошує 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 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, з авідувач кафедри <i>Тамара Кавицька</i> , кандидат педагогічних наук, доцент
Технічний редактор:	<i>Наталія Сем'ян</i> , кандидат педагогічних наук
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> , PhD, 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> , доктор педагогічних наук, професор (Україна); <i>Ольга Квасова</i> , кандидат педагогічних наук, доцент (Україна); <i>Вікторія Осідак</i> , кандидат педагогічних наук, доцент (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).
Відповідальна за випуск:	<i>Наталія Сем'ян</i> , кандидат педагогічних наук
Адреса редколегії:	01030, Київ, бульвар Тараса Шевченка, 14, оф.134. +38 (044) 239-33-38. Електронна пошта: kafmetod@ukr.net
Затверджено:	Вченою радою Навчально-наукового інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Протокол № 5 від 26 грудня 2022 року
Зареєстровано:	Міністерство юстиції України. Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого з асоби масової інформації: КВ-22708-12608Р від 12.04 2017 року
Засновник видання:	Київський національний університет імені Тараса Шевченка
Мови видання:	Українська, англійська
Періодичність видання:	2 рази на рік
Адреса редакції:	01030, м. Київ, бульвар Тараса Шевченка, 14, оф.134, Навчально-науковий інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ЗМІСТ

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Олеся Любашенко, Олександра Зайцева

Мотиваційні чинники навчання старшокласників редагування українського тексту..... 4

В'ячеслав Шовковий, Катерина КіруцакНавчання учнів 5-го класу компресії інформації під час аудіювання
на уроках української мови 18

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ТА СЕРЕДНІЙ ШКОЛАХ

Лариса Зязюн, Анна РазбойніковаНавчання учнів 10-го класу англійського діалогічного мовлення
з використанням творів живопису 32**Оксана Михайлова, Ольга Гуманкова, Тетяна Григор'єва**Використання технології драматизації в процесі розвитку вмінь аудіювання
учнів початкової школи..... 46

ДОСВІД НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Тетяна КолодькоЗ досвіду навчання англійського мовлення студентів 2-го курсу спеціальності
«Східна філологія»: розробка навчального заняття з теми «Rise and Falls» 56**Ольга Драгінда**З досвіду навчання англійського академічного письма студентів-філологів:
розробка навчального заняття з теми «Organizing Paragraphs»..... 63**ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ** 69

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

ОЛЕСЯ ЛЮБАШЕНКО (Україна),
ОЛЕКСАНДРА ЗАЙЦЕВА (Україна)

УДК 37.04; 808.2

ORCID: 0000-0002-8167-0940

ORCID: 0000-0002-1712-2835

МОТИВАЦІЙНІ ЧИННИКИ НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ РЕДАГУВАННЯ УКРАЇНСЬКОГО ТЕКСТУ

Анотація

Стаття репрезентує результати дослідження мотиваційних чинників розвитку компетентності редагування українських висловлювань і текстів у процесі вивчення української мови в старшій школі. В основу дослідження покладено метод опитування та текстоцентричний підхід у навчанні української мови в старшій школі. У фокусі уваги авторів постали: знання й уміння редагувати висловлювання, що викликають труднощі в писемному мовленні; рівень задоволення учнів власною компетентністю редагування; мотиваційні потреби учнів здійснювати діяльність редагування задля успішності в житті і професії, самостійно впливати на сценарій опанування шкільної програми. Автори пропонують враховувати думку старшокласників для корекції типових програм з української мови в 10-11-му класах, зокрема застосувати блоковий принцип для формування редакторських умінь та засвоювати мовні норми безпосередньо під час роботи з текстом. Встановлено, що старшокласники прагнуть автономії в організації навчання редагуванню в школі, керуються зовнішніми й внутрішніми мотиваційними чинниками, які відповідають кільком пунктам шкали AMS-28 (Vallerand, Blais, 1992).

Ключові слова: мотиваційні чинники, текстоцентричний підхід, компетентність у галузі редагування, мовна норма, опитувальник

Вступ. Постановка проблеми. Традиція унормування української мови затверджує її поліцентризм, тобто існування більш як одного мовного варіанту як нормативного. Українську мову з-поміж інших європейських мов вирізняє існування правописної традиції постфікса *-ся* у варіанті *-сь* (*усміхатися-усміхатись*), існування кількох форм привітання (*Добрий ранок – Доброго ранку, Добрий день – Добридень*), уведення в мовлення діалектизмів (*кращий-ліпший-ловкіший*), існування низки синонімів (*заперечити-оспорити-відкинути*), можливість синтаксичної інверсії (*Одразу написала йому листа – Написала листа йому одразу – Йому одразу написала листа*). Ця поліцентричність має прихильників через відповідність соціолінгвістичним законам розвитку мови та опонентів головно через труднощі, які виникають таким чином у шкільництві, у змістовому наповненні поняття «мовна грамотність».

Створення грамотного тексту, усного й писемного, є однією з найважливіших цілей шкільної мовної освіти. При цьому тексти, які є цікавими для учнів не лише за темою та змістом, але й за діяльністю, яку можна здійснювати навколо них (трансформувати, переказувати, виправляти помилки, змінювати стиль), повинні складати переважну частину навчально-методичного забезпечення уроків. Діяльнісний складник текстосприйняття і текстотворення на уроках української мови відповідає потребам старшокласників набувати практичного досвіду мовлення і засвоювати мовні норми в різних видах навчальної діяльності. Стратегії реалізації текстоцентричного підходу дають змогу опанувати мовні норми на різних рівнях (Любашенко, 2013): вербально-семантичному, на якому у фокусі перебувають значення слова, граматична форма, зв'язки в словосполученнях і реченнях та текстові моделі їхнього використання; когнітивному,

на якому формується система розрізнення значень одиниць мови та моделі їхнього пошуку, розрізнення, стильового використання; мотиваційно-комунікативному, на якому текст сприймається і створюється як утілення комунікативних інтенцій і стратегій. На всіх цих рівнях нормативність, грамотність обумовлюють одразу декілька компетентностей: тексто-продуктивну, аналітичну, соціокультурну. Текст сам по собі є потужним мотиватором різних типів навчальної діяльності:

- аналізу q корекції мовних одиниць;
- спостереження за їхнім функціонуванням в усному й писемному мовленні;
- творчої пропозиції варіантів його трансформування.

Створення грамотного висловлювання, введення його в текст, перевірка відповідності його функціонально-стилістичного потенціалу до загального процесу мовної комунікації є наслідком кількох навчальних етапів. Редагування в лінгводидактиці розглядається і як метод навчання текстосприйняття й текстотворення (здебільшого в зарубіжних джерелах), і як окремий етап мовленнєвої діяльності, яку слід практикувати на уроках. Незважаючи на те, що редагування в типових програмах для старших класів зосереджене в писемному мовленні, його можна реалізувати й в усній формі, тобто: виправляти орфоепічні помилки, унормовувати граматику, стиль і пропонувати варіанти вдалих висловлювань, коригувати інтонацію, наголоси, паузи, темп мовлення; передавати чуже мовлення, емоції, оформлювати усно думку, враження, комунікативний намір. Загалом, текст дає змогу виконувати значну кількість навчальних операцій: аналізувати структуру, виражальні засоби стилю, правильність мовних одиниць, доцільність вживання їх; повторювати і запам'ятовувати правила та використовувати їх із прагматичною метою; пропонувати варіанти заміни висловлювань, перевіряти грамотність власну й однокласників.

У типових шкільних програмах для старших класів мовні норми учням пропонувано засвоювати поетапно і відповідно до рівнів української мови (лексичного, фразеологічного, граматичного тощо) Наприклад, у програмі 10-го класу серед пропозицій для повторення і навчання за мовною лінією зокрема подано

такі норми: слововживання, вибір слова, лексична сполучуваність; слова власне українські й запозичені; виправдані й небажані запозичення; написання слів іншомовного походження; правило «дев'ятки»; складні випадки написання прізвищ і географічних назв. В 11-му класі мовна лінія, зокрема, охоплює такі мовні норми: складні випадки узгодження й відмінювання числівника; синтаксичного узгодження; і варіанти синтаксичного керування; вживання прийменників *в* і *на* з географічними назвами і просторовими іменникам; словосполучення з прийменниками *по*, *в(у)*, *при*, *за*, *із-за*; вживання похідних сполучників; варіанти граматичного зв'язку підмета й присудка; стилістичні особливості засобів словотвору, частин мови; вимоги до вживання синтаксичних одиниць у різних стилях. (Навчальні програми для 10-11 класів, Міністерство освіти і науки України [МОНУ], 2017). *Припущення* авторів цієї статті полягає в тому, що всі ці мовні норми, зважаючи на мотиваційні чинники навчання старшокласників, можна ефективно засвоювати під час діяльності редагування.

Огляд останніх досліджень і публікацій. Редагування як метод, або взаємне (спільне) редагування здебільшого застосовується в навчанні іноземної мови в групових формах роботи (Byrd, 2003). Зарубіжні автори засвідчують, що взаєморедагування та саморедагування призводить до того, що редакторські вміння інтенсивно формуються і позитивно впливають і на сприйняття тексту, і на його продукування. Під час редагування учні краще усвідомлюють помилки та норми мови, ніж у вправах та шляхом повторення правил. усвідомлюють мовні помилки під час перегляду та редагування текстів (Diab, 2010) При цьому критика цього методу лунає тоді, коли метою навчання є, наприклад, написання художнього тексту. Адже спільне редагування, заміна авторських висловлювань усталеними стилістичними варіантами може знищувати творчі пропозиції учня як автора, обмежувати його фантазію (Jesnek, 2011).

В українській шкільній практиці, незважаючи на існування онлайн-редакторів, наприклад Corrector.co (<https://www.corrector.co/uk/>), вчителі обирають діяльність редагування за мету і зміст навчання на уроках української

мови. Це є наслідком застосування текстоцентричного підходу в організації мовної освіти, в якій за цілі навчання прийнято компетентності (Лещенко, 2016).

Використання мотиваційного ресурсу необхідне для сучасного навчання мови, оскільки розмаїття джерел інформації і навчальних майданчиків розпорошує увагу молоді: школярі здатні одночасно сприймати інформацію різного характеру, не некреслюючи освітніх траєкторій. Мотивація загалом обумовлює успіх будь-якої усвідомленої діяльності і визначає цивілізаційний прогрес (Мачтакова, 2013). У світовій лінгводидактиці провідними напрямками сьогодні є :

- розгляд фундаментальних теоретичних питань та аналіз особистісних імпульсів, які спричинюють активність навчання;

- ключові проблеми, що стосуються природи мотивації її несвідомого чи свідомого характеру, наполегливості в діяльності;

- надзвичайно практичні проблеми, пов'язані з навчанням у класі, репертуар мотиваційних стратегій учнів і застосування педагогічних стимулів учителем (Dörnyei, 2020).

Урахування мотивів навчання є концептуальною засадою шкільної психології та лінгвометодики української мови в середній школі (Голуб, 2015; Шаповал, 2005; Шелехова, 2012). У створеній українськими фахівцями «Концепції навчання української мови» особливе місце відведене мотивам, які зумовлюють активність чи пасивність участі дітей в організації навчання. Стійкість пізнавального інтересу спричинюють дидактичні стимули: форми, прийоми навчання, залучення різних джерел інформації, різних каналів комунікації (візуальних, чуттєвих, діяльнісних). У Концепції стверджено, що «мотиваційну сферу людини формує система мотивів, якісні характеристики якої визначають розвинутість (наявність якісного різноманіття), упорядкованість (ступінь організованості структури, ієрархії мотивів) і гнучкість (взаємодія і взаємозамінюваність мотивів і цілей» (Голуб, Горошкіна, 2019, с. 18-19). Навчання української мови залежить від взаємовпливу зовнішніх мотивів (прагнення до успіху, конкуренції, доведення спроможності особистості посісти місце в соціальній ієрархії) і внутрішніх (пізнання, задоволення

відкриттями, опанування новими операціями, автономією). При цьому автори Концепції змушені констатувати, що використання мотивації школярів «нагадує яр з пологими стінами»: активний і рівномірний в молодшій школі і спадний у підлітковому віці, коли ігри вже не є настільки ефективними, а ціннісні утворення й потреби ще не усвідомлені цілком. Тому в більшості сучасних підручників з української мови для 10-го й 11-го класів їхні автори роблять спробу знайти мотиваційні засоби, щоб не лише надати лінгвістичну інформацію та використати відповідні навчально-методичні ресурси, які відповідають вимогам програм, але й застосувати потенціал проблемного завдання, евристики, міжпредметних зв'язків для розвитку в учнів загальних навчальних умінь і навичок критичного мислення. Часто текстоцентричний принцип організації навчального матеріалу дає змогу використати мотиваційні чинники новизни змісту, відповідності сфері зацікавленості учнів, оригінальності форми текстів і композиції.

Мета і завдання статті. Метою є визначення мотиваційних чинників розвитку компетентності редагування у старшокласників та використання цих чинників як підстави блокової організації навчання редагування тексту українською мовою в 10-му та 11-му класах середньої школи для ефективного засвоєння мовних норм.

Завданнями статті є:

- дослідити мотиваційні чинники, які можна використати для організації навчання редагування тексту українською мовою в старших класах;

- обґрунтувати блокову структуру навчання редагування в шкільній програмі, використання редакторських дій та операцій як ефективного практичного способу засвоєння норм української мови.

Методологія дослідження. Дослідження було проведене протягом листопада-грудня 2022 року серед учнів старших класів спеціалізованої школи I-III ступенів №98 м. Києва з поглибленим вивченням англійської мови: 10-го класу (n=25); 11-го класу (n=24); загальна кількість опитаних учнів (n=49). Опитувальник було створено з урахуванням індивідуальних особливостей учнів та рівня підготовки з укра-

їнської мови в попередніх класах. У проведенні дослідження автори скористалися порадами щодо визначення успішності навчання мови методом опитування (Patten, 2016; Dörnyei & Taguchi, 2010) та визначення мотивації до поглибленого опанування мовою (Gonzales & Lopez, 2015). Опитування було спрямоване на визначення: А) *знань* та окремих *умінь* в галузі редагування тексту; В) *задоволення* власною компетентністю редагування і набуття нових *умінь* та *навичок*; С) наявності *мотиваційних потреб* вдосконалювати компетентність з редагування для досягнення успіху в житті.

Вибір цих об'єктів зумовлений частковою кореляцією визначення мотивації навчання за вибраними пунктами шкали академічної мотивації (AMS-C 28) (Vallerand et al., 1992). Авторами статті було констатовано, що питання опитувальника для з'ясування мотивації навчання старшокласників української школи за віковими і психологічними характеристиками, відповідно до Міжнародного стандарту класифікації освіти (ISCED-2011), можуть бути зіставлені з окремими пунктами опитувальника AMS (Таб.1)

Таблиця 1

Відповідність питань опитувальника шкалі AMS-C-28

	Об'єкт визначення	Питання опитувальника	AMS-C-28
А	Знання і вміння редагування висловлювань українською мовою	1-4	П.20 Перебування в умовах ускладненої академічної діяльності П.28 Перевершення себе в одному зі своїх особистих досягнень.
В	Задоволення компетентністю в галузі редагування тексту	5, 7	П.2 Відчуття насолоди та задоволення від вивчення нового. П.9 Задоволення від відкриття невідомого
С	Прагнення і потреби вдосконалювати компетентність редагування	6, 8	П.8. Отримати більш престижну роботу згодом П.21. Демонструвати собі, що я розумна особистість. П.28 Доводити собі, що я роблю успіхи в навчанні

Для диференціації учнів за рівнем успішності з української мови та за мірою зацікавленості предметом, опитування передбачало коротку відповідь, яка була обов'язковою для всіх учнів, та розширену відповідь (зворотний зв'язок), яку учні, що демонстрували стійкий пізнавальний інтерес до різних аспектів української мови і виявляли потребу вдосконалення компетентності редагування, могли надати за власним бажанням після того, як завершилося опитування і вони дізналися правильні відповіді. Сценарій дослідження був створений авторами статті; його втілення передбачало консультування й асистування чотирьох учителів української мови та літератури цієї школи з педагогічним стажем 16-9 років. Щоб запобігти впливу сторонніх осіб чи джерел інформації на відповіді учнів, опитування проводилося в аудиторіях. Для вчителів було розроблено інструкцію проведення опитування, результати якого опрацьовували безпосередньо автори статті. Інструкція містила вимоги:

добровільного залучення старшокласників до опитування, добровільного надання зворотного зв'язку учнями, які виявили зацікавленість навчальною проблемою; однакового аудиторного часу, відведеного для відповідей; запобігання використанню учнями будь-яких джерел інформації під час опитування. Щоб опитування не впливало на оцінку успішності учнів з української мови, його дані надходили безпосередньо авторам дослідження і не розголошувалися серед учителів-асистентів.

Результати дослідження та обговорення їх. У ході цього дослідження учням були поставлені запитання, які було спрямовано на визначення мотиваційних чинників за шкалою AMS (Додаток). Питання 1-4 було запропоновано учням як проблемні. Серед кількох відповідей учні повинні були обрати правильну форму висловлювання, незважаючи на те що більшість запропонованих варіантів вони могли чути у спілкуванні, в родині, навіть у ЗМІ. Серед цих варіантів, наприклад, *twір*

з теми – *твір на тему* – *твір за темою*. Для стимулювання пізнавального інтересу та перевірки знань старшокласники повинні були визначити грамотну форму словосполучень, правильно дібрати фразеологізми, відповісти на питання про знаки редакторських правок. Було передбачено, що питання 1-3 містять порушення різних мовних норм різного типу: лексичних, фразеологічних, стилістичних. Мотивування через проблемні запитання 1-4 відповідало пунктам шкали AMS, які засвідчували пізнавальний інтерес у навчанні, позитивні емоції від розв'язання складного завдання, перебування у процесі відкриття, суперечності між упевненістю в правильності знайомого мовного зразка і нормою української мови, наприклад у виборі між формами *велике дякую-щиро дякую- дуже дякую*.

Мотиваційний чинник А маркує так звані внутрішні мотиви або пізнавальні потреби учнів. Із 49-ти учнів приблизно половина дала правильну відповідь на запитання; таким чином для іншої половини нормативний варіант був новим, не відомим до того. Зворотний зв'язок надали 18 учнів з обох класів, тобто із загальної кількості 49, отже більше третини. Учні, які її надали зазначали, що були впевнені, що знали відповідь, але, як виявилось, це було не так; що відповідати було легко через хибну впевненість у своїх знаннях. Причиною цього явища вони називали те, що всі так говорять, навіть деякі вчителі, що вони часто бачили неправильні варіанти в опублікованих текстах чи чули в ЗМІ. Усі 18 учнів зазначили, що вони хотіли б розширити свій словник грамотних висловлювань, вміти виправити такі

помилки у мовленні родичів, однокласників, у текстах, які вони читають і пишуть. Таким чином, на цьому етапі мотивацією навчання слугували нові знання і власні відкриття грамотних варіантів та мовних норм, вибір між знайомим варіантом і передбачувано правильним, згодом.

Мотиваційний чинник новизни отриманих знань та суперечності між відомим і невідомим представлено на Рис. 1 – 2.

Візуальне сприйняття посилює мотивацію пізнання, а впровадження візуального контенту в опитуваннях дає змогу використати його як інформативне джерело для дослідників і навчальний матеріал для опитуваних (Firat, & Laramee, 2018). Тому питання 4 використане як стимул внутрішнього мотиву тлумачити зорові об'єкти та пов'язувати їх із наявними в системі знань і вміннями елементами. Для переважної частини опитаних знаки були невідомі, проте 8 учнів написали, що здогадуються про їхнє значення за формою знака або тому, що зустрічали такі виправлення в текстах. Зіставлення зі шкалою AMS дає змогу вважати, що, відповідаючи на це питання, учні перебувають в умовах ускладненої академічної діяльності, намагаючись пригадати зміст знаків, роблячи припущення про їхнє значення.

Надаючи зворотний зв'язок А, учні продемонстрували зацікавлення значенням коректорських знаків, зазначили, що бачили деякі з них у перевірених контрольних роботах, проте хотіли б дізнатися, що вони означають достеменно, і навіть повправлятися в коректорській діяльності.

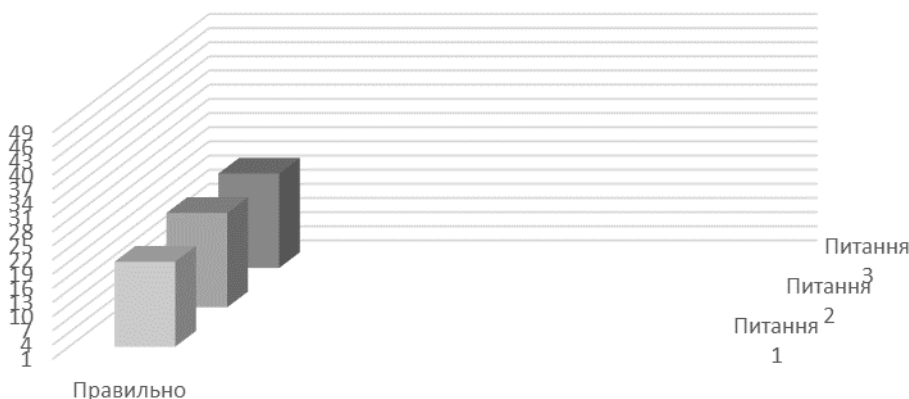


Рис. 1. Ілюстрація відповідей на запитання 1-3

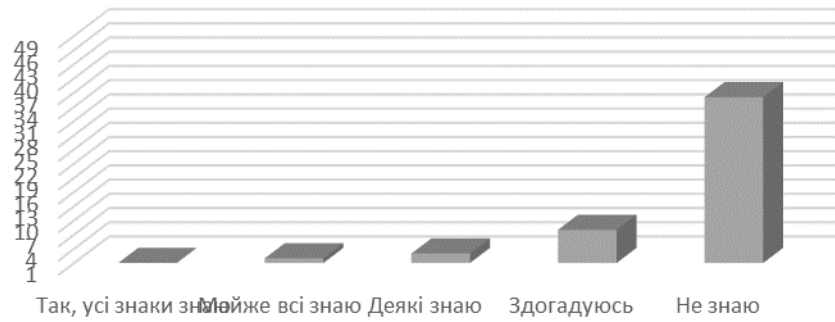


Рис. 2. Ілюстрація відповідей на запитання 4.

Мотиваційний чинник В відповідає внутрішнім мотивам задоволення рівнем знань та вмінь для здійснення редагування і прагнення опанувати нові навчальні операції. Мотивація насолоди і задоволення від навчальної діяльності прямо пов'язана з емоційною сферою особистості, яка регулює швидкість сприйняття навчального матеріалу, міцність запам'ятовування інформації, гнучкість і варіативність конфігурації системи знань у процесі засвоєння її компонентів (King & Datu, 2018). Відповіді на питання опитувальника 5, 7 виявляли самооцінку учнів ролі автономії у вибудовуванні сценарію навчання української мови. В лінгводидактиці автономія учня передбачає залученість до планування, реалізації, та оцінюванні навчання. Обсяг автономії учнів зазвичай обмежено умовами навчання.

Він також залежить від ставлення вчителя до самоефективності школярів. З погляду Девіда Літтла (David Little), розвиток самостійності у вивченні мови принципово ґрунтується на:

- залученості учнів до спільної відповідальності за процес навчання;
- рефлексії над організацією навчання;
- використання комунікативного ресурсу мови як засобу самокерування, самоефективності. (Little, 2006).

Таке розуміння змушує зважати на мотивацію учнів збільшувати частку самостійності в роботі над текстом під час створення, адаптації, корекції програми навчання української мови.

Мотиваційний чинник задоволення рівнем компетентності редагування та автономії опанування нею у 10-му та 11-му класах продемонстровано на Рис. 3-6.

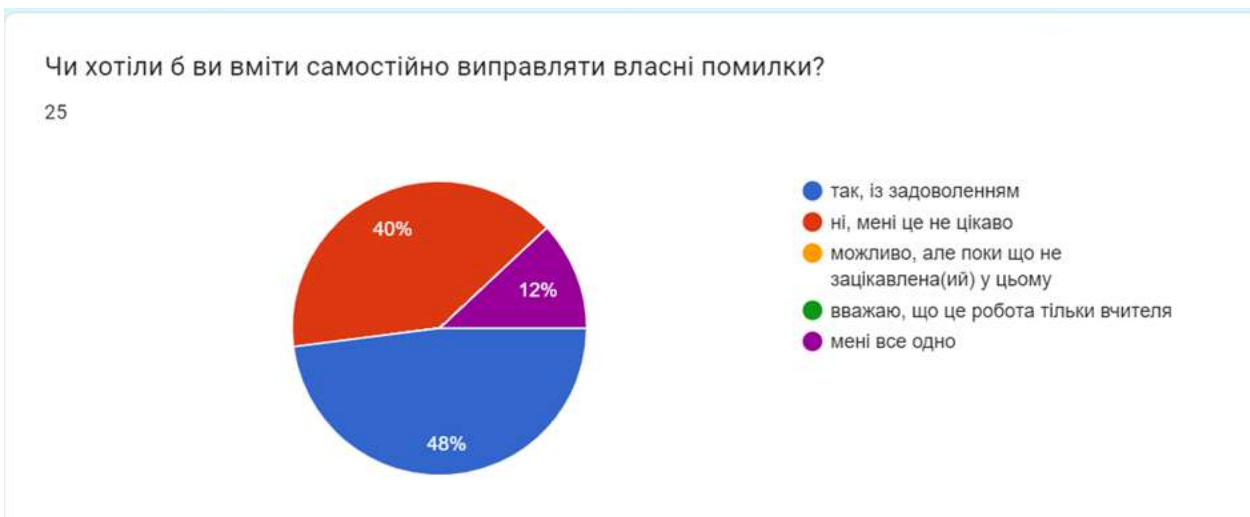


Рис. 3. Результати відповіді на запитання 5 у 10-му класі

Зворотний зв'язок В від 20-ти осіб продемонстрував, що учні загалом критично ставляться до рівня редакторських умінь та навичок, які вони засвоїли в попередньому

навчанні. Школярі зазначили, що найкраще вміють редагувати свої реферати, контрольні роботи, тобто власну академічну продукцію. При цьому всі учасники заявили, що не взя-

Якою ви вважаєте діяльність з редагування та коригування?

25

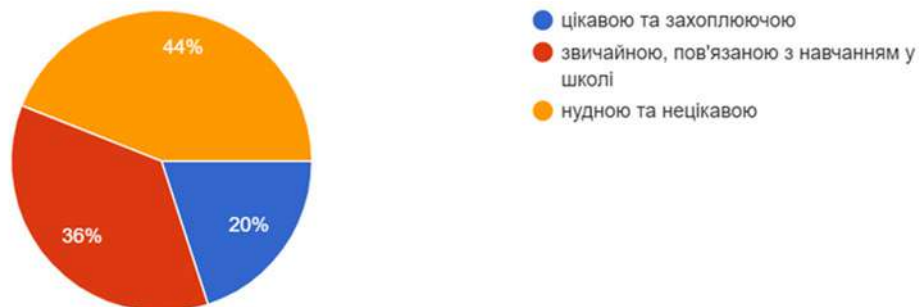


Рис. 4. Результати відповіді на запитання 7 у 10-му класі

Чи хотіли б ви вміти самостійно виправляти власні помилки?

24



Рис. 5. Результати відповіді на запитання 5 в 11-му класі

Якою ви вважаєте діяльність з редагування та коригування?

24

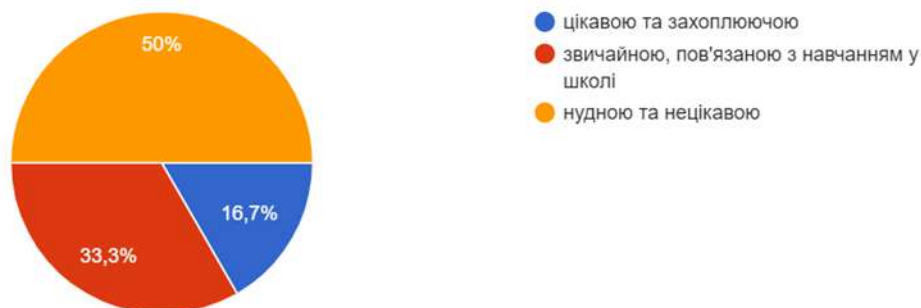


Рис. 6. Результати відповіді на запитання 7 в 11-му класі

лися б відредагувати художній, науковий чи публіцистичний текст, хоча виправили б у ньому орфографічні та пунктуаційні помилки. Серед помилок, які найважче виправляти, 11 осіб назвали стилістичні, 6 – орфоепічні в усному тексті, 2 – фразеологічні та 1 – граматичні. Висновком з цього є визнання потреби учнів засвоювати, закріплювати, повторювати лексичні, фразеологічні, синтаксичні, орфографічні та орфоепічні, стилістичні норми української мови навіть у старших класах. При цьому діяльність редагування, спрямовану на засвоєння мовних норм цікавою вважають не більше 5-ї частини усіх опитаних 49-ти. Це свідчить про недоліки методик навчання української мови та недостатнє застосування вчителями педагогічних стимулів активування мотивів зацікавлення й задоволення навчанням.

Мотиваційний чинник С позначає зовнішні мотиви використання редагування для розвитку особистості, демонстрації освіченості та культури мовлення, передумову успішної професійної діяльності, престижності редакторської компетентності в житті й професії. З цим пов'язані очікування винагороди, ефективності освоєння діяльності (Bandura, & Locke, 2003), які здебільшого повинні компенсувати навчальні зусилля в майбутньому. Питання 6, 8 були сформульовані для з'ясування зовнішньої мотивації очікування школярів, що їхні навчальні зусилля відобразатимуться на успішності в професії та обіцяють користь і винагороду у вигляді особистісних досягнень.

Мотиваційний чинник очікувань самоефективності й реалізації особистих цілей у 10-му та 11-му класах продемонстровано на Рис.7-10.

Чи хотіли б ви вдосконалити свої навички редагування та коригування?

25

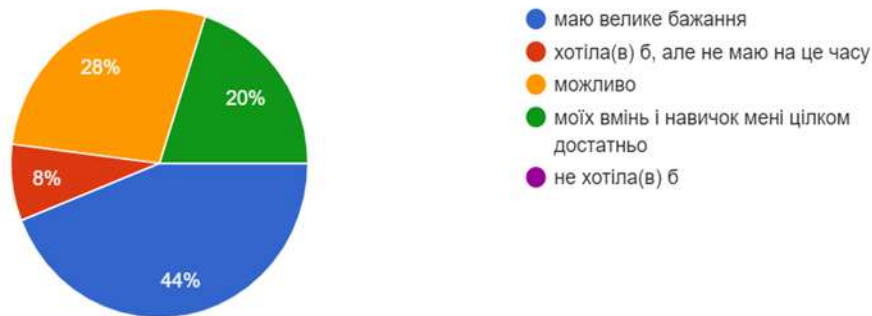


Рис. 7. Результати відповіді на запитання 6 у 10-му класі

Чи потрібними та корисними ви вважаєте навички редагування?

25

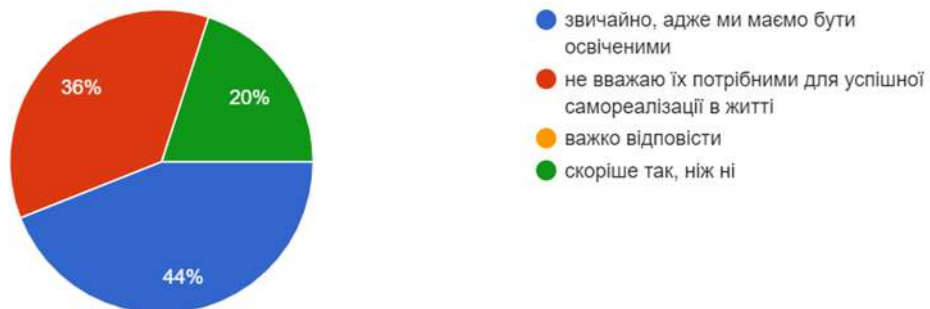


Рис. 8. Результати відповіді на запитання 8 у 10 класі.

Чи хотіли б ви вдосконалити свої навички редагування та коригування?

24

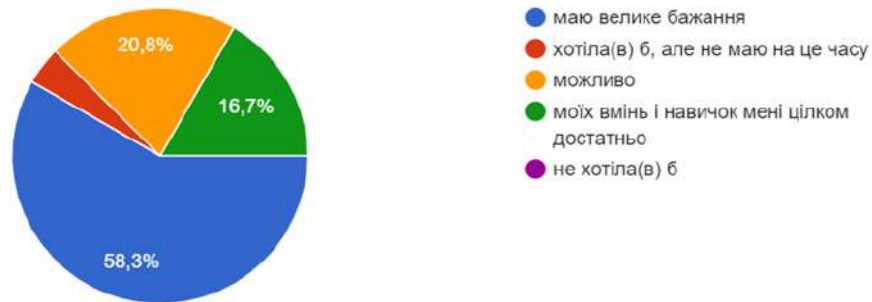


Рис. 9. Результати відповіді на запитання 6 в 11-му класі

Чи потрібними та корисними ви вважаєте навички редагування?

24

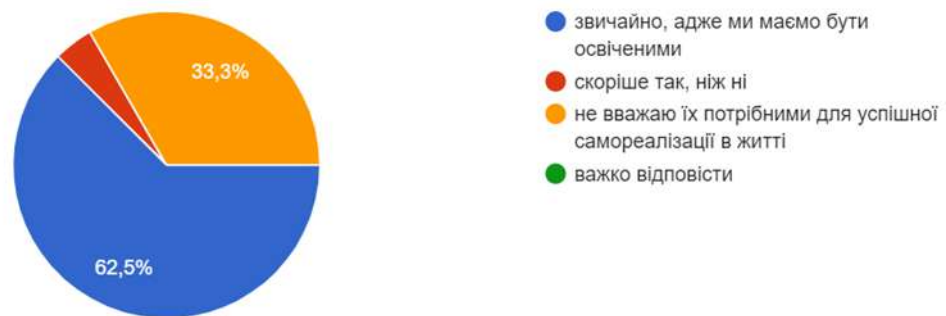


Рис. 10. Результати відповіді на запитання 8 в 11 класі.

Зворотний зв'язок С надали неочікувано багато учнів (37), порівняно з відповідями на попередні питання. Школярі зазначили, що в їхній практиці редагування зводилося до виправлення помилок, що зауваження до грамотності тексту з боку вчителів рідко супроводжувалися пропозицією змінити текст певним чином чи зразком такої трансформації. Несподіваною для авторів статті виявилася суперечність між цінністю компетентності редагування для визнання освіченості людини і потребою навчатися редакторській діяльності. Переважна частина усіх опитаних підтвердили важливе місце цієї компетентності в життєвій шкалі цінностей. При цьому близько третини опитаних не вважають цю компетентність потрібною для їхньої самореалізації в житті. Автори статті пов'язують цю суперечність із негативною оцінкою форм і методів навчання редагуванню у попередньому досвіді школярів. У той же час

31 старшокласник написав, що залюбки опанував би редагування власних і чужих текстів, якби вдосконалення цієї компетентності не потребувало багато часу та інтелектуального напруження.

Дослідження мотивації старшокласників є для викладачів та укладачів шкільної програми корисним матеріалом, щоб осмислити процес навчання редагуванню і подолати суперечності між потребами учнів та методичними недоліками. Врахувавши мотиви опанування редакторською діяльністю, автори статті пропонують виокремити в програмі 10-го та 11-го класів блок навчальної інформації, вправ та завдань, у якому основну роль відіграє текст, який потребує редагування, а мовні норми повинні бути засвоєні внаслідок аналізу редакторських дій та операцій (Рис.11)



Рис. 11. Структура блоку навчання редагуванню та засвоєння мовних норм у шкільній програмі

Таке втілення програмних вимог, на думку авторів статті, сприятиме послідовності досягнення дидактичних цілей, залученню інтерактивних методів навчання (дискусія, дидактична гра, моделювання ситуацій), системності засвоєння знань і вмінь, прищвидшеному напруженню навичок роботи з текстом. Результати дослідження є підставою для добору та диференційованої адаптації навчальних текстів, які дають змогу учням з різним рівнем успішності з української мови краще засвоювати лексичні, фразеологічні, граматичні, стилістичні норми української мови, усвідомлювати власний прогрес, задовольняти очікування від навчання.

Висновки та перспективи дослідження. Урахування мотивації старшокласників навчитися редагування в старшій школі є стимулом організувати блок редакторських дій та операцій для повторення і засвоєння на практиці різних типів мовних норм, не звертаючися до традиційної моделі уроку із правилами і вправами, а також засобом *рефлексії*. Крім цього, редакторська діяльність охоплює коригування, тобто виправлення помилок без пропозиції зміни тексту. Тому аналіз тексту на порушення мовних норм є інструментом *самоконтролю* грамотності мовлення. Добір доречних і нормативних висловлювань дає змогу реалізувати операції *спостереження над трансформацією* тексту. І насамкінець редагування є етапом формування сталої учнівської *автономії* у сприйманні тексту й текстотворенні. Таким чином охоплено основні концептуальні складники структури уроку: мотиваційний, стимулювальний і рефлексійний, які найбільше впливають на процес засвоєння й творчого

осмислення тексту (Голуб, Горошкіна, 2019). Дослідження підтвердило три мотиваційні чинники, які потрібно врахувати, організовуючи навчання редагуванню та визначаючи зміст редакторського блоку в програмах з української мови в 10-11-му класах: 1) пізнавальний інтерес учнів у виборі мовної норми та стилістично доречного варіанту висловлювання (А); 2) задоволення (комфорт, well-being), пов'язане з компетентністю редагування та бажання вдосконалювати її (В); 3) очікування впливу ефективної діяльності редагування в школі на успішність навчання з української мови та життєві досягнення освіченої особистості (С). У перспективі дослідники можуть розробляти зміст навчальних блоків для опанування окремими нормами української мови та тренування окремих операцій (порівняння варіантів висловлювання, словниковий аналіз, текстові трансформації, коригування), а також визначати мотиви, які впливають на формування редакторської компетентності для специфічних цілей (перекладу, написання художніх творів, ораторської майстерності).

Список використаних джерел

Голуб, Н. (2015). Концептуальні засади сучасної методики навчання української мови в загальноосвітній школі. *Український Педагогічний Журнал*, 1, 107-118.

Голуб, Н., Горошкіна, О. (2019). *Концепція навчання української мови учнів старшої школи*. Педагогічна думка.

Лещенко, Г. (2016). Особливості роботи з текстом на уроках української мови за компетентнісним підходом. *Науковий Вісник Східноєвропейського Національного Університе-*

ту Імені Лесі Українки. Педагогічні науки, 1, 79-85.

Любашенко, О. (2013). Текстодцентричний підхід у побудові лінгводидактичних стратегій навчання у вищій школі. *Наукові Записки: Збірник Статей*, 112, 107-113.

Мачтакова, О. (2013). *Мотивація: від античності до постмодерну. Монографія*. Атлант. Міністерство освіти і науки України. (б.д.). *Навчальні програми для 10-11 класів*. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>

Шаповал, Т. (2005). Розвиток індивідуальності й мотиви учіння в старшому шкільному віці. *Психолог*, 1, 3-7.

Шелехова, Г. (2012). Формування мотивації на уроках української мови в учнів основної школи. *Теоретична і Дидактична Філологія: Збірник Наукових Праць*, 12, 29 – 34.

Bandura, A., & Locke, E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.87>

Byrd, D. (2003). Practical tips for implementing peer editing tasks in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 36(3), 434-441. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb02125.x>

Diab, N. (2010). Effects of peer-versus self-editing on students' revision of language errors in revised drafts. *System*, 38, 85-95. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.12.008>

Dörnyei, Z. (2020). *Innovations and challenges in language learning motivation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429485893>

Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864739>

Firat, E., & Laramée, R. (2018). Towards a survey of interactive visualization for education. In Tam, G. and Vidal, F. (Eds.) *Computer Graphics and Visual Computing: The Eurographics Association*, 91-101.

Gonzales, R., & Lopez, M. (2015). Foreign language learning motivation questionnaire: Further examination of a six-factor model. *Development Strategists International Consulting*,

1-24. Inc. & University of Santo Tomas Graduate School, Manila.

ISCED. (2011). *Operational manual: Guidelines for classifying national education programmes and related qualifications*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264228368-en>.

Jesnek, L. (2011). Peer editing in the 21st century college classroom: Do beginning composition students truly reap the benefits? *Journal of College Teaching & Learning*, 8(5), 17-24. <https://doi.org/10.19030/tlc.v8i5.4257>

King, R., Datu, J. (2018). Grateful students are motivated, engaged, and successful in school: Cross-sectional, longitudinal, and experimental evidence. *Journal of School Psychology*, 70, 105–122. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.08.001>.

Little, D. (2006). Learner autonomy: Drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection. *Training teachers to use the European Language Portfolio*. European Centre for Modern Languages.

Patten, M. (2016). *Questionnaire research: A practical guide*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315265858>

Vallerand, R., Pelletier, P.J., Blais, L. G., Briere, N. M., Senécal, C., & Vallieres, E. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>.

References

Bandura, A., & Locke, E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.87>

Byrd, D. (2003). Practical tips for implementing peer editing tasks in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 36(3), 434-441. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb02125.x>

Diab, N. (2010). Effects of peer-versus self-editing on students' revision of language errors in revised drafts. *System*, 38, 85-95. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.12.008>

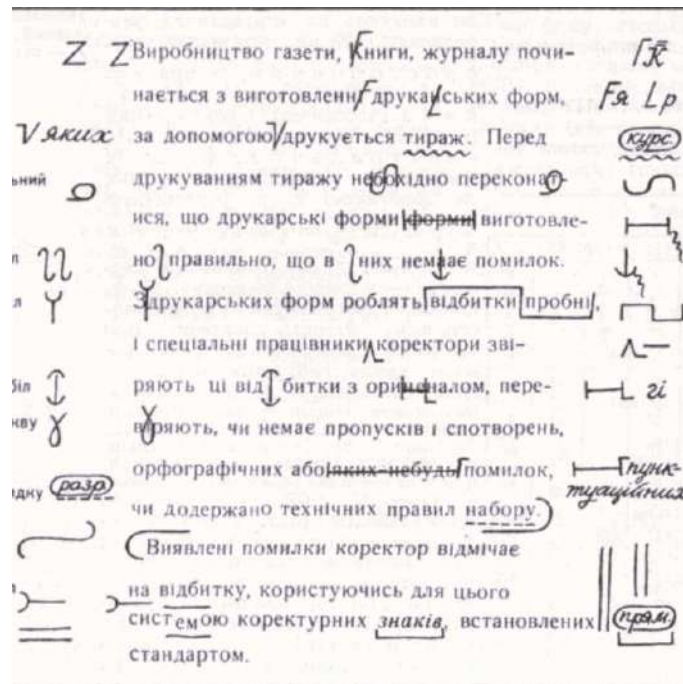
Dörnyei, Z. (2020). *Innovations and challenges in language learning motivation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429485893>

- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864739>
- Firat, E., & Laramee, R. (2018). Towards a survey of interactive visualization for education. In Tam, G. and Vidal, F. (Eds.) *Computer Graphics and Visual Computing: The Eurographics Association*, 91-101.
- Gonzales, R., & Lopez, M. (2015). Foreign language learning motivation questionnaire: Further examination of a six-factor model. *Development Strategists International Consulting*, 1-24. Inc. & University of Santo Tomas Graduate School, Manila.
- Holub, N. (2015). Kontseptualni zasady suchasnoi metodyky navchannia ukrainskoi movy v zahalnoosvitnii shkoli [Conceptual grounds of modern methods of teaching the Ukrainian language in a secondary school]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 1, 107-118. In Ukr.
- Holub, N., Horoshkina O. (2019). *Kontseptsiiia navchannia ukrainskoi movy uchniv starshoi shkoly* [The concept of teaching the Ukrainian language to high school students]. Pedahohichna dumka. In Ukr.
- ISCED.(2011). *Operational manual: Guidelines for classifying national education programmes and related qualifications*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264228368-en>.
- Jesnek, L. (2011). Peer editing in the 21st century college classroom: Do beginning composition students truly reap the benefits? *Journal of College Teaching & Learning*, 8(5), 17-24. <https://doi.org/10.19030/tlc.v8i5.4257>
- King, R., Datu, J (2018). Grateful students are motivated, engaged, and successful in school: Cross-sectional, longitudinal, and experimental evidence. *Journal of School Psychology*, 70, 105–122. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.08.001>
- Leshchenko, H. (2016). Osoblyvosti roboty z tekstom na urokakh ukrainskoi movy za kompetentnisnym pidkodom [Specifics of working with the text in Ukrainian language lessons according to the competence approach]. *Naukovyi Visnyk Skhidnoevropeiskoho Natsionalnoho Universytetu imeni Lesi Ukrainky. Pedahohichni nauky*, 1, 79-85. In Ukr.
- Little, D. (2006). Learner autonomy: Drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection. *Training teachers to use the European Language Portfolio*. European Centre for Modern Languages.
- Liubashenko, O. (2013). Tekstotsentrychnyi pidkhd u pobudovi linhvodydaktychnykh stratehii navchannia u vyshchii shkoli [A text-based approach in the construction of teaching and learning strategies in higher education]. *Naukovi Zapysky: Zbirnyk Statei*, 112, 107-113. In Ukr.
- Machtakova, O. (2013). *Motyvatsiia: vid antychnosti do postmodernu: Monohrafiia. [Motivation: from antiquity to postmodernity]*. Atlant. In Ukr.
- Patten, M. (2016). *Questionnaire research: A practical guide*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315265858>
- Shapoval, T. (2005). Rozvytok indyvidualnosti y motyvy uchinnia v starshomu shkilnomu vitsi [Development of individuality and learning motives in high school age]. *Psykholog*, 1, 3-7. In Ukr.
- Shelekhova, H. (2012). Formuvannia motyvatsii na urokakh ukrainskoi movy v uchniv osnovnoi shkoly [Modeling of motivation in Ukrainian language lessons among primary school students]. *Teoretychna i Dydaktychna Filolohiia: Zbirnyk Naukovykh Prats*, 12, 29 – 34. In Ukr.
- Vallerand, R., Pelletier, P.J., Blais, L. G., Briere, N. M., Senécal, C., & Vallieres, E. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>.

Додаток

Опитувальник «Мотивація розвитку компетентності учнів 10- 11-го класів у редагуванні тексту українською мовою»

1. Чи правильне висловлювання: «твір по темі»? Підтвердьте або напишіть свій варіант.
2. Чи правильні висловлювання: «три роки тому назад», «зустрінемося без десяти одинадцять», «щасливої дороги, щасливого путі, щастя в путі, в добру путь»? Підтвердьте або напишіть свій варіант.
3. Які варіанти відповіді ви б обрали, щоб подякувати комусь? «дуже дякую, щире дякую, сильно дякую, велике дякую, страшенно дякую»
4. Чи знаєте ви, що означають ці знаки?



<https://leksika.com.ua/17680519/ure/korektura>

Зворотний зв'язок А після опитування: Опишіть довільно: наскільки несподіваною виявилася правильна відповідь, легко чи складно вам було дібрати форму висловлювання/ визначити значення знака; чи вживають декілька форм одного й того ж висловлювання/ користуються цими знаками мовці навколо вас; які, на вашу думку, причини існування цієї множини правильних і неправильних варіантів висловлювань; чи використали ви здогадку, чи знали відповідь.

5. Чи хотіли б ви вміти самостійно виправляти власні помилки?
6. Чи хотіли б ви вдосконалити свої навички редагування та коригування?

Зворотний зв'язок В після опитування: Опишіть довільно, чи задоволені ви своєю компетентністю редагування, які тексти (наукові, художні, публіцистичні), на вашу думку, найскладніше редагувати; які помилки (лексичні, фразеологічні, граматичні, стилістичні) вам найважче виправляти і чому.

7. Якою ви вважаєте діяльність з редагування та коригування?
8. Чи потрібними та корисними ви вважаєте вміння й навички редагування?

Зворотний зв'язок С після опитування: Опишіть довільно, наскільки цікаво було б вам займатися редагуванням своїх текстів і чужих; в якому класі, на вашу думку, слід би було приділити редагуванню більше уваги; як у житті чи запланованому професійному розвитку вам може знадобитися редакторська компетентність.

MOTIVATIONAL FACTORS OF TEACHING UKRAINIAN EDITING TO HIGH SCHOOL STUDENTS

Olesia Liubashenko (Ukraine), Oleksandra Zaitseva (Ukraine)

Abstract

Background. *With the variety of language norms in Ukrainian, the school faces a challenging task of teaching students how to master effective text creation. The skill is built when schoolchildren are already aware of the motives of the actions and operations they carry out with the text: comprehension, oral and written production, transformation, and editing. However, the school curriculum in Ukrainian language envisages teaching editing as an additional activity targeted at applying the knowledge of the language norms learned in the course to text production.*

Purpose: *The aim of the article is to determine and analyze the motivational factors for the development of the editing competence of high school students and their use as a basis for the block organization of teaching Ukrainian text editing to the 10th and 11th graders of secondary school for effective learning of language norms.*

Methodology. *The study was conducted in November-December 2022; the participants were 10th- grade (n=25) and 11th- grade (n=24) students of specialist philology-oriented school № 98 of Kyiv. The survey included a short answer, which was mandatory for all students, and an extended optional answer (feedback) which could be provided by the schoolers who demonstrated a persistent cognitive interest in various aspects of the Ukrainian language as well as in editing. The research framework was designed by the authors of the article; its implementation involved consulting and assisting four Ukrainian language and literature teachers of the above-mentioned school: all of them are professionals with 9-16 years of teaching experience who were instructed in advance.*

Results and discussion. *The study compared motivational factors with the items of the AMS-28 scale (Valerland, Blais) and confirmed the significance of considering them in the process of teaching editing to high school students. Additionally, this significance was confirmed by the feedback provided by the students. The conducted research has enabled designing the block of exercises and tasks to include in the high school curriculum for developing the skills of editing. The language norms are supposed to be mastered as a result of the analysis of editing techniques. Despite the positive results of the research, further studies are needed to examine training scenarios for individual editing techniques (comparison of textual variations, dictionary analysis, text transformations, error correction) as well as determination of motivational factors that influence the process of building editing competence for specific purposes (translation, creative writing, oratorical skills).*

Keywords: *motivational factors, text-based approach, competence in editing, linguistic norm, questionnaire.*

BIOS

Olesia Liubashenko, PhD in Applied Linguistics, Dr.Sc. in Education, Full Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures. Her areas of research interests include communication interaction, teaching and learning strategies, and professional discourse.

Email: alessialiubashenko@gmail.com

Oleksandra Zaitseva, student of the master's program «Theory of education and teaching methodology of Ukrainian language, literature and a foreign language in high profession-oriented school», National Taras Shevchenko University of Kyiv. Her areas of research interests include methods and techniques of teaching Ukrainian; text-based approach to teaching languages.

Email: oleksandrazaitseva06@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4876-2162

ORCID: 0000-0001-8749-4733

НАВЧАННЯ УЧНІВ 5-ГО КЛАСУ КОМПРЕСІЇ ІНФОРМАЦІЇ ПІД ЧАС АУДІЮВАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Анотація

Стаття присвячена навчанню учнів 5-го класу компресії інформації під час аудіювання на уроках української мови. Компресію інформації автори розглядають як прагматичне явище мовлення і ментальний процес опрацювання повідомлення, що зумовлює скорочення мовленнєвого сигналу. Наслідком компресії є збереження інформації в обсязі, який відповідає комунікативній меті аудіювання. Обґрунтовано, що для подолання труднощів аудіювання учні повинні оволодіти такими видами компресії інформації: цілого тексту; змістових фрагментів тексту; фраз та надфразових єдностей; зі збереженням та без збереження жанру, стилю та функціонального типу вихідного тексту; різних видів інформації; репродуктивного характеру та критично-оцінного характеру. Добір текстів для навчання компресії інформації має здійснюватися на основі таких критеріїв: жанрово-стильовий, мовний, повідомлення, критерій доступності, критерій обсягу та тривалості звучання. Навчання компресії аудитивного тексту інтегрується з такими етапами роботи з текстом: передтекстовому, текстовому та післятекстовому. Формування вмінь компресії тексту автори рекомендують реалізовувати на текстовому та післятекстовому етапах за допомогою відповідних завдань.

Ключові слова: компетентність в аудіюванні, компресія інформації, труднощі навчання аудіювання, критерії добору текстів для аудіювання, види компресії текстів, етапи формування умінь компресії тексту.

Вступ. Постановка проблеми. Школа відіграє важливу роль у мовленнєвому розвитку школярів, оскільки саме тут продукуються комунікативні вміння та навички, що необхідні для суспільної діяльності. Довершене знання мови є вагомим показником розумового розвитку особистості, її культурного рівня, саме тому учні повинні оволодіти всіма видами мовленнєвої діяльності – аудіюванням, читанням, говорінням та письмом. Усна комунікація починається саме з аудіювання, воно забезпечує успішне розуміння усного мовлення, адже якість оволодіння навчальним матеріалом здебільшого залежить від здатності відокремити важливу інформацію з прослуханого тексту. Аудіювання – це основа спілкування людей. Опанування аудіюванням допомагає реалізовувати всі цілі уроку: освітню, практичну, розвивальну та виховну. Воно складається з уміння диференціювати та інтегрувати сприйняті звуки у смислові комплекси, утримувати їх у пам'яті під час слухання, здійснювати прогнозування та розуміти почуте мовлення, школярі також повинні вміти виділяти головне та другорядне в почутому повідомленні. За

допомогою аудіювання в учнів перевіряється здатність сприймати на слух незнайому за змістом інформацію з одного прослуховування та розуміти мету, тему та основну думку висловлювання, його зміст, причинно-наслідкові зв'язки у повідомленні, виражально-зображувальні засоби, а також уміти давати оцінку прослуханий інформації.

Важливою передумовою аудіювання є компресія інформації, яку розуміємо як ментальний процес опрацювання повідомлення, що призводить до скорочення мовленнєвого сигналу, при цьому відбувається збереження інформації в обсязі, який відповідає комунікативній меті аудіювання. Володіння уміннями компресії інформації – зменшення словесного наповнення тексту, виділення головного й нехтування другорядним, групування однотипних фактів, збереження причинно-наслідкових зв'язків вихідного тексту, об'єднання кількох змістових блоків – є з передумовою успішної рецепції мовлення в різноманітних ситуаціях і сферах спілкування – в побутовій, навчальній, професійній. Слухач, навчений компресувати інформацію, зможе зосереджувати свою

увагу на тому, що його цікавить і що йому потрібне, занотовувати необхідну інформацію, аналізувати висловлювання, оперувати почутою інформацією в продуктивному мовленні, надавати оцінку почутій інформації. Тому проблема навчання учнів середньої школи компресії інформації в аудіюванні на уроках української мови є актуальною та має перспективу бути розв'язаною і всебічно дослідженою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання компресії інформації було предметом дослідження вчених-лінгвістів та вчених-методистів. О. Потєбня порівняв компресію інформації зі «згущенням смислів», тобто зведенням тексту до невеликої кількості символів зі стилістичних причин або задля словесної економії. Вчений наголошував на тому, що ущільнення матеріалу зумовлює появу внутрішньої форми сприйняття інформації з огляду на попередній досвід, що «згущує чуттєвий образ, замінюючи всі його стихії одним уявленням, розширюючи свідомість, надаючи можливість руху великим мисленнєвим масивам» (Потєбня, 1996: 26). Більшість науковців погоджуються, що інформаційна компресія зводиться до того, щоб створити текст, у якому був би максимально збережений зміст повідомлення при мінімальній витраті вербальних засобів (Валгіна, 2004). Лише в останнє десятиліття вченими-лінгвістами досліджено такі аспекти компресії мовлення: комплементарна єдність компресії та декомпресії в межах закону мовної економії (Камінський, 2007), аббревіація як спосіб економії мовних засобів (Керпатенко, Щербина, 2015), основні способи компресії науково-інформаційного тексту (Тріщук, 2016), рівні мовної компресії, що зустрічаються в стислих текстах; чинники мовної компресії та їх вплив на ступінь конденсації інформації у стислих текстах; класифікація стислих текстів залежно від використаних рівнів та засобів мовної компресії (Мірошніченко, 2016); жанри вторинних скомпресованих текстів (Байдак, 2015) тощо. Учені-методисти здебільшого досліджували проблему навчання компресії інформації в аспекті формування умінь реферування, анотування та переказу: навчання реферування наукового тексту розглядали Т. Алексеєнко, М. Копилова та О. Тростинська (2010), Л. Байдак (2015) С. Шевчук та І. Клименко (2015), Н.

Кушнарєнко, В. Удалова (2003). Л. Байдак, зокрема, зазначала, що «методика навчання реферуванню та анотуванню охоплює не лише роз'яснення теоретичних питань, а й значну практичну підготовку, що передбачає виконання тренувальних вправ, спрямованих на формування навичок вилучення та обробки інформації». (Байдак, 2015; 5) С. Шевчук (2015) у своїй праці «Українська мова за професійним спрямуванням» писав, що «реферування – це процес аналітично-синтетичного опрацювання інформації, що полягає в аналізі первинного документа, знаходженні найвагоміших у змістовому відношенні даних (основних положень, фактів, результатів, висновків)» (Шевчук; 696). Н. Кушнарєнко та В. Удалова (2003) характеризує реферування як скорочення обсягу первинного тексту зі збереженням його основного змісту, дослідниця зауважує, що інформацію в процесі реферування ущільнюють або згортають, це пов'язано з аналізом повідомлення і пошуком найважливіших змістових деталей, а отриманий варіант тексту є певним різновидом інтерпретації повідомлення.

Сутність анотування у своїх працях частково або дотично досліджували І. Шкіцька (2009), Г. Власова, В.І. Лутовінова, Л.І. Титова (2006), В. Лутовінова (2007), В. Варєнко (2008), Г. Гребінник, Г. Дідович, Г. Комова (2010), які окреслили анотування як стислий переказ першоджерела з розкриттям його головного змісту, що має інформаційне призначення, і в декількох реченнях дає розуміння про тематику повідомлення. І. Шкіцька зазначає, що в процесі анотування відбувається поглиблений аналіз змісту тексту, який передбачає відбір головних аспектів змісту, пошук інформативних частин першоджерела, що доречно використати при утворенні нового повідомлення (Шкіцька, 2009). В. Власова (2006) розглядає анотування як різновид інформаційного згортання, що передбачає аналітично-синтетичне опрацювання інформації, яке полягає в зменшенні обсягу повідомлення із суттєвим збереженням основного змісту. Науковиця зазначає, що цей процес характеризується поєднанням в одне логічне ціле значущої інформації, що була виявлена під час аналізу першоджерела (Власова, 2006).

Питання переказу як одного з видів компресії інформації було порушено у працях Л. Мацько, С. Карамана та О. Караман (1998), М. Пентиліук (2009), Л. Варзацької (2007), О. Біляєва (2005), у яких вони обґрунтували, що переказ має на меті реконструювання змісту повідомлення і утворення тексту за готовим матеріалом, цей вид роботи вчить учнів відокремлювати надлишкову інформацію та виділяти головну, підвищуючи рівень мовленнєвого розвитку. М. Пентиліук наголошує, що перекази проводяться задля навчання коротко і лаконічно передавати зміст тексту шляхом пошуку головної інформації та опускання другорядної, що вимагає вміння обдумувати зміст першоджерела, відбираючи найсуттєвіший матеріал (Пентиліук, 2009). Такий вид роботи сприятиме збагаченню мовлення учнів, зміцнюватиме пам'ять та формуватиме вміння послідовного викладу думок.

Водночас слід зауважити, що питання навчання учнів 5-го класу компресії мовлення під час аудіювання на уроках української мови досі не було предметом спеціального дослідження.

Мета статті: теоретично обґрунтувати та розробити технологію навчання учнів 5-го класу компресії мовлення під час аудіювання на уроках української мови.

Методологію дослідження складають ідеї концепції безперервної освіти, суть якої полягає в підготовці учня до подальшого життя, набуття ним навчальної автономії, здатності та готовності працювати з інформацією. Навчальну технологію передбачено для учнів 5-х класів шкіл України, що навчаються за Типовою освітньою програмою для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти, 2021 та Навчальними програмами з української мови, 2011-2017, рекомендованими МОН України. У ході дослідження використовувалися такі методи: критичний аналіз та узагальнення наукових джерел з досліджуваної проблеми, систематизація власного досвіду авторів з проблем навчання компресії інформації; метод індукції, який дав змогу розробити технологію навчання учнів 5-го класу компресії мовлення під час аудіювання на уроках української мови, метод педагогічного спостереження. Дослідження проводилося у два етапи: на першому етапі ви-

вчалася проблема навчання компресії інформації учнів середньої школи – було проаналізовано освітній стандарт, навчальні програми з української мови, нормативні документи та вивчено контингент п'ятикласників, зокрема восьми шкіл м. Києва, Київської та Запорізької областей; на другому визначалися послідовність застосування методів і прийомів, добір текстів для навчання компресії, розроблення завдань, зіставлення навчального матеріалу з потребами і можливостями п'ятикласників.

Результати дослідження та їх обговорення. Компресія інформації спричиняє появу стислого варіанту тексту, ступінь якого перш за все залежить від комунікативної ситуації, яку визначає автор. У цьому випадку стислість не є скороченням повідомлення за рахунок вилучення певного відсотка інформації, а сприяє покращенню його сприйняття зі збереженням повного обсягу емоційної та змістовної інформації. Текст, що утворюється внаслідок компресії інформації, називається «стислий текст», який виникає внаслідок використання різних засобів і прийомів спрощення структури тексту та ущільнення його змісту (Панченко, 1998, с. 380). Французький вчений П. Пассі (1890) вважав, що всі мовці використовують словесну економію в усному мовленні: у синонімічному ряді люди віддають перевагу коротким та лаконічним висловлюванням. Дослідник стверджував, що під час текстотворення носії мови зазвичай використовують спеціально дібрані засоби компресії інформації. Явище інформаційної компресії найбільш характерне для текстів коротких оповідань, яким притаманна синтаксична простота та лаконічність. Це компресія, пов'язана з ситуативним тлом тексту, яке може бути не сказане та не вимовлене текстовими знаками. Читання таких текстів потребує від адресата активної уваги, читання «між рядками», залучання власного життєвого досвіду та уявного діалогу з автором.

Компресія інформації – це явище, яке постає у передаванні певного обсягу повідомлення в скомпресованому варіанті. Цей ущільнений варіант першоджерела за структурою є складнішим, але коротший за обсягом, міститиме той ж інформаційний складник, що й першоджерело. Щільні та компактні кон-

струкції, опущення другорядних деталей та частин, які можна зрозуміти з контексту, допомагають зрозуміти скомпресований текст. За своїм значення поняття «компресія» споріднене зі «словесною економією», оскільки цей термін означає бажання мовця виразити свою думку шляхом мінімальних витрат мовних засобів. У результаті виникає скомпресований варіант тексту, у якому зберігається необхідна для розуміння інформація.

У лінгвістиці існують різні підходи до класифікації способів компресії інформації. Проте у нашому дослідженні запропоновано авторську класифікацію компресії інформації, яка враховує вимоги до аудіювання учнів 5-ого класу, текстові уміння, які формуються в цих учнів, труднощі з якими стикаються учні під час аудіювання.

Тож виділяємо такі види компресії:

- за ступенем скорочення змісту:
 - компресія цілого тексту (до рівня заголовка, підзаголовків, визначення теми / ідеї повідомлення, ключових слів);
 - компресія змістових фрагментів тексту – компресія, яка полягає у формулюванні тез почутого, у складанні плану повідомлення;
 - компресія фраз та надфразових єдностей – компресія до рівня збереження та передачі основної інформації повідомлення, причинно-наслідкових зав'язків; збереження змісту повідомлення зі зменшенням мовних засобів.
- за ступенем збереження стилістичних особливостей вихідного тексту:
 - компресія зі збереженням стилю та функціонального типу вихідного тексту (ця компресія полягає у збереженні цілісності тексту, відтворення стилю вихідного тексту);
 - компресія без збереження стилю та функціонального типу вихідного тексту (полягає у збереженні та відтворенні основного змісту окремих компонентів почутого тексту);
- за ступенем збереження жанрових особливостей вихідного тексту:
 - компресія зі збереженням жанрових особливостей вихідного тексту (наприклад, компресія змісту казки, оповідання);
 - компресія без збереження жанрових особливостей вихідного тексту (наприклад, компресія пісні, вірша);

- компресія з перетворенням тексту в інший жанр (наприклад, компресія статті до формату анотації);

- за типом скомпресованої інформації: компресія фактуальної інформації (компресія змісту тексту), компресія концептуальної інформації (виділення ідеї тексту), компресія підтекстової інформації (експлікація імпліцитної інформації), компресія емотивно-оцінної інформації (надання загальної оцінки – добре / погано, визначення емоційного наповнення змісту);

- за характером відтворення інформації:

- компресія репродуктивного характеру (реципієнт відтворює зміст почутого без будь-яких змін та оцінок);

- компресія критично-оцінного характеру (реципієнт дає критичну оцінку почутого).

Означені види компресії можуть використовуватися під час навчання аудіювання учнів 5 класу.

Під час навчання компресії інформації під час аудіювання варто враховувати труднощі, з якими стикаються п'ятикласники:

- труднощі, що пов'язані з мовною формою, засобами формулювання висловлювання (на їх появу впливає присутній у тексті незнайомий мовний матеріал та знаний раніше, проте важкий для сприйняття на слух);

- труднощі, що пов'язані з перцепцією форми комунікації (монологічна або діалогічна), а також обсягом повідомлення;

- труднощі, що пов'язані з динамічними особливостями: темпом, силою, висотою й тембром голосу носія повідомлення, що породжує потребу пристосуватися до різних голосів;

- труднощі, що пов'язані зі сприйняттям механічного мовлення (запис, теле- та радіопередачі), які обтяжується тим, що не можна бачити співрозмовника, який за потребою може перефразувати, розтлумачити сказане, його зміст, або навіть пояснити це жестами чи мімікою;

- труднощі, що пов'язані зі смисловим навантаження повідомлення (учні повинні чітко розуміти, навіщо їм потрібна інформація, що є в тексті);

- труднощі, що зумовлені одноразовою подачею інформації, це унеможливорює користування учнями ретроспективним аналізом і потребує від школярів швидкого та одночас-

ного розуміння сенсу повідомлення (Цінько, 2000в, с. 248).

Зазначимо, що сприймання та розуміння усного мовлення на слух впливає на здатність ущільнювати повідомлення, цей процес супроводжується певними труднощами, що викликані здебільшого трьома факторами: умовами сприйняття, мовними характеристиками мовленнєвого повідомлення, віковими та індивідуально-психологічними особливостями школярів (розвиток слухової диференційованої чутливості, слухова пам'ять, концентрація уваги). Вищезазначені види труднощів впливають на роботу психофізіологічних механізмів аудіювання, вони можуть ускладнювати та уповільнювати процес опанування навичкою компресувати мовлення, що звучить.

Важливу роль в процесі формування вміння компресії інформації відіграє відбір текстів, він стає важливим фактором у створенні мотивації до оволодіння аудіюванням як видом мовленнєвої діяльності. Більша частина роботи з текстом стосується його розуміння, проте значної уваги потребують і його зовнішні особливості, які сприймаються на слух і є очевидними без смислового аналізу почутої інформації. Ці ознаки дають можливість вчителям навчати п'ятикласників компресувати повідомлення, розвивати увагу школярів, формувати в них уміння розуміти певні особливості текстів, що стосуються інтонації, темпу та ритму мовлення, розрізняти на слух вірші та поезії (Береш, 2008). Тексти, що відбирають вчителі для аудіювання, можуть використовуватися в подальшому для навчання компресії повідомлення у процесі аудіювання, вивчення напам'ять, переказу, роботи над можливими граматичними помилками, роботи над вимовою (особливо наголошення слів), розкриття значення певних мовних одиниць, їх зображально-виражальними засобами, розкриття особливостей граматичних форм. Зауважимо, що систематичне застосування художніх і науково-популярних текстів на уроках української мови збагачує, увиразнює та робить цікавішим навчальний процес, у такий спосіб відбувається реалізація не лише освітньої, а й розвивальної та виховної цілей уроку. Сучасні методисти виокремлюють певні критерії підбору текстів для опанування навичкою компресії

інформації під час аудіювання. Ґрунтуючись на здобутках психолінгвістики, лінгводидактики та методики навчання української мови, С. Цінько виділила декілька критеріїв підбору матеріалу для аудіювання (Цінько, 2000а).

Тематично-змістовний критерій: зміст текстів, що використовуються для навчання компресії інформації, повинен мати цікавий та динамічний сюжет, відповідати віковим та індивідуально-психологічним особливостям п'ятикласників, їх досвіду та інтересам, виховувати патріотичні почуття, доброту, людяність, усвідомлення краси природи, красу людських взаємин, розуміння значення правильно підбраного, влучного й точного слова.

Структурно-композиційний критерій: особливості структурної побудови тексту, на основі якого відбувається навчання компресії інформації, мають істотний вплив на розуміння тексту. Заголовок також відіграє важливу роль, оскільки він, по-перше, сприяє тому, аби учні розвивали своє критичне мислення, прогнозуючи зміст ще не прослуханого повідомлення, по-друге, формує у думках той чи інший зразок ситуації, тобто є початковим моментом антиципації (Правова, 2006). Тексти повинні мати чітку структуру та три головні частини висловлювання: вступ, основну частину та висновок, важливими також є чіткість та лаконічність викладу інформації.

Жанрово-стильовий критерій: навчаючи молодших підлітків компресії інформації у процесі аудіювання, варто пропонувати тексти різних родів літератури, типів та стилів мовлення. Застосування таких текстів вчитимуть учнів уважно слухати повідомлення, прогнозувати можливий хід подій, сприятимуть покращенню слухової пам'яті та забезпечуватимуть вдосконалення вмінь щодо створення ущільненого варіанту повідомлення.

Мовний критерій: мовленнєве оформлення повідомлення – один із найважливіших чинників розуміння змісту усних висловлювань. Потрібно брати до уваги кількість незнайомих для учнів слів, складних граматичних та синтаксичних конструкцій, що заважають розумінню смислу повідомлення, його головної думки, а відповідно впливають на швидкість розуміння тексту та запам'ятовування опорної

інформації, яка є обов'язковою при створенні ущільненого варіанту повідомлення.

Критерій доступності: мовленнєвий матеріал повідомлення повинен відповідати рівню мовної підготовки п'ятикласників, адже увага учнів може бути зосереджена на змісті тексту тільки в тому разі, якщо мовний бік повідомлення не спричиняє значних труднощів у процесі сприйняття матеріалу. Доступність повідомлення забезпечує швидке розпізнавання мовного матеріалу, впливає на повноту та глибину сприйняття тексту, виділення головної та другорядної інформації.

Критерій обсягу та тривалості звучання має значний вплив на навчання компресії інформації під час аудіювання, адже чим більший обсяг тексту, тим важче визначити в ньому головне та утримувати в пам'яті. Обсяг текстів, тривалість їх звучання визначається критеріями оцінювання знань учнів конкретного класу та вікової категорії, а складність диктується рівнем підготовки школярів та завданнями, що стоять перед вчителем та навчальним процесом.

Врахування цих критеріїв є обов'язковим етапом роботи над формуванням навички компресії інформації під час аудіювання. Та інформація, що міститься в тексті має відповідати індивідуально-психологічним та віковим особливостям молодших підлітків, оскільки непомірна інформативність повідомлення, складна структура та занадто великий обсяг ускладнюють процес сприймання тексту, а отже впливають на процес компресії інформації під час аудіювання.

Для навчання компресії інформації під час аудіювання, вчителям варто використовувати вправи і завдання, що передбачають короткі відповіді на питання за змістом прослуханої інформації, прогнозування теми повідомлення за заголовком, визначення головної думки, пошук і запам'ятовування ключових фраз, визначення головної та другорядної інформації, уміння розділяти текст на частини (вступ, основна частина та закінчення), складати план прослуханого висловлювання та переказувати його – такі види роботи сприяють виробленню умінь та навичок уважного сприйняття та розуміння тексту (Кучерук, 2011). Складання запитань до прослуханого тексту привертає увагу учнів до проблематики та посилює текст, а розмова за

змістом повідомлення допомагає забезпечити зворотний зв'язок в опануванні іншими видами мовленнєвої діяльності. Подібні завдання допоможуть сформувати навичку компресії інформації, вдосконалити такі вміння учнів як: стислий переказ прослуханого тексту, виділення головної та другорядної інформації, тлумачення фактів та явищ, що були сприйняті на слух, обмін думками щодо почутого тощо.

Урок з формування умінь компресії у процесі аудіювання повинен складатися з трьох етапів: передтекстового, текстового та післятекстового.

I етап – передтекстовий. При навчанні компресії інформації під час аудіювання передтекстовий етап спрямований на ознайомлення школярів з особливостями тексту, його можливими труднощами та структурою, він розпочинається з виконання низки завдань, що допоможуть учням налаштуватися на прослуховування тексту, такі завдання полегшують сприймання інформації та її розуміння в процесі слухання. Завдання на цьому етапі сприяють ознайомленню школярів з темою повідомлення та допомагають п'ятикласникам набувати умінь ймовірнісного прогнозування змісту тексту, що буде сприйнятий на слух. Передтекстовий етап містить у собі вступну бесіду задля активізації фонових знань молодших підлітків, зазвичай це відбувається у форматі вчитель-клас. Компресувати можна лише ту інформацію, яка була вже прослухана учнями, тому п'ятикласники на цьому етапі можуть лише прогнозувати про що може йти мова в повідомленні, а текстовий і післятекстовий етапи є основними при формуванні умінь компресії інформації під час аудіювання. Таким чином, на передтекстовому етапі відбувається ознайомлення зі змістовно-фактуальною інформацією, що передбачає різного виду припущення, гіпотези щодо певних фактів, подій та явищ, про які може йти мова в тексті. Цей вид текстової інформації не вимагає від п'ятикласників додаткового тлумачення повідомлення, а тому сприяє легшому розумінню тексту, покращуючи інформаційний баланс повідомлення.

Завдання №1.

Текст для аудіювання має назву «Байдузність до батька-матері не прощається». Зва-

жаючи на назву повідомлення, дайте відповідь на запитання.

– Прочитайте заголовок і скажіть, на вашу думку, про що буде йти мова в цьому повідомлення?

– Яку настанову автор хотів донести через назву оповідання?

Завдання №2.

На основі назви оповідання та малюнків, що супроводжуватимуть наш урок, дайте відповідь на запитання:

– Які проблеми можуть бути порушені письменником в тексті?

– Який настрій відображають люди, зображені на малюнках? Чи можна співвіднести його з назвою оповідання?



Джерело: <https://osvitanova.com.ua/>

II – текстовий:

Текстовий етап передбачає виконання низки текстових завдань, які допоможуть учням налаштуватися на прослуховування тексту, такі завдання полегшують сприймання інформації та її розуміння під час прослуховування, що, зі свого боку, сприятиме формуванню умінь компресії тексту під час аудіювання. Текстові завдання створюють основу для здійснення мовленнєвої діяльності, проте вони не є мовленнєвою діяльністю, такі вправи забезпечують технічний бік аудіювання. На текстовому етапі необхідно, щоб учні слухали текст двічі.

Під час першого прослуховування формуємо уміння у таких видах компресії:

- компресія без збереження стилістичних особливостей вихідного тексту;
- компресія без збереження жанрових особливостей вихідного тексту;
- компресія фактичної інформації (компресія змісту тексту);
- компресія концептуальної інформації (виділення ідеї тексту);
- компресія цілого тексту;
- компресія змістових фрагментів тексту;

– компресія репродуктивного характеру.
Пропонуємо такі завдання на компресію інформації:

- прослухайте текст; дайте йому назву;
- прослухайте текст; сформулюйте його основну думку;
- прослухайте текст; сформулюйте його тему, 1-2 реченнями скажіть – про що цей текст;
- прослухайте текст; запишіть ключові слова;
- прослухайте текст; дайте йому назву, подумайте, з кількох змістових частин він складається, коротко назвіть кожну змістову частину;
- складіть план прослуханого тексту;
- запишіть короткі фрази, які розкривають зміст прослуханого тексту;
- прочитайте записані фрази до прослуханого тексту, відновіть послідовність викладу інформації;
- коротко перекажіть (усно / письмово зміст почутого тексту).

Під час другого прослуховування формуємо уміння в таких видах компресії:

- компресія фраз та надфразових єдностей;
- компресія зі збереженням стилістичних особливостей вихідного тексту;

- компресія зі збереженням жанрових особливостей вихідного тексту;
- компресія без збереження жанрових особливостей вихідного тексту;
- компресія фактуальної, підтекстової, емотивно-оцінної інформації;
- компресія репродуктивного характеру.

Пропонуємо такі завдання на компресію інформації:

- прослухайте фрагменти тексту (абзаци), визначте, яка інформація є головною, перекажіть тільки головну інформацію, перекажіть фрагмент, дотримуючись стилю вихідного тексту;
- прослухайте фрагменти твору (абзаци), визначте у них головну інформацію; перекажіть казку, дотримуючись її жанрових особливостей;
- прослухайте вірш; коротко занотуйте, про що йдеться у кожній строфі, перекажіть зміст вірша, так щоб передати його основну думку;
- прослухайте характеристику героя, спробуйте одним-двома словами схарактеризувати усі його чесноти та недоліки; його емоційний стан тощо.

Завдання №3. Перше читання твору вчителем.

- *Прослухайте легенду. Дайте свій варіант назви назву (Додаток).*

Після читання:

- *Учні дають назву легенді. Коротко скажіть, про що ця легенда.*
- *Як ви вважаєте, яка основна думка цього твору, чому він повчає?*
- *Як ви вважаєте, які слова є ключовими у цьому творі? Якими словами можна передати основні думки легенди?*
- *Складіть план прослуханої легенди. Напишіть 1-2 речення до кожного пункту плану.*
- *Розташуйте нижчеподані речення в логічній послідовності відповідно до змісту тексту, створюючи єдине зв'язне повідомлення. Складіть та запишіть план отриманого тексту.*

_____ До Білокосої матері ніхто не приходив.

_____ Щодня до молодих матерів приходили чоловіки

_____ Ми розлучаємось і ніколи більше не побачимося

_____ Вони мріяли про майбутнє своїх синів.

_____ Я щаслива. А ти нещасна людина, і я глибоко співчуваю тобі.

_____ Він привіз букет великих червоних троянд.

_____ Син мій оре землю й сіє хліб, збирає врожай.

- *Коротко перекажіть зміст прослуханої легенди.*

Завдання №4. Друге читання твору вчителем.

- *Учитель читає фрагменти легенди. Після кожного фрагменту учні мають записати або усно передати основну інформацію.*

- *Схарактеризуйте 1-2 словами кожного з героїв легенди.*

- *Який настрій має легенда? Які почуття вона у вас викликала?*

- *Схарактеризуйте почуття та емоції притаманні Чорнокосій і Білокосій матерям, а також їхнім синам.*

- *Розкажіть цю легенду вчителю / своєму однокласнику, другові. Спробуйте розказати так, щоб ваш співрозмовник зрозумів, що він слухає саме легенду.*

Післятекстовий етап присвячено перевірці розуміння прослуханого тексту та здійснення компресії інформації на його основі. На цьому етапі школярі виконують низку вправ, що сприяють розвитку навички створювати скомпресований варіант почутого повідомлення, завдання тут спрямовані на аналіз тексту, його тлумачення та розвиток критичного мислення у п'ятикласників. Цей етап охоплює вдосконалення вмінь давати оцінку певним епізодам, що описані в тексті, виражати особисте ставлення до персонажів чи подій, поєднувати приклади, які описані в тексті з особистим досвідом, вчитися визначати емоційний стан та характери героїв за діалогами, жестами тощо. Навчаючи учнів компресії інформації під час аудіювання, після прослуховування тексту варто використовувати такі завдання як: складання плану повідомлення, стислий переказ тексту в логічній послідовності, поділ повідомлення на мікротеми тощо, такі види вправ допоможуть вчителям перевірити ступінь розуміння школярами прослуханої інформації та їх вміння створювати скомпресований матеріал, не втрачаючи головної інформації, а також визначати стрижневі факти у тексті та передавати їх в ущільненому форматі. Отже, під час післятекстового етапу п'ятикласники

ознайомлюються зі змістовно-підтекстовою інформацією, що передбачає потік додаткових смислів з боку учнів та наявність у них певних фонових знань. Підтекстова інформація сприяє розкриттю зв'язків у висловлюванні та ґрунтується на стрижневих словосполученнях та реченнях, що містяться в тексті, та мікротемами, що входять до структури тексту.

На післятекстовому етапі доречно використовувати такі види компресії інформації:

- компресія до рівня збереження та передачі основної інформації повідомлення, причиново-наслідкових зв'язків; збереження змісту повідомлення зі зменшенням мовних засобів.

- компресія з перетворенням тексту в інший жанр, стиль, функціональний тип мовлення;

- компресія критично-оцінного характеру (реципієнт дає критичну оцінку почутого).

Пропонуємо такі завдання на компресію інформації:

- Трансформуйте твір і перекажіть його в монологічній формі від імені одного з персонажів.

- Напишіть коротку анотацію до твору (5-6 речень), передавши основний зміст та головну думку твору.

- Сформулюйте декілька прислів'їв, які розкривають зміст та ідею твору.

- Складіть усно / письмово розповідь про те, чи зустрічалися ви у своєму житті з ситуаціями, подібними на описані у творі.

Завдання №5.

Перекажіть усно / письмово прослухане оповідання від імені Чорнокосої матері. Дайте назву отриману тексту, поділіть його на мікротеми. Запишіть у зошит план складеного повідомлення. Складіть до прослуханої легенди 1-2 прислів'я, яке розкриватиме її головну думку.

Завдання №6.

Напишіть коротку анотацію до прослуханої легенди, так щоб ваш товариш, який прочитає цю анотацію зрозумів, про що йдеться в легенді і чого вона навчає.

Завдання №7.

На основі прослуханого оповідання, складіть власний варіант тексту, дотримуючись таких вимог:

- доберіть заголовок, який передавав би посил тексту;

- текст повинен містити в собі вступ, основну частину та закінчення;

- обидва тексти повинні бути пов'язаними однією спільною проблемою;

- використовуйте виписані з прослуханого тексту ключові слова;

- обсяг 10-12 речень.

В організації навчальної роботи важливу роль відіграє вміння вчителя побудувати роботу на уроці, використовуючи найефективніші форми й методи, які відповідають чинній програмі та віковим особливостям учнів. Правильно підібрані завдання, що налаштовують молодших підлітків на сприймання інформації, відіграють суттєве значення в процесі опанування умінням компресії прослуханого тексту. Вчитель повинен враховувати вікові та індивідуально-психологічні особливості п'ятикласників, знати механізм аудіювання, враховувати можливі труднощі, добре володіти методикою навчання цього виду мовленнєвої діяльності, а також зацікавити учнів до виконання завдань, оскільки аудіювання – процес складний і вимагає від учня максимальної уваги, а від вчителя – послідовної підготовки до розвитку виду мовленнєвої діяльності.

Формування вмінь компресії інформації учнів 5 класу слід здійснювати протягом шести уроків, присвячених навчання репродуктивного мовлення, інтегровано з розвитком усного та писемного мовлення: усний вибіркового переказ художнього тексту, що містить опис предмета, за колективно складеним планом; докладний усний переказ розповідного тексту художнього стилю з елементами опису тварини, що містить синоніми та антоніми (за колективно складеним простим планом); докладний письмовий переказ тексту розповідного характеру з елементами опису предмета (тварини), що містить синоніми та антоніми (за колективно складеним планом); докладний усний переказ художнього тексту розповідного характеру з елементами роздуму; аудіювання уривка з твору сучасної дитячої літератури, що містить однорідні члени речення; формування відповідей на запитання за змістом прослуханого уривка з використанням однорідних членів речення; письмовий докладний переказ тексту розповідного характеру з елементами роздуму, що містить однорідні члени

речення; формування умінь компресії інформації інтегрується в технологію навчання усного / письмового переказу.

Висновки. Навчання компресії інформації під час аудіювання є важливим змістовим компонентом у формуванні комунікативних умінь. Учні повинні оволодіти такими видами компресії інформації – компресія цілого тексту; компресія змістових фрагментів тексту; компресія фраз та надфразових єдностей; компресія зі збереженням та без збереження жанру, стилю та функціонального типу вихідного тексту; компресія різних видів інформації; компресія репродуктивного характеру та компресія критично-оцінного характеру. Навчання компресії аудитивного тексту інтегрується з етапами роботи з цілим текстом, фрагментами тексту, окремими висловлюваннями в ньому. Навчання вмінь і навичок компресії тексту повинно відбуватися на кількох етапах (текстовому та післятекстовому) і практикуватися як дидактична технологія. Ця технологія повинна створюватися за принципами системності і перевірки практикою. Саме тому перспективою подальшого дослідження є апробація авторської технології навчання компресії інформації під час аудіювання на уроках української мови, урахування персональних особливостей учнів та адаптування завдань для них.

Список використаних джерел

Алексєєнко, Т. М., Копилова, О. В., Тростинська, О. М. (2010). Навчання реферування наукового тексту іноземних студентів-нефілологів. *Викладання Мов у Вищих Навчальних Зкладах Освіти на Сучасному Етапі. Міжпредметні Зв'язки. Наукові Дослідження. Досвід. Пошуки*, 17, 8–14.

Байдак, Л. І. (2015). Компресія тексту: суть, способи, жанри. *Матеріали VIII Міжнародної Науково-практичної Конференції Держава і Право: Проблеми Становлення і Стратегія Розвитку (202-204)*. Сумська філія Харківського національного університету внутрішніх справ.

Байдак, Л.І. (2022). Методичні аспекти навчання студентів анотуванню та реферуванню професійно-орієнтованих текстів. <https://bit.ly/3W3uzVA>

Береш, О. М. (2008). Навчальні тексти та завдання: читання мовчки, аудіювання. *Українська Мова та Література. Шкільний Світ: Всеукраїнська Газета для Вчителів*, 7, 18 – 23.

Біляєв, О. М. (2005). *Лінгводидактика рідної мови*. Генеза.

Валгина, Н. С. (2004). *Теория текста: Учебное пособие*. Логос.

Варенко, В.М. (2008). *Референтна справа. Навчальний посібник*

Варзацька, Л. (2007). Особистісно зорієнтована модель мовленнєвого розвитку особистості *Українська Мова і Література в Школі*, 3, 13–18.

Власова, Г. В., Лутовинова, В.І., Титова, Л.І. (2006). *Аналітико-синтетична переробка інформації: Навчальний посібник*. ДАКККІМ.

Гребінник, Г.Ю, Дідович, Г. І., Комова, Г. В. (2010). *Анотування та реферування англійською мовою загальнонаукової та фахової літератури*. НТУ «ХПІ».

Камінський, Ю. І. (2007). Комплементарна єдність компресії та декомпресії в межах закону мовної економії. *Вісник Сумського Державного Університету*, 1, 109–112.

Керпатенко, Ю. В., Щербина, О.О. (2015). Абревіація як спосіб економії мовних засобів у підготовці слухачів мовних курсів до комунікації у суспільно-політичному полі. *Наукові Записки: Збірник Наукових Статей*, 126, 70-77.

Кучерук, О. А. (2011). *Система методів навчання української мови в основній школі: Теорія і практика. Монографія*. Вид-во ЖДУ ім. І.Франка.

Кушнарєнко, Н. М., Удалова, В.К. (2003). *Наукова обробка документів. Підручник*. Вікар, 2003.

Лутовинова, В.І. (2007). *Реферування як процес мікроаналітичного згортання інформації. Практичний посібник*. АПН України, ДНПБ України ім. В.О.Сухомлинського.

Мацько, Л.І., Караман, С.О., Караман, О.В. (1998). *Українська мова. Як писати переказ (навчально-методичний посібник)*. Магістр-С.

Мірошниченко, І. Г. (2016). Мовна компресія як чинник функціонування стислої тексту. *Український Смісл*, 220-229.

Панченко, Е. И. (1998). Лінгвістика сжатого текста (на материале современного русско-

го языка): [Дисс. д-ра філол. наук: 10.02.02]. Днепропетровск.

Пентиліук, М.І. (Ред.). (2009). *Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах*. Ленвіт.

Потебня, О. О. (1996). *Антологія літературно-критичної думки ХХ ст.* За ред. М.О. Зубрицької. Літопис.

Правова, Н. В. (2006). Відбір текстів для аудіювання та способи перевірки аудіативних умінь. *Початкова Школа, 6*, 39 – 42.

Тріщук, О.В. (2016). Основні способи компресії науково-інформаційного тексту. *Технологія і Техніка Друкарства, 3(53)*, 88-97.

Цінько, С. В. (2000). Критерії відбору текстів для сприймання учнями на слух. *Українська Мова і Література в Школі, 4*, 11–14.

Цінько, С. В. (2000). *Розвиток у п'ятикласників умінь аудіювання на уроках української мови*. [Дисс. кандидата пед. наук: 13.00.02]. Київ.

Шевчук, С.В., Клименко, І.В. (2015). *Українська мова за професійним спрямуванням*. Підручник. Алерта.

Шкіцька, І. Ю. (2009). *Аналітико-синтетична переробка інформації : Навчально-метододичний посібник*. Вид. 2-ге, доп. ТОВ «Новий колір».

Яновицька, Н., Петрук, О. (б.д.). *Проект навчальної програми з української мови для 5 класу шкіл з національними мовами навчання*, 3 – 5. <https://bit.ly/3kdStRb>

Passy, P. (1890). *Etude sur les changements phonetiques et leurs caracteres*. Firmin-Didot.

References

Aleksyeyenko, T. M., Kopylova, O. V., Trostynska, O. M. (2010). Navchannya referuvannya naukovoho tekstu inozemnykh studentiv-nefilolohiv [TRANSLATE]. *Vykladannya Mov u Vyshchyykh Navchal'nykh Zakladakh Osvity na Suchasnomu Etapi. Mizhpredmetni Zvyazky. Naukovi Doslidzhennya. Dosvid. Poshuky, 17*, 8–14.

Baydak, L. I. (2015). Kompresiya tekstu: sut', sposoby, zhanry. *Materialy VIII Mizhnarodnoyi nauково-praktychnoyi konferentsiyi Derzhava i pravo: problemy stanovlennya i stratehiya rozvytku* [TRANSLATE] (202-204). Sums'ka filiya Kharkivs'koho natsional'noho universytetu vnutrishnykh sprav.

Baydak, L.I. (n.d.). *Metodychni aspekty navchannya studentiv anotuvannyu ta referuvannyu profesiyno-oriyentovanykh tekstiv* [TRANSLATE]. <https://bit.ly/3W3uzVA>

Beresh O. M. (2008). Navchal'ni teksty ta zavdannya: Chytannya movchky, audiyuvannya [TRANSLATE]. *Ukrayinska Mova ta Literatura. Shkilnyy Svit: Vseukrayinska Uazeta dlya Vchyteliv, 7*, 18 – 23.

Bilyayev, O. M. (2005). *Linhvodydaktyka ridnoyi movy* [TRANSLATE]. Heneza,

Hrebinnyk, H.Y. Didovych, H.I., Komova, H.V. (2010). *Anotuvannya ta referuvannya anhliys'koyu movoyu zahal'nonaukovoyi ta fakhovoyi literatury* [TRANSLATE]. NTU «KHPI».

Kamins'kyy, Y. I. (2007). Komplementarna yednist kompresiyi ta dekompresiyi v mezhakh zakonu movnoyi ekonomiyi [TRANSLATE]. *Bulletin of Sumy State University, 1*, 109–112.

Kerpatenko, Y. V. (2015). Abreviatsiya yak sposib ekonomiyi movnykh zasobiv u pidhotovtsi slukhachiv movnykh kursiv do komunikatsiyi u suspil'no-politychnomu poli [TRANSLATE]. *Naukovi Zapysky: Zbirnyk Naukovykh Statey, 126*, 70–77.

Kucheruk O. A., (2011). *Systema metodiv navchannya ukrayins'koyi movy v osnovniy shkoli: teoriya i praktyka* [TRANSLATE]. Vyd-vo ZHDU im. I.Franka,

Kushnarenko, N. M. & Udalova, K. V. (2003). *Naukova obrobka dokumentiv: Pidruchnuk* [TRANSLATE]. Vikar, 2003.

Lutovynova, V.I. (2007). *Referuvannya yak protses mikroanalitichnoho zhortannya informatsiyi: Praktychnyi Posibnyk* [TRANSLATE]. APN Ukrayiny, DNPB Ukrayiny im. V.O.Sukhomlynskoho.

Matsko, L.I., Karaman, S.O., Karaman, O.V. (1998). *Ukrayinska mova. Yak pysaty perekaz (navchalno-metodychnyy posibnyk)* [Ukrainian: How to Write Reproductions]. Mahistr-S.

Miroshnychenko I. H. (2016). Movna kompresiya yak chynnyk funktsionuvannya stysloho tekstu [Linguistic compression as a factor of compressed text functioning]. *Ukrayins'kyy Smysl. 220-229*.

Panchenko, E. Y. (1998). *Lynhvystyka szhatoho teksta (na materyale sovremennoho rus'koho yazyka)* [Linguistics of the compressed text] [PhD thesis]. Dnepropetrovsk.

Passy, P. (1890). *Etude sur les changements phonetiques et leurs caracteres* [The Study of Phonetic Changes and their Character]. Firmin-Didot.

Pentylyuk, M.I. (Red.). (2009). *Metodyka navchannya ukrayins'koyi movy v serednikh navchal'nykh zakladakh* [Methods of Teaching Ukrainian in Secondary School]. Lenvit.

Potebnya, O. O. (1996). *Antolohiya literaturno-krytychnoyi dumky* [Antology of Literary Criticism]. Litopys, S.

Pravova, N. V. (2006). Vidbir tekstiv dlya audiyuvannya ta sposoby perevirky audiatyvnykh umin [The Selection of Texts for Listening and the Assessments Techniques of Listening Skills]. *Pochatkova Shkola*. 6, 39 – 42.

Shevchuk, S.V., Klymenko, I.V. (2015). *Ukrayinska mova za profesiynym spryamuvannyam: Pidruchnyk* [Ukrainian for specific purposes]. Alerta.

Shkitska, I. Y. (2009). *Analitiko-syntetychna pererobka informatsiyi: Navchalno-metodychnyi posibnyk* [Analysis and synthesis of information]. 2nd ed.-n, TOV «Novyy kolir».

Trishchuk, O.V. (2016). Osnovni sposoby kompresiyi naukovo-informatsynoho tekstu [Major ways of compression of scientific and informational texts]. *Tekhnolohiya i Tekhnika Drukarstva*, 3(53), 88-97.

Tsinko, S. V. (2000). Kryteriyi vidboru tekstiv dlya spryymannya uchnyamy na slukh [The criteria for selecting texts for listening comprehension]. *Ukrayins'ka Mova i Literatura v Shkoli*, 4, 11–14.

Tsinko, S.V. (2000). *Rozvytok u pyatyklasnykh umin audiyuvannya na urokakh ukrayinskoyi movy* [The development of listening skills in 5th-grade schoolers in a Ukrainian classroom] [PhD thesis]. Kyiv.

Valhyna, N. S. (2004). *Teoryya teksta: uchebnoe posobye* [The theory of text]. Lohos.

Varenko, V.M. (2008). *Referentna sprava. Navchal'nyy posibnyk* [Office management]. Kondor.

Varzats'ka L., (2007). Osobystisno zoriyentovana model' movlennyevoho rozvytku osobystosti [Individual model of speech development]. *Ukrayins'ka Mova i Literatura v Shkoli*, 3, 13–18.

Vlasova, H.V., Lutovynova, V.I., Tytova, L.I. (2006). *Analitiko-syntetychna pererobka informatsiyi. Navchalnyi posibnyk* [Analysis and synthesis of information]. DAKKKiM.

Yanovytska, N., Petruk, O. (n.d.). *Proekt navchal'noyi prohramy z ukrayins'koyi movy dlya 5 klasu shkil z natsional'nymy movamy navchannya*, 3 – 5. [The draft of the curriculum in Ukrainian language for the 5th-grade secondary school students]. <https://bit.ly/3kdStRb>

Додаток

Текстові фрагменти для навчання компресії інформації в аудіюванні
Байдужість до батька-матері не прощається

Фрагмент 1. Живе у народі хвилююча бувальщина про материнську любов.

У маленькій лікарні на околиці великого міста лежали дві матері – Чорнокоса і Білокоса. Вони народили синів у один і той же день. Обидві матері були щасливі. Вони мріяли про майбутнє своїх синів.

– Я хочу, щоб мій син став видатною людиною, – казала Білокоса мати. – Музикантом або письменником, відомим усьому світу. Або інженером космічних кораблів...

– А я хочу, щоб мій син став доброю людиною, – сказала Чорнокоса мати. – Щоб ніколи не забував матері і рідного дому, любив Батьківщину і ненавидів ворогів.

Щодня до молодих матерів приходили чоловіки: затамувавши подих, дивилися на личка своїх синів. А в очах сяяло щастя, подив і замилювання.

Фрагмент 2. Минуло тридцять років. У ту саму лікарню прийшли дві жінки – Чорнокоса і Білокоса. В їх косах уже сріблилася сивина, але жінки були такими ж гарними. Їх обох покладали в одну палату, щоб лікувати серце.

Жінки впізнали одна одну, розговорилися.

– Ким же став твій син? – спитала нарешті Чорнокоса мати.

– Видатним музикантом, – з гордістю відповіла Білокоса. – Він тепер диригує оркестром, виступає у найбільшому театрі, буває за кордоном. І назвала ім'я сина.

– А твій ким став? – спитала Білокоса.

– Хліборобом. Механізатором. Син мій оре землю й сіє хліб, збирає врожай. Живемо ми у селі, у сина двоє дітей.

– А проте, щастя тебе обминуло, – сказала Білокоса. – Твій син став простою, нікому не відомою людиною... Їх мільйони...

Фрагмент 3. І дня не минуло, а до Чорнокосої матері приїхав із села син. В очах неньки світилася радість, здавалося, вона в цю мить забула про всі болі.

– Видужуйте, мамо, – сказав син і на прощання поцілував її.

А до Білокосої матері ніхто не прийшов.

– У сина зараз концерт... Якби не концерт, він, звичайно, прийшов би, – задумано мовила Білокоса.

На другий день надвечір до Чорнокосої матері знов приїхав син хлібороб. Привіз бджолиний мед, паляницю, яблука. Від щастя обличчя в Чорнокосої жінки світилося і зморшки виправлялися.

До Білокосої матері ніхто не приходив.

Увечері жінки лежали мовчки. Чорнокоса посміхалася, а Білокоса тихо зітхала, боячись, щоб зітхання не почула сусідка.

Так повторилося і втретє, і вчетверте.

Фрагмент 4. Минув місяць, до Білокосої матері так ніхто і не прийшов. Лікарі сказали Чорнокосій: «Тепер ви зовсім здорові». А Білокосій тихо мовив: «Вам ще треба полежати. Звичайно, ви теж станете зовсім здоровою». Говорячи це, лікар дивився чомусь убік.

За Чорнокосою матір'ю приїхав син. Він привіз букет великих червоних троянд.

Фрагмент 5. Прощаючись з Чорнокосою матір'ю, Білокоса попросила побути з нею кілька хвилин наодинці. Коли з палати всі вийшли, Білокоса мати із сльозами на очах сказала:

– Скажи, Люба, як ти виховала такого сина? Ти щаслива, а я... – і вона заплакала.

– Ми розлучаємось і ніколи більше не побачимося, – сказала Чорнокоса. – Бо не може бути втретє такого дивного збігу. Тому я скажу тобі всю правду. Син, якого я народила в той щасливий день, помер... Помер, коли йому не було ще й року... А це... не кровний мій син, але рідний! Я усиновила його трирічним хлопчиком. Але я для нього – рідна мати. Ти це бачила своїми очима.

Я щаслива. А ти нещасна людина, і я глибоко співчуваю тобі. Якби ти знала, як я страждала в ці дні за тебе. Вийдеш з лікарні, піди до сина і скажи: його бездушність повернеться проти нього. Як він ставиться до матері, так і його діти ставитимуться до нього. Байдужість до батька-матері не прощається (Сухомлинський В.О.) (Джерело: https://antoninakhrisova.blogspot.com/2018/02/5_79.html).

TEACHING INTEGRATED LISTENING AND INFORMATION COMPRESSION TO 5TH-GRADE SCHOOLERS IN A UKRAINIAN LANGUAGE CLASSROOM

Vyacheslav Shovkovyi (Ukraine), Kateryna Kirutsak (Ukraine)

Abstract

Background: *Well-developed listening skills of schoolchildren are significant for native language acquisition since these skills contribute to building the ability of perceiving, processing and transforming information in various communicative situations. The successful mastering of processing and transformation of information is a complex process which is affected by several cognitive factors: intelligence, reaction time, memory, attention span, and the ability to switch between different mental operations. One of the ways of transforming information is its compression. Teaching this skill integrated with listening is a challenging task that requires consideration of the age and individual psychological characteristics of schoolchildren, the pace of speech, the volume of the message, intonation features, etc.*

Purpose: *The purpose of the study was to characterize the theoretical and practical aspects of the technique for teaching information compression integrated with listening to 5th-grade secondary school students in a Ukrainian language classroom.*

Results and Discussion: *Compression of information in the process of listening is a mental process of processing a message which leads to the reduction of the speech signal, with the information preserved in the amount that corresponds to the communicative purpose of listening. Several types of compression to be taught in the 5th-grade Ukrainian classroom have been distinguished by the authors. The difficulties faced by students during the compression of information in the process of listening have also been specified. In most cases, they are related to the form of a language unit and communication, the form and volume of the message, dynamic features of the receiving channel, the semantic load of the message, etc. The criteria for selecting material for listening include content, structure and composition, genre, language, accessibility, listening length and time. Building the text compression skills is carried out at the text and post-text stages since compression is integrated with the stages of work on a text.*

Keywords: *information compression skills, competence in listening, text selection criteria for listening, types of text compression.*

BIOS

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

Email: slavshovk@gmail.com

Kateryna Kirutsak, MA in Education, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, National University of Kyiv, Ukraine. Her areas of research interests include teaching and learning English, Ukrainian

Email: k.kirutsak@gmail.com

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ТА СЕРЕДНІЙ ШКОЛАХ

ЛАРИСА ЗЯЗЮН (УКРАЇНА),
АННА РАЗБОЙНИКОВА (УКРАЇНА)

ORCID ID: 0000-0002-0046-6981

ORCID ID: 0000-0002-6402-3039

НАВЧАННЯ УЧНІВ 10 КЛАСУ АНГЛІЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ТВОРІВ ЖИВОПИСУ

Анотація

У статті досліджено навчально-виховний потенціал засобів живопису в опануванні англійським діалогічним мовленням учнів 10 класу. Проаналізовані вітчизняні та іноземні праці, які підкреслюють важливість використання на уроках англійської мови завдань, націлених на розвиток діалогічного мовлення учнів. Доведено, що засоби живопису, застосовані на уроці, здатні мотивувати учнів до комунікативної діяльності, створити сприятливі умови для креативного та естетичного розвитку особистості, а також є засобом естетичного виховання старшокласників у процесі навчання англійської мови. Експериментальне дослідження виявило, що учням 10 класу подобається брати участь в діалогах на уроках англійської мови, проте існують труднощі, які впливають на ефективність розвитку умінь іншомовного діалогічного мовлення. Автори статті пропонують розроблений урок з навчання англійського діалогічного мовлення учнів 10 класу, у якому твори живопису організовують зміст мовлення, надають емоційного забарвлення спілкуванню учнів на уроці, мотивують формування діалогічних вмінь і навичок усного англійського мовлення, комунікативної діяльності.

Ключові слова: діалогічне мовлення, живопис, естетичне виховання, креативність, комунікативна діяльність, діалог, шкільна освіта.

Вступ. Постановка проблеми. Сучасний світ, з його шаленим ритмом змін у науково-технічній, інформаційній та професійній сферах, кидає виклик суспільству. Відбувається модернізація всіх рівнів сучасної освіти на засадах гуманізації освіти та її орієнтації на суб'єкта освіти. Сучасна освітня парадигма утверджує знання іноземних мов як засіб самореалізації молодого людини в умовах політичних та соціо-економічних змін. Перед молодими людьми відкривається горизонт перспектив, яких можна досягнути, будучи креативною та комунікабельною особистістю.

Враховуючи запити сьогодення, важливим питанням сучасної мовної освіти є розвиток творчих та комунікативних умінь учнів. В свою чергу вдосконалення умінь усного мовлення на уроках англійської мови – це ще один провідний аспект її вивчення. Більше того, метою навчання іноземної мови у профільних класах є формування в учнів стійкої іншомовної комунікативної компетенції на рівні незалежного користувача

у межах сфер і тем, окреслених навчальною програмою для кожного профілю. Саме поглиблене та професійно-зорієнтоване оволодіння мовою передбачає профільне навчання.

До переваг активного навчання англійського діалогічного мовлення у старших класах відносять те, що діалог панує в живому мовленні, передає емоції. Надає мовцям досвіду обміну естетичними смаками і враженнями (Byram, 1997). У діалогічному мовленні відкриваються можливості для ефективного формування комунікативної компетентності учнів, адже при умові такого спілкування реалізується застосування граматичних, лексичних навичок на практиці, а отже і їх закріплення. Також діалог між учасниками навчально-виховного процесу (вчитель-учень, учень-учень) постає не тільки як лінгвістичний обмін між цими сторонами комунікативної діяльності, а ще й як засіб створення іншомовного середовища, в якому цілеспрямовано використовується іноземна лексика, тренується граматики, що мотивує

учнів до застосування слухових і зорових рецепторів, спостереження і відтворення говоріння діалогічних партнерів.

Проте, незважаючи на потенціал навчання діалогу, існує проблема його несистемного та поверхового застосування на уроці. Це може бути пов'язане зі схильністю вчителів надавати перевагу монологічним формам мовлення, які легко перевіряти, навіть використовуючи різні його форми (Mercer & Howe, 2012) Труднощі для вчителя полягають у тому, щоб надати учням певну свободу у взаємодії один з одним і досягненні таким чином цілей навчання, як того вимагає природний діалог (Howe & Abedin, 2013; Lyle, 2008). Ще однією проблемою на шляху до оволодіння учнями діалогічної компетентності в навчанні англійської мови є обмеженість словникових можливостей учнів, щоб висловлювати свої думки англійською мовою. Це пов'язано з психо-фізіологічними особливостями старшокласників, а також зі страхом помилитись, бути осудженим вчителем чи однокласниками. Таким чином, педагогу дуже важливо організувати навчання діалогічного мовлення так, щоб учні відчували свою успішність та мотивацію до самовираження.

Найбільш яскравим середовищем для свободи думок та почуттів є творчість. В контексті цієї статті автори розглядають засоби живопису, якими можна розвинути англійське діалогічне мовлення учнів 10 класу. Завдяки мистецтву старшокласники знайомляться з культурним багатством країни, мову якої вивчають. В ході роботи з мовним матеріалом розв'язуються як навчальні, так і виховні цілі.

Загалом, вивчення англійської мови через мистецтво означає використання яскравої палітри образів, почуттів, емоцій, які здатні захоплювати та зацікавлювати під час споглядання картин та обміну враженнями від цього процесу. Учень запам'ятовує потрібний мовний матеріал не тому що потрібно, а перш за все тому, що це викликало в нього емоційний відгук і таким чином запам'яталось якнайкраще. Також одночасно з читанням, письмом, говорінням та аудіюванням мистецтво дає змогу учням розвивати вміння аналізу і синтезу інформації, спонукає до дослідження багаторівневого та образного довкілля, а також знаходженню шляхів його розуміння у спілкуванні.

Водночас із багатоаспектним естетичним розвитком, учні засвоюють цікаві факти про твори мистецтва та їх творців, вчаться описувати живопис і отримують від такого навчання духовну та лінгвістичну користь.

Отже, уроки розвитку діалогічного мовлення учнів 10-го класу з використанням творів живопису є важливим етапом загального процесу опанування англійською мовою для учнів і корисною інноваційною діяльністю для педагогів. Тому актуальність обраної теми дослідження зумовлена потребами усіх учасників освітнього процесу, а також суспільства і науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання діалогової форми навчання в педагогічних цілях сягає корінням ще в давньоіндійську філософію, де діалог між вчителем та учнем був одним із етапів пізнання. У Давній Греції діалогову форму навчання використовував Сократ та його послідовник Платон. Загалом проблема навчання діалогічного мовлення досить глибока і знаходить своє відображення в дослідженнях різних наук: мовознавства, лінгвістики, лінгводидактики, психолінгвістики, психології і т.д. Великий внесок в галузь педагогічної психології зробили дослідження Ж. Піаже (Piaget, 1952) та Л. Виготського (Vygotsky, 1978). Саме діалог постає ключовим елементом теорії когнітивного розвитку Л. Виготського, в якій центральне місце посідає соціальна взаємодія в процесах навчання та онтогенезу людини. Завдяки цьому, дослідження в галузі педагогічної психології змінили акцент від вивчення когнітивного розвитку дітей, як процесу внутрішньо розумової діяльності, до його аналізу як інтерментальної соціокультурної взаємодії. Таким чином, сьогодні загальноновизнаним є той факт, що соціальна взаємодія дітей як з однокласниками, так і з дорослими має вирішальне значення для їх когнітивного розвитку та відповідно академічної успішності (Mercer and Howe, 2012).

У працях сучасних вчених-лінгвістів, як В. Колодяжна (Kolodiazhna, 2004), В. Черниш (Chernysh, 2011), висвітлено функціональні й структурно-синтаксичні ознаки діалогічного мовлення. Питанням розвитку іншомовного усного мовлення, в тому числі діалогічного, займалися такі вітчизняні вчені як О. Заболотська (Zabolotska, 2011), Р. Мартинова (Martynova,

2004), С. Ніколаєва (Nikolaieva, 2008), Н. Складенко (Skliarenko, 1999), Н. В. Хілько (Khilko, 2012), Н. Станкевич (Stankevych N. 2010) та ін. Дослідження зазначених вище науковців доводять, що розвиток діалогічного мовлення – це ефективна навчальна діяльність, яка дає змогу всім учасникам навчально-виховного процесу взаємодіяти разом та опиратись на ідеї один одного. Це в свою чергу збільшує рівень залучення учнів в класі та сприяє розвитку комунікативних навичок учнів.

За свідченнями іноземних науковців, дослідження ролі діалогу в навчально-виховному процесі значно зросли за останні 40 років (Howe and Abedin, 2013). Особливий вплив на розвиток діалогічного навчання здійснили наукові дослідження таких вчених, як Н. Мерсер (Mercer, 2000), М. Ністранд, А. Гаморан та ін. (Nystrand et al. 1997), К. Г. Уеллс (Wells, 2000), Л. Б. Резнік, С. Н. Кларк та ін. (Resnick et al. 2015). Завдяки спільним зусиллям науковців та педагогів, діалог посідає центральні позиції в методиці навчання різних країн. Дослідження також свідчать, що використання діалогічної взаємодії у класі створює більші можливості для розширеного дискурсу і тому виявляється більш корисним для розвитку мови, порівняно з недіалогічними формами (Snow, 2014).

В статті постає важливим дослідити не тільки питання діалогічного навчання, а й його поєднання з живописом та творами візуальної культури. Питанням реалізації естетичного виховання на уроках іноземної мови займалися такі вчені, як О. В. Дмитренко, Л. В. Бабаш, О. І. Комарова (Бабаш та ін, 2016). Твори візуальної культури, мультиплікацію, комікси, досліджували, наприклад, Л. І. Зязюн та М. Дзюба (Зязюн, Дзюба, 2021). Увагу було зосереджено на питаннях дидактичного потенціалу використання коміксів для формування соціокультурної компетентності учнів середньої школи. Автори доводять ефективність використання об'єктів візуальної культури як наочності на уроці мови.

Внесок мистецтва в навчально-виховну роботу є вирішальним, оскільки живить уяву та почуття, вчить дітей, що їх особиста думка має значення (Eisner, 2002). Крім того вчені зазначають, що зацікавленість учнів процесом навчання значно підвищується, коли вони долуча-

ються до діяльності пов'язаної з мистецтвом (Catterall, 2002; Efland, 2002; Rooney, 2004). Таким чином інтерес до навчально-виховного процесу зростає, якщо мистецтво інтегрується у навчання інших предметів (Catterall, 2002; Jensen, 2001).

Загалом, міжнародні дослідження проведені за останні двадцять років, вказують на те, що стратегії навчання, в основі яких лежить мистецтво, здатні ефективно розвивати здатність учнів до засвоєння нових знань та підвищують мотивацію (Lampert, 2006). Візуальне мистецтво дає стимул до конструктивного процесу навчання, залучаючи як творче, так і критичне мислення. Це відбувається, адже зображення стимулюють зорове сенсорне сприйняття, яке в свою чергу допомагає заглибитись в думки, тим самим підвищуючи когнітивні здібності. Під час аналізу зображення, наш мозок розвиває семантичні операції, пов'язуючи поточне зображення з попереднім досвідом, подібним чи протилежним (Lynn, Hartle 2015). Воно розвиває в учнів гуманізм, жагу до творчості та конструктивності, візуальне сприйняття, естетичну свідомість та вміння виражати себе; виховує особистість, яка здатна знаходити радість в будь-яких моментах свого життя.

Живопис здатний занурити учня у світ своїх почуттів, змушує аналізувати витвір мистецтва, застосовуючи зовнішні та розвиваючи внутрішні перцептивні механізми. Візуальне мистецтво як освітній інструмент є найефективнішим засобом забезпечення цілісності між сприйняттям, мисленням і практикою, а в поєднанні з діалоговим навчанням це стає цікавим простором для розвитку комунікативних навичок учнів. Таким чином, навчання учнів 10 класу іншомовного діалогічного мовлення засобами живопису важливе, тому що розвиває естетичне чуття дитини, уяву та вчить інтерпретації через власний життєвий досвід.

Мета і завдання статті. Аналіз досліджень засвідчив, що питанню розвитку діалогічного мовлення приділяється досить багато уваги в наш час і стосується це як дошкільної, так і шкільної та професійної освіти. В свою чергу вплив мистецтва на навчально-виховний процес так само викликає інтерес та досліджується науковцями, що підтверджується відведенню естетичному вихованню однієї з провідних

ролей у процесі становлення особистості учнів. Проте робіт в яких розгорнуто питання розвитку іншомовного діалогічного мовлення учнів 10 класу з використанням творів живопису в ході літературного огляду не виявлено. З огляду на зазначене, **мета статті** – емпірично дослідити навчальний потенціал творів живопису у процесі навчання діалогічного мовлення учнів 10 класу та виявити труднощі, з якими зіштовхуються учні під час діалогічного мовлення.

Методологія дослідження. Методологія дослідження, представленого у статті, спирається на низку теоретичних та емпіричних методів. До основних методів належать критичний аналіз наукових джерел, зіставно-порівняльний метод, наукове спостереження, природний експеримент, анкетування, бесіда, синтез та узагальнення результатів експерименту.

Навчально-методичний матеріал дослідження розроблявся з огляду на особливості психофізіологічного розвитку учнів 10-го класу, для яких характерним є самовизначення, становлення життєвих та світоглядних позицій, розвиток часової перспективи, інтегративних механізмів самосвідомості та теоретичного мислення, а комунікація виступає важливим чинником соціалізації, який задіюється в таких провідних сферах, як діяльність, спілкування та самосвідомість (Токарева, Шамне, 2017).

На основі аналізу вище зазначених особливостей та з урахуванням психофізіологічного розвитку учнів 10-го класу, було розроблено матеріали для проведення уроку з навчання англійського діалогічного мовлення з використанням творів живопису. Експериментальна перевірка розроблених матеріалів проводилась в спеціалізованій школі I-III ступеня № 277 з поглибленим вивченням англійської мови м. Києва. Участь в експерименті взяли 28 учнів, з яких 14 учнів контрольної групи та 14 учнів – експериментальної.

На першому етапі дослідження проводилась бесіда з вчителями англійської мови щодо організації навчання діалогічного мовлення учнів 10-х класів на уроці. Проведено збір інформації про успішність класу та інтереси дітей. Також було створено опитування для учнів, яке мало на меті виявити труднощі, які виникають на уроці англійської мови під час відтворення іншомовного діалогічного

мовлення, та ставлення учнів до такого виду діяльності. В анкетуванні взяли участь 39 респондентів (учні 10 класу). Збір інформації відбувався з використанням інтернет платформи «Google Forms».

Другим етапом експериментального дослідження стало розроблення та проведення уроку англійської мови з розвитку діалогічного мовлення учнів 10-го класу з використанням творів живопису. Навчально – методичні матеріали відбирались з огляду на проведений теоретичний аналіз досліджень та отримані результати першого етапу дослідження.

Під час третього етапу експерименту проводився аналіз спостережень, отриманих результатів та зворотного зв'язку учнів після проведення уроку, а також формулювання висновків проведеного дослідження.

Результати дослідження та їх обговорення. На першому етапі дослідження було проведено опитування (42 респонденти) з метою виявлення труднощів, які виникають в учнів під час англійського діалогічного мовлення та в подальшому для розроблення уроку з використанням творів живопису, який би зміг створити умови для ефективної навчальної діяльності. Відповідь учнів на перше запитання «Чи подобається Вам брати участь в діалогах на уроках англійської мови?» (83.3% респондентів – «так», 16.7% – «ні») дозволила констатувати, що інтерактивна діалогічна взаємодія на уроці цікава для учнів 10-го класу та за сприятливих навчально-методичних умов здатна ефективно розвивати іншомовні комунікативні уміння діалогічного мовлення (рис 1).

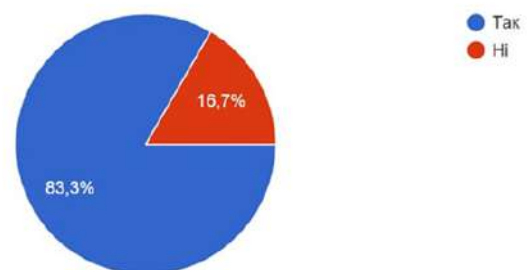


Рис. 1. Результат відповідей на питання «Чи подобається Вам брати участь в діалогах на уроках англійської мови?»

На друге питання, чи хотіли б учні, щоб на уроці було більше завдань, де потрібно спіл-

куватись англійською мовою один з одним, 81% відповіли «так», а 19% – «ні» (рис. 2). Це свідчить про те, що в навчальній практиці існує проблема недостатнього використання на уроці англійської мови завдань, направлених на розвиток діалогічного мовлення учнів.

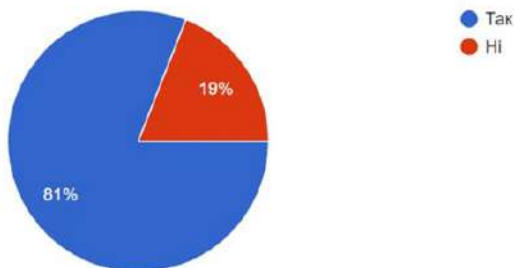


Рис. 2. Результат відповідей на питання «Чи хотіли б Ви, щоб на уроці було більше завдань, де потрібно спілкуватись один з одним англійською мовою?»

Третє питання, «Чи виникають у Вас труднощі під час виконання завдань, де потрібно вести діалог?», виявило, що 66.7% учнів, попри зацікавленість в діалогічному навчанні, відчувають різноманітні перешкоди на шляху до вільного спілкування англійською мовою. При цьому лише 33.3% респондентів ускладнень не мають (рис. 3).

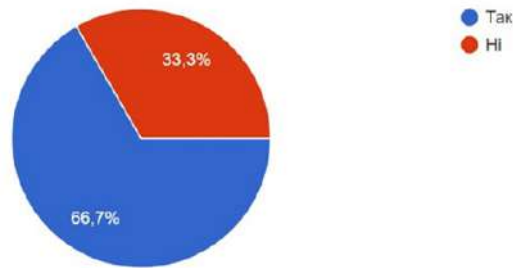


Рис. 3. Результат відповідей на питання «Чи виникають у Вас труднощі під час виконання завдань, де потрібно вести діалог?»

Отримані результати відповідей на четверте запитання анкети дали змогу виявити найбільш поширену групу труднощів, які заважають ефективно розвивати навички іншомовного діалогічного спілкування учнів 10-го класу (рис. 4). На першому місці це хвилювання учнів за те, що вони можуть сказати щось неправильно – 59.5% респондентів обрали цей варіант відповіді. Наступне місце посідає обмежений словниковий запас, який не дає можливості висловлювати свої думки – 42.9% учнів. Також учні не хочуть проявляти активність на уроці під час діалогічного мовлення, адже розуміють, що будуть помилятись і не бажають отримати погану оцінку (35.7%), а також бути в центрі уваги всього класу (35.7%).



Рис. 4. Результати відповідей на питання: «З чим пов'язані труднощі?»

Під час розроблення та проведення уроку для учнів 10-го класу важливим було використати такі завдання та створити таку атмосферу в класі, які б допомогли звести до мінімуму

найпоширеніші труднощі, котрі заважають учням вийти на новий рівень діалогічної комунікації без страхів, з бажанням практикуватись та відточувати своє вміння висловлювати думки.

ки співрозмовнику англійською мовою. Таким чином, перш за все, створювалась дружня атмосфера в класі за якої кожен учень відчував підтримку з боку вчителя, а не контролера, який тільки оцінює та шукає помилки, щоб поставити свій незадовільний вердикт у вигляді відповідної оцінки. Спостереження дозволили виявити, що ефективність завдань, націлених на розвиток комунікативних умінь, можна досягти шляхом мотивації учнів до говоріння але ця мотивація в свою чергу залежить від психологічної готовності дитини до іншомовного спілкування. Якщо в учнів присутні різні страхи, то досягти високого рівня залученості не вдасться. Також задля вирішення пробле-

Claude Monet «Women in the garden»



ми з обмеженим словниковим запасом учнів на уроці, приділялась увага новим словам з теми, а також в завданнях, де потрібно висловлювати свою думку, під час спілкування один з одним, до уваги учнів пропонувались допоміжні фрази, приклади, які давали змогу не розгубитись і почати спілкування.

В експериментальній групі розвиток діалогічного мовлення відбувався шляхом використання засобів живопису. До уваги учнів 10-го класу були представлені репродукції картин відомих художників, на основі чого будувалась іншомовна діалогічна комунікація.

Для роботи на уроці 10-класникам було запропоновано полотно Клода Моне.

Claude Monet «The artists garden at Vétheuil»



Джерело : <https://www.claudemonetgallery.org/The-Artists-Garden-At-Vetheuil-1880.html>

Хід уроку (Додаток) мав чотирикомпонентну структуру:

1) актуалізація знань та словника учнів, з'ясування емоційного досвіду сприйняття творів живопису;

2) мотивація навчання діалогічного мовлення;

3) сприйняття, засвоєння та осмислення учнями навчально-виховної інформації;

4) домашнє завдання.

Шляхом спостереження було виявлено, що твори образотворчого мистецтва спонукають учнів до пошуку різноманітних лексичних одиниць, які б допомогли їм інтерпретувати витвір мистецтва та висловити свої почуття, які воно викликало. Таким чином учні не просто використовували поданий приклад, а й намагались поширити свої висловлювання. Також на уроці учні отримали задоволення від відвідування онлайн-виставки в Лондонській національній

галереї. Про кожну картину можна було прослухати інформацію та розвинути свої навички в аудіюванні, культурологічні знання, а також естетичне чуття. Цей вид роботи став поштовхом для створення діалогічної комунікації між учнями, в якій вони розповідали своє враження від відвідування картинної галереї. Засоби живопису створюють в учнів палітру емоцій, що в свою чергу закарбовує в пам'яті пов'язані з цим дії, таким чином навчально-виховна інформація в такому поєднанні здатна залишатися з учнем на довгий час.

Наприкінці уроку серед учнів було проведено опитування, яке показало, що 99% учнів отримали позитивні емоції від уроку, 88% учнів відповіли, що їм було цікаво спілкуватись один з одним на тему образотворчого мистецтва та 70% не відчували тривогу, коли потрібно було брати участь в діалозі. Загалом активність учнів під час діалогічної діяльності в експериментальній групі була вищою, що також підтверджує високий рівень естетичного задоволення від уроку з використанням творів образотворчого мистецтва.

З огляду на вище зазначене можна стверджувати, що розвиток компетентності в англійському діалогічному мовленні учнів 10-го класу може ефективно реалізуватись з використанням засобів живопису, які не тільки збагачують молодь в естетичному, духовному та культурному плані, а й лексичному. Відкривають можливості для вдосконалення словникового запасу, мотивуючи до висловлення власних почуттів та думок.

Висновки та перспективи дослідження.

Проведений огляд літературних джерел, щодо питання розвитку діалогічного мовлення та застосування живопису в навчально-виховній діяльності, засвідчує важливість більш широкого застосування діалогічного мовлення на уроках англійської мови в поєднанні з засобами живопису, адже таким чином відбувається комплексний вплив на формування не лише іншомовної комунікативної компетентності учня, а й на його особистість в цілому. Було виявлено, що вагоме місце у вивченні англійської мови посідає діалог між учасниками навчально-виховного процесу, тому що це не тільки лінгвістичний обмін між сторонами комунікативної діяльності, а ще й процес створення іншомовного середо-

вища, в якому ціленаправлено використовується іноземна мова, що в свою чергу мотивує до сприйняття, аналізу почутого та продукування. Враховуючи, що ще однією важливою діяльністю для учнів 10-го класу виступає спілкування, завдання на розвиток англійського діалогічного мовлення з засобами живопису можуть стати гармонійним елементом уроку.

Під час проведення першого етапу дослідження, шляхом опитування 42 респондентів, були виявлені труднощі, з якими зіштовхуються учні 10-го класу на уроці англійської мови під час формування компетентності в діалогічному мовленні. Найбільше за все учні хвилюються за те, що можуть сказати щось неправильно (59.5% респондентів). На другому місці обмежений словниковий запас, який не може забезпечити достатньої комунікативної відповіді під час діалогу (42.9% респондентів). Також в учнів може не бути бажання проявляти активність на уроці під час діалогічного мовлення, адже вони не впевнені, що скажуть все правильно і через свої помилки можуть отримати незадовільну оцінку (35.7% учнів). Ще 35.7% респондентів відповіли, що для них виникає складність, коли вони перебувають в центрі уваги всього класу.

Розроблений та проведений урок з розвитку компетентності в англійському діалогічному мовленні серед учнів 10-го класу з використанням творів живопису показав, що за дружньої атмосфери в класі, враховуючи психофізіологічні особливості учнів та використовуючи елементи живопису можна зменшити рівень тривожності, поглибити словниковий запас, мотивувати більшу кількість учнів до участі в комунікативній діяльності класу. Опитування, проведене в кінці уроку показало, що позитивні емоції від уроку отримали 99% учнів. Для 88% учнів виявилось цікавим спілкуватись один з одним на тему образотворчого мистецтва та 70% не відчували тривогу, коли потрібно було брати участь в діалозі. Загалом активність учнів під час діалогічної діяльності в експериментальній групі була вищою, що також підтверджує набагато менший рівень тривоги.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у продовженні вивчення особливостей формування діалогічного мовлення учнів

старшої школи та розробці комплексу вправ для ефективної взаємодії на уроці.

Список використаних джерел

Дмитренко, О. В., Бабаш, Л. В., Комарова, О. І. (2016). Шляхи реалізації естетичного виховання на уроках іноземної мови. *Імідж Сучасного Педагога*, 6, 62-64

Заболотська, О. О. (2011). Актуальні проблеми методики викладання англійської мови. *Педагогічні Науки*, 58, 98-104. Херсон: ХДУ.

Зязюн, Л., Дзюба, М. (2021). Формування соціокультурної компетентності засобами коміксів на уроках української мови в середній школі. *Ars Linguodidacticae*, (7), 53–60.

Колодяжна, В. В. (2004). Навчання діалогічного мовлення на уроках англійської мови за комунікативною методикою. *Англійська Мова та Література*, 5, 4 – 9

Мартінова, Р. Ю. (2004). *Цілісна загально-методична модель навчання іноземних мов*. Вища шк.

Ніколаєва, С. Ю. (2008). *Основи сучасної методики викладання іноземних мов*. Ленвіт.

Скляренко, Н. К. (1999). Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь. *Іноземні Мови*, 3, 3-7

Станкевич, Н. (2010). Навчально-мовленнєва ситуація у діалогічному мовленні: стратегія моделювання. *Теорія і Практика Викладання Української Мови як Іноземної*, 5, 53–60

Токарева, Н. М., Шамне, А. В. (2017). *Вікова і педагогічна психологія*. Підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ.

Хілько Н. В. (2012). Навчання діалогічного мовлення як засіб розвитку креативного мислення учнів. *Англійська Мова та Література*, 13 (347), 2–11

Черниш, В. В. (2011). Засоби формування іншомовної компетенції у діалогічному мовленні. *Іноземні Мови*, 3, 15-22.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. McGraw-Hill.

Catterall, J. S. (2002). The arts and the transfer of learning. In R. Deasy (Ed.), *Critical Links: Learning in the arts and student academic and social development*, 151-157. Arts Education Partnership.

Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press & Reston.

Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Howe, C. and Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43:3, 325-356.

Jensen, E. (2001). *Arts with the brain in mind*. Association for supervision and curriculum development.

Lampert, N. (2006). Critical thinking dispositions as an outcome of art education. *Study in Art Education*, 47 (3), 215-228.

Lyle, S. (2008). Dialogic teaching: discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Language and Education*, 22 (3), 222-240.

Lynn, C. and Hartle, P. (2015). Arts Integration and Infusion Framework. *Early Childhood Education Journal*, 289–298.

Mercer, N. (2000). *Words and minds: how we use language to think together*. Routledge.

Mercer, N. and Howe, C. (2012). Explaining the dialogic process of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, 12-21.

Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R. and Prendergast, C. (1997). Opening dialogue: understanding the dynamics of language and learning in the English classroom. *Language* 74, 444. doi: 10.2307/417942

Piaget, J., & Cook, M. T. (1952). *The origins of intelligence in children*. International University Press.

Resnick, L. B., Asterhan, C. S. and Clarke, S. N. (2015). *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*. American Educational Research Association.

Rooney, R. (2004). *Arts-based teaching and learning. Review of the literature*. VSA Arts and Rockville, MD: Westat.

Snow, C. E. (2014). Input to interaction to instruction: three key shifts in the history of child language research. *J. Child Lang.* 41, 117–123.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wells, C. G. (1999). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press.

References

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. McGraw-Hill.

Catterall, J. S. (2002). The arts and the transfer of learning. In R. Deasy (Ed.), *Critical Links: Learning in the arts and student academic and social development*, 151-157. Arts Education Partnership.

Chernysh, V. V. (2011). Zasoby formuvannia inshomovnoi kompetentsii u dialohichnomu movlenni. Inozemni movy [Means of formation of foreign language competence in dialogic speech. Foreign languages], 3, 15-22. Kyiv: KNLU.

Dmytrenko, O. V., Babash, L. V., Komarova, O. I. (2016). Shliakhy realizatsii estetychnoho vykhovannia na urokakh inozemnoi movy [Ways of implementing aesthetic education in foreign language lessons]. *Imidzh suchasnoho pedahoha* 6, 62-64 (in Ukrainian).

Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press & Reston.

Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Howe, C. and Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge journal of education*, 43:3, 325-356.

Jensen, E. (2001). *Arts with the brain in mind*. Association for supervision and curriculum development.

Khilko N. V. (2012). Navchannia dialohichnoho movlennia yak zasib rozvytku kreatyvnoho myslennia uchniv [Teaching dialogic speech as a means of developing students' creative thinking]. *Anhliiska mova ta literatura*, 13 (347), 2–11 (in Ukrainian).

Kolodiazna V. V. (2004). Navchannia dialohichnoho movlennia na urokakh anhliiskoi movy za komunikatyvnoi metodykoi [Teaching dialogue in an English classroom using the communicative method]. *Anhliiska mova ta literatura*, 5, 4 – 9 (in Ukrainian).

Lampert, N. (2006). Critical thinking dispositions as an outcome of art education. *Study in Art Education*, 47 (3), 215-228.

Lyle, S. (2008). Dialogic teaching: discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Language and Education*, 22 (3), 222-240.

Lynn, C. and Hartle, P. (2015). Arts Integration and Infusion Framework. *Early Childhood Education Journal*, 289–298.

Martynova R. Yu. (2004). *Tsilisna zahalnometodychna model navchannia inozemnykh mov* [A comprehensive model of teaching foreign languages]. Vyshcha shk.

Mercer, N. (2000). *Words and minds: how we use language to think together*. Routledge.

Mercer, N. and Howe, C. (2012). Explaining the dialogic process of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, 12-21.

Nikolaieva S. Iu. (2008). *Osnovy suchasnoi metodyky vykladannia inozemnykh mov* [Basics of modern methods of teaching foreign languages]. Lenvit.

Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R. and Prendergast, C. (1997). Opening dialogue: understanding the dynamics of language and learning in the English classroom. *Language* 74, 444. doi: 10.2307/417942

Piaget, J., & Cook, M. T. (1952). *The origins of intelligence in children*. International University Press.

Resnick, L. B., Asterhan, C. S. and Clarke, S. N. (2015). *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*. American Educational Research Association.

Rooney, R. (2004). *Arts-based teaching and learning. Review of the literature*. VSA Arts and Rockville, MD: Westat.

Skliarenko N. K. (1999). Suchasni vymohy do vprav dlia formuvannia inshomovnykh movlennievnykh navychok ta vmin. [Modern requirements to designing exercises for building foreign language speaking skills and abilities]. *Inozemni movy*, 3, 3-7.

Snow, C. E. (2014). Input to interaction to instruction: three key shifts in the history of child language research. *J. Child Lang.* 41, 117–123.

Stankevych N. (2010). Navchalno-movlennieva sytuatsiia u dialohichnomu

movlenni: stratehiia modeliuvannia. *Teoriia i praktyka vykladannia ukraïnskoi movy yak inozemnoi* [Learning and speaking situation in dialogic speech: modelling strategy. *Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language*], 5, 53–60. (in Ukrainian).

Tokareva N. M., Shamne A. V. (2017). *Vikova i pedahohichna psykholohiia*. Pidruchnyk dlia studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv [Age-related and pedagogical psychology. The textbook for university students]. Kyiv.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wells, C. G. (1999). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press.

Zabolotska, O. O. (2011). Aktualni problemy metodyky vykladannia anhliiskoi movy. [Methodology issues of teaching English]. *Pedahohichni nauky*, 58, 98-104. KhDU.

Ziazun L., Dziuba M. (2021). Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti zasobamy komiksiv na urokakh ukraïnskoi movy v serednii shkoli [Using comics in a Ukrainian classroom to build sociocultural competence in secondary school students]. *Ars Linguodidacticae*, (7), 53–60.

Додаток

Урок англійської мови з розвитку діалогічного мовлення учнів 10 класу з використанням творів живопису

Тема уроку: «In the fascinating world of fine art».

Освітньо-виховні завдання теми – створити комфортні умови в класі для розвитку діалогічного мовлення учнів засобами живопису.

Навчальна мета – розвиток комунікативних умінь в діалогічному мовленні, розширення знань лексики англійської мови з теми «Мистецтво. Живопис».

Розвивальна мета – розвиток діалогічного мовлення, образного мислення учнів засобами живопису, а також, логічного мислення, через проведення таких операцій як аналіз, порівняння, сприйняття творів мистецтва та їх інтерпретація в діалогічному мовленні.

Виховна мета – розширити уявлення учнів про живопис та його багатогранність. Виховати бажання досліджувати світ мистецтва, а також повагу до думок інших.

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

Обладнання: репродукції картин, текст, аудіоматеріали, зошит, підручник, відеоматеріали.

Методи, форми і прийоми навчання: метод бесіди, груповий метод, робота в парах.

ХІД УРОКУ

I. Актуалізація опорних знань та емоційного досвіду.

Teacher:

Hello, dear students, I am very glad to see you in our lesson! Look at the reproductions of paintings by famous artists and discuss with each other your mood today. Ask your interlocutor which picture his inner state/mood is associated with and why. Use the words and phrases given below:

Painting, a canvas, a brush, landscape, a masterpiece, a work of art.

Happy, relaxed, agitated, pleased, sad, despondent, cheerless, frustrated, depressed, angry, nervous, upset, tense.

- How are you? / What's up? / How's it going?
- You seem to be in great mood today / Looks like you've had a good day.
- You seem a bit tired/stressed/distracted.
- Smile it off!

- To be in high spirits...
- To be in low spirits...
- What ails you?
- My mood is like a... painting...
- The painting «...» by the artist... reflects my inner state/mood because...

Teacher: *Paintings allow you to see the world through the eyes of an artist. Let's think about the questions below.*

- Are you interested in art?
- What world-famous artists do you know/like?
- What styles of painting do you like? (realism, expressionism, impressionism, surrealism...)

II. Мотивація навчальної діяльності (оголошення теми та мети уроку).

The artist's vocation is to send light into the human heart». George Sand

Problematic questions:

- Do you agree with the quote?
- What do you think is the role of art, namely painting, in a person's life?
- Do you have a place in your heart for art? What kind of art fascinates you?

Teacher: The topic of our lesson today is «The fascinating world of fine art». In the lesson, you will learn about the National Gallery in London and will practice dialogue.

III. Сприйняття, засвоєння та осмислення учнями навчально-виховної інформації.

Exercise 1.

A) Read and translate the text. Before reading the text, familiarize yourself with the words given after the text.

B) Put 5 questions for a discussion with your friends

The National Gallery is an art gallery in London with one of the world's finest collections of European paintings. What makes this gallery so important is that The National Gallery has many paintings of very high quality and also because it has paintings by famous artists whose works are very rare. When the National Gallery opened, there was a strong opinion that paintings of the High Renaissance period of the late 1400s to Baroque paintings of the 1600s were the finest type of art. The word primitive was used to describe Italian paintings from the 1300s and early 1400s. Luckily, the director of the Gallery, Sir Charles Eastlake, thought it was important to collect some of these primitive paintings and the more popular High Renaissance paintings. That is how the National Gallery came to own so many very rare works from the Late Middle Ages and Early Renaissance periods.

In the 1870s the Gallery was lucky to get two collections of paintings by famous Dutch artists. The building had to be made larger to house them. The Gallery was also given paintings by famous British artists; soon there were so many that most of them were moved out to a new gallery called the Tate Museum of British Art.

The first paintings in the National Gallery collection came from the financier and collector John Julius Angerstein. They consisted of Italian works, including a large altarpiece by Sebastiano del Piombo, The Raising of Lazarus, and fine examples of the Dutch, Flemish and English Schools. The National Gallery in London curates some of the most awe-inspiring paintings by the greatest painters of all time. Their exhibits include works by Michelangelo, Rembrandt, Monet, Leonardo Da Vinci, Picasso, Raphael, Seurat, Van Gogh, Caravaggio, Hans Holbein the Younger, Botticelli, Nicolas Poussin, and

many other paint-brush legends. Among them, some of the most famous paintings are «Virgin of the Rocks», «Portrait of a Man», «The Hay Wain», «Van Gogh's Chair», and many others.

Vocabulary:

- **Art gallery** – a room or building for the display or sale of works of art.
- **Artist** – a person who creates paintings or drawings as a profession or hobby.
- **Exhibits** – publicly display (a work of art or item of interest) in an art gallery or museum or at a trade fair.
- **Awe-inspiring** – causing you to feel great respect or admiration.
- **Paint-brush** – a brush used for putting paint on a surface or on a picture.

Exercise 2. Visiting the online exhibition in London's National gallery (<https://nationalgallery.moyosaspaces.com/>).

Teacher: Let's go to London's National Gallery! It was not so long ago that it became possible to visit various museums, galleries, etc. online. This is a great opportunity to touch the beautiful, most famous works of art with your inner world. This online exhibition offers an opportunity to appreciate an unusual combination of artists and styles. The collection consists of 20 paintings from Giotto to Monet and Caravaggio to Turner. The drawings were selected and voiced by the director, Dr. Gabriele Finaldi.

Exercise 3. English Conversation Practice «Going to Art Gallery». Create a dialogue with your partner about visiting an online gallery. Check out a sample of such a dialogue.

John: Hi, Hanna! How are you?

Hanna: Hi, John! I'm Fine, thank you. Yourself?

John: I'm also good, thanks. I visited the National Gallery of Art in London online.

Hanna: Oh, I just went there last month...so, how was it?

John: Great! It's a nice way to learn more about the most famous paintings. How was your experience?

Hanna: I was excited about the painting «The painter's daughters chasing a butterfly» by Thomas Gainsborough. This picture reflects the fugitive nature of childhood. What did you like?

John: I was totally amazed by Rembrandt's painting «Belshazzar's Feast». This Rembrandt's rendition of the «writing on the wall» story packs a huge emotional punch. At over two metres wide this picture impresses with its dimensions and emotionality. What do you think of the exhibition as a whole?

Hanna: I liked the online exhibition of paintings. This is a great opportunity to learn interesting information about works of art. And I am sure you did.

John: Yes, me too. Now I have even more desire to travel to see everything live.

Hanna: This is a wonderful wish, may it come true! It's time for me to go, I was glad to see you. Say hello to your family for me.

John: Thank you, I will! Take care now. Good bye!

Hanna: Thank you, John! Good bye.

Exercise 4. Read and translate the quotes of famous people about art and choose the ones you like the most. Discuss the selected quotes in pairs, justify your choice.

- *I liked the expression...*
- *Which expression did you like the most?*
- *There is something to think about here...*
- *From my point of view...*
- *In my opinion...*
- *I don't agree to...*
- *Personally, I feel that...*
- *I think / consider that ...*

1. «Every child is an artist; the problem is staying an artist when you grow up». – Pablo Picasso
2. «If you hear a voice within you say: 'You cannot paint', then by all means paint, and that voice will be silenced» – Vincent Van Gogh
3. «There is nothing more truly artistic than to love people». – Vincent van Gogh
4. «Art washes away from the soul the dust of everyday life». – Pablo Picasso
5. «Poor is the pupil who does not surpass his master». – Leonardo da Vinci
6. «If people knew how hard I worked to get my mastery, it wouldn't seem so wonderful at all». – Michelangelo
7. «Great things are done by a series of small things brought together». – Vincent Van Gogh
8. «Inspiration does exist, but it must find you working». – Pablo Picasso

Exercise 5. Reflection.

- What emotions did you get from the lesson, positive or negative?
- Was it interesting for you to communicate with each other on the subject of fine arts?
- Did you feel anxious when you had to participate in dialogues?

IV. Домашнє завдання.

Find the definition of the given art styles. Also, for each style, find an example of a reproduction of a painting that corresponds to it.

- Classicism
- Romanticism.
- Realism.
- Impressionism.
- Expressionism.

TEACHING ENGLISH DIALOGUE TO 10TH-GRADE SCHOOLERS: VISUAL ART ACTIVITIES IN THE CLASSROOM

Laryssa Zyazyun (Ukraine), Anna Razboinikova (Ukraine)

Abstract

Background. *The article investigates the educational potential of visual arts for teaching English dialogue to high school students. The analysis of literature indicates the importance of using visual arts in teaching dialogue to secondary school students as it enables increasing the motivation of students to communicate, creates favourable conditions for creativity, and also reduces anxiety in the classroom.*

Purpose. *Numerous studies have examined the educational potential of visual arts for teaching foreign languages, but no research has been found which give insight into the impact of visual arts on teaching spoken dialogue to high schoolers. Therefore, the goal of this paper is to study the effectiveness of using painting in an English classroom for enhancing dialogic communication.*

Methodology. *The methodology of the research rests on the experimental instruction of the 10th-graders (n=42) which was carried out in three stages. In the first stage, the survey was conducted in order to identify the difficulties that students face while doing tasks on the development of English dialogic speech. The second stage of the experimental research was the instruction in English targeted at the development of dialogic speaking skills in students using works of art. In the third stage of the experiment, the results were analyzed and the conclusions of the research were formulated.*

Results and discussion. *The analysis of the surveyed difficulties faced by the students in the process of instruction indicates that 59.5% of the respondents feel anxiety because of fear to make a mistake, 42.9% of the students have difficulties because of limited vocabulary, 35.7% of the schoolers are passive in class for fear of receiving a poor mark, and 35.7% of the respondents feel shy to speak up. The survey made after the experimental instruction showed that 99% of students exercised positive emotions in the classroom; 88% of the students found it interesting to communicate with each other while discussing fine arts and 70% of the respondents did not feel anxious when it was necessary to participate in the dialogue. The obtained data confirm the effectiveness of using visual arts for teaching spoken dialogue to secondary school students.*

Keywords: *spoken dialogue, visual arts, aesthetic education, communicative activity, high school students.*

BIOS

Laryssa Zyazyun, Dr.Sc. in Pedagogy, Full Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv. Her areas of research interests: teaching languages, pedagogical communication, professional development.

Email: lyalya8@ukr.net

Anna Razboinikova, student of the master's program «Theory of education and teaching methodology of Ukrainian language, literature and a foreign language in high profession-oriented school» in Taras Shevchenko National University of Kyiv. Her areas of research interests: methods and techniques of teaching Ukrainian and foreign languages.

Email: anna198778@ukr.net

ОКСАНА МИХАЙЛОВА (Україна),
 ОЛЬГА ГУМАНКОВА (Україна),
 ТЕТЯНА ГРИГОР'ЄВА (Україна)

УДК 378:37.011.3:316.61
 ORCID: 0000-0003-2999-8583
 ORCID: 0000-0002-1294-8371
 ORCID: 0000-0003-3228-2033

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ДРАМАТИЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ВМІНЬ АУДИЮВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анотація

У статті висвітлено питання використання драматизації в процесі формування аудіомовної аудитивної компетентності учнів початкової школи. Проаналізовано сутність поняття «аудитивна компетентність» та її зміст відповідно до рівня Перед-А1, визначеного у новій редакції Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (2020), обґрунтовано можливість застосування драматизації у навчанні англійської мови дітей молодшого шкільного віку та важливість її використання на початковому етапі навчання. Здійснений теоретичний аналіз наукових джерел з питань формування аудитивної компетентності, починаючи з висвітлення роботи психологічних механізмів аудіювання до специфіки навчання аудіювання у початковій школі. На підставі цього аналізу та урахування практичного досвіду роботи авторами розроблений комплекс вправ з формування аудитивної компетентності молодших школярів. У ньому представлені та описані етапи/підетапи роботи з формування аудитивної компетентності та їх зміст – вправи з інтегрованими елементами драматизації. Розроблений комплекс вправ проілюстрований практичною розробкою. Застосувавши комплекс вправ в умовах навчання молодших школярів, автори підсумовують, що метод драматизації є дієвим засобом оптимізації формування аудіомовної аудитивної компетентності учнів початкової школи на уроках англійської мови.

Ключові слова: аудитивна компетентність, драматизація, учні початкової школи.

Вступ. Постановка проблеми та актуальність дослідження. Ефективне вивчення англійської мови у початковій школі в наш час є особливо актуальним, тому що у цей період в учнів ефективно формуються усі основні мовні навички та мовленнєві уміння. Відомо, що метою навчання іноземної мови є формування іншомовної комунікативної компетентності, яка в свою чергу включає лінгвістичну, соціокультурну та прагматичну компетентності, визначені у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (Council of Europe, 2020). Розвиток цих компетентностей на основі діяльнісно-орієнтованого (*action-oriented approach*) підходу сприяє формуванню особистості, здатної і бажаної брати участь в міжкультурній комунікації. Велике значення для реалізації такої комунікації має аудитивна компетентність яка забезпечує успішність участі людини у процесах рецепції та інтеракції.

До складу цієї компетентності на нещодавно визначеному рівні Перед-А1 (Council of Europe, 2020:48) належать такі уміння, як уміння розуміти короткі, дуже прості запитання та твердження, уміння розрізняти повсякденні знайомі слова, цифри, ціни, дати та дні тижня якщо вони вимовляються повільно та чітко, у повсякденному знайомому контексті та супроводжуються наочною або жестами для полегшення розуміння та повторюються у разі необхідності (с 48). Стратегічні уміння, що забезпечують успішну рецепцію, на зазначеному рівні та рівні А1, включають виведення смислу слів/знаків, які означають конкретні дії та об'єкти та звучать у знайомому повсякденному контексті, схожі зі звучанням слів рідної мови та/або супроводжуються картинкою або іконкою (Council of Europe, 2020:60).

Отже, для формування аудитивної компетентності учнів початкової школи вагомими є такі передумови: використання конкретної по-

вськденної лексики; використання наочності та жестів, які ілюструють конкретну лексику та полегшують її сприйняття; використання коротких речень та запитань у повсякденному знайомому контексті; повільний темп мовлення та чіткість вимови, можливість повторення у разі потреби.

Зазначені передумови обґрунтовують необхідність застосування таких засобів формування аудитивної компетентності молодших школярів, як рух, ігри та драматизація. До останньої вже прикута певна увага методистів, які розглядають її застосування у навчанні англійської мови (Бадан та Голікова (2020), Зубрик. (2020), Михайлова та інш., 2021). З огляду на зазначений методичний доробок та уточнені цілі діяльності аудіювання, застосування технології драматизації під час формування аудитивної компетентності молодших школярів видається актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Термін «аудіювання» був запроваджений в літературі американським психологом Брауном. Аудіювання – це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення. З точки зору психофізіології аудіювання трактується як перцептивна розумова мнемічна діяльність. Аудіювання повинно займати важливе місце вже на початковому етапі навчання іноземної мови. Оволодіння аудіюванням дає можливість реалізувати виховні, освітні і розвиваючі цілі. Воно дозволяє навчати студентів уважно прислухатися до звукової мови, формувати вміння передбачати значення змісту вислову і, таким чином, виховувати культуру слухання не тільки на іноземній, але і на рідній мові. Виховне значення формування уміння розуміти мову на слух полягає в тому, що воно позитивно впливає на розвиток пам'яті людини, і, перш за все, на розвиток слухової пам'яті, яка є важливою не тільки для вивчення іноземної мови, але і будь-якого іншого предмета (Бігич, 2006).

Основною іншомовної комунікативної компетентності є комунікативні вміння, сформовані на основі мовленнєвих знань і навичок. Отже, аудіювання – це один зі чотирьох видів мовленнєвої діяльності учнів, зворотний зв'язок говоріння, що дозволяє здійснювати самоконтроль за мовою й знати, на скільки вірно реалізуються у звуковій формі мовні наміри (Роман, 2005).

Аудіювання повинне займати важливе місце вже на початковому етапі. Оволодіння аудіюванням дає можливість реалізувати виховні, освітні і розвиваючі цілі. Воно дозволяє учнів уважно вслуховуватися в звучну мову, формувати уміння передбачати смисловий зміст вислову і таким чином, виховувати культуру слухання не тільки на іноземній, але і на рідній мові. Аудіювання служить і могутнім засобом навчання іноземній мові. Воно дає можливість опановувати звукову сторону мови, що вивчається, її фонемний склад і інтонацію: ритм, наголос, мелодика. Наприклад, на початковому етапі, вчитель учить дітей розрізняти звуки ізольовано і в поєднаннях, чути різницю, чути довготу і стислість, кількісні і якісні характеристики звуків (Роман, 2005). Прийнято вважати, що аудіювання зв'язане з труднощами об'єктивного характеру, що не залежить від самого слухача. З цим твердженням можна погодитися лише частково. Учні не можуть визначити ні характер мовного повідомлення, ні умов сприйняття. Разом з тим успішність аудіювання залежить від уміння слухача користуватися прогнозуванням, переносити уміння і навички, вироблені в рідній мові, на іноземну. Велике значення мають такі індивідуальні особливості учня, його спритність і кмітливість, його уміння слухати і швидко реагувати на всілякі сигнали усної комунікації (паузи, логічні наголоси, риторичні питання, фрази сполучного характеру і т.д.), уміння переключатися з однієї розумової операції на іншу, швидко входити в тему повідомлення, співвідносити з її великим контекстом і т.д.

Процес сприйняття мови на слух відрізняється активним цілеспрямованим характером, зв'язаним з виконанням складної мисленнєво-мнемічної діяльності, успішності протікання якої сприяє високий ступінь концентрації уваги. Увага виникає за допомогою емоцій і розвивається за їхній рахунок, однак у людини емоції завжди виявляються в єдності з волевим процесом (Бігич, 2006).

Успішність аудіювання залежить від таких чинників: а) від самого слухача (від рівня розвитку його мовленнєвого слуху, пам'яті, уваги, інтересу тощо); б) від мовних особливостей аудіотексту та його відповідності мовленнєво-

му досвіду і знанням учнів; в) від умов пред'явлення і сприйняття аудіотексту.

Зазначимо, що метою навчання в цілому, а отже й кожного окремого навчального завдання, є розвиток *особистості учня*. Про це пам'ятаємо і в процесі розвитку умінь аудіювання, адже учень повинен точно знати, з якою метою він слухає певне повідомлення, а також що нового та корисного він зможе взяти з почутого.

Метод драматизації дозволяє успішно розвивати творчі здібності, уяву, активність і самостійність. Драматизація сприяє розвитку мислення, розробці прийомів співтворчості та інтелектуальної напруги, передбачає експериментування дітьми, гнучке і гармонійне поєднання індивідуальної, групової та колективної діяльності, педагогічно скерованої (Абрамян, 1996). На думку Р. Калько (2011), **драматизація** – ефективний метод вивчення нових лексичних одиниць та метод розвитку розумової діяльності, який насамперед використовується в 4 класі, коли учні вже добре володіють словом. Найчастіше даний метод використовують для з'ясування змісту всього прочитаного тексту чи для осмислення окремих фраз або слів (Калько, 2011). Під час драматизації твору діти залучаються до мистецтва художнього слова, формується техніка та логіка усного мовлення, розвивається вимова та долаються мовленнєві недоліки. Учні засвоюють основні етапи роботи з текстом, принципами його членування, вчать логічним наголосам у мовних текстах і використанню засобів їх виділення, знайомляться з видами пауз.

Мета і завдання статті. Метою статті є побудова моделі формування англомовної аудитивної компетентності учнів початкової школи з використанням елементів драматизації. Поставлена мета реалізується через низку **завдань**: охарактеризувати метод драматизації; вивчити психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку та врахувати їх при визначенні вимог до вправ щодо формування англомовної аудитивної компетентності на уроках англійської мови; розробити комплекс вправ для формування англомовної аудитивної компетентності учнів початкової школи з використанням елементів драматизації на уроках англійської мови.

Методологія дослідження ґрунтується на нашому попередньому досвіді застосування драматизації у навчанні англійської мови молодших школярів (Михайлова, Гуманкова, Григор'єва, 2021). Окрім *аналізу емпіричних даних*, отриманих під час участі у навчанні англійської мови на початковому етапі та спостереження цього процесу, нами застосований метод *критичного аналізу теоретичних джерел* з педагогіки та вікової психології, методики формування умінь аудіювання загалом та у початковій школі зокрема. Ми також долучились до детального вивчення нової редакції Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (Council of Europe, 2020) та програмних вимог до рівня сформованості аудитивних вмінь молодших школярів. Проведений емпіричний та теоретичний аналіз сформував *гіпотезу* про можливість ефективного розвитку англомовної аудитивної компетентності учнів початкової школи за умови використання елементів драматизації. Наступний *етап дослідження* передбачав побудову моделі формування англомовної аудитивної компетентності учнів початкової школи з використанням елементів драматизації та її використання у практиці навчання та подальший аналіз її результативності.

Результати дослідження та їх обговорення. У методиці навчання іноземних простежуються два шляхи формування аудитивних вмінь. *Перший шлях* пропонує навчання аудіюванню в процесі виконання спеціальних вправ, тобто аудіювання виступає як мета навчання, отже по цьому шляху аудіюванню слід навчати як виду мовної діяльності. Прихильники ж *другого шляху* указують на необхідність поєднання вправ в аудіюванні з елементами мови, читання, і письма. Тобто аудіювання тут виступає як засіб навчання іншим видам мовної діяльності. Для цього передбачаються неспеціальні вправи. Багато сучасних методистів об'єднують ці два шляхи. Вони пропонують учити аудіюванню як цілі, а потім як засобу, і тому вони вважають, що система вправ для навчання аудіюванню повинна включати як спеціальні так і неспеціальні мовні вправи (Роман, 2005).

У системі вправ для навчання аудіювання виділяють дві підсистеми: вправи для формування мовленнєвих навичок аудіювання і вправи для розвитку мовленнєвих умінь аудіювання.

Перша підсистема включає три групи вправ, спрямованих на відпрацювання окремих складових елементів аудитивної діяльності. Такі вправи розвивають механізми аудіювання – фонематичний та інтонаційний слух, формують навички розпізнавання та диференціації мовних одиниць різних рівнів, тобто формують фонетичні, лексичні та граматичні навички аудіювання. Враховуючи специфіку навчання англійської мови у центрах соціально-психологічної реабілітації, особливості формування навичок аудіювання не є серед завдань дослідження.

Друга підсистема – це мовленнєві вправи, які по суті є керованою мовленнєвою діяльністю. Виконуючи мовленнєві вправи, учні оволодівають уміннями передбачати зміст, виділяти головне, знаходити другорядні деталі, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, зосереджувати увагу на діях і характеристиках персонажів, простежувати логічну послідовність подій і дотримуватися її при передачі змісту. При цьому у вправах для навчання аудіювання, особливо на початковому ступені, важливо враховувати взаємозв'язок аудіювання і говоріння як двох форм усного мовлення, та аудіювання і читання як двох видів рецептивної діяльності.

Більшість методистів, таких як Ніколаєва (2013), Калініна та ін. (2022), Самойлюкевич та ін. (2022) виділяють такі етапи навчання аудіювання як виду мовленнєвої діяльності.

Перший етап – дотекстовий (*Pre-listening stage*). Метою дотекстового етапу є комунікативна підготовка учнів до прослуховування, активізація їх життєвого та мовного досвіду у певній ситуації та темі, а також активізація фонових знань учнів, необхідних для першого прослуховування.

Цей етап складається з наступних підетапів: *антиципація, предикція та завдання для першого прослуховування*.

Підетап антиципації (anticipation). На цьому підетапі вчитель активізує життєвий та мовний досвід учнів з певної проблематики. Метою антиципації є зацікавити учнів запропонованою ситуацією, дати їм відчуття належності до неї.

На даному етапі слід застосовувати підготовчі завдання, що слугують для введення

в ситуацію, знімають труднощі аудіювання, активізують знання учнів. При цьому учням можна запропонувати відповіді на певні запитання, щоб глибше зрозуміти ту ситуацію, про яку буде йти мова у тексті, співвіднести цю ситуацію з подібною, трансформувати її, а потім обмінятися ідеями.

Підетап предикції (prediction) пов'язаний із змістом аудіотексту. На цьому етапі використовуються вправи, які вводять у тему аудіотексту, передбачають зміст тексту, розвивають творчу уяву учнів. Метою предикції є мотивація до прослуховування, уникнення лінгвістичних та екстралінгвістичних труднощів при сприйманні аудіотексту.

Також на дотекстовому етапі вчитель формулює завдання для першого прослуховування, що націлене на активізацію сприймання головного змісту тексту. Такі завдання можна сформулювати наступним чином: прослухайте текст і вкажіть, чи речення є вірними або ні; прослухайте початки фраз та виберіть продовження відповідно до тексту; прослухайте текст та дайте відповіді на наступні запитання.

Другий етап – притекстовий (*While-listening stage*). Метою притекстового етапу є допомогти учням зосередити увагу на змісті аудіотексту, залучити їх до активного прослуховування, перевірити розуміння учнями детального змісту тексту, здійснити контроль виконання завдання, поставленого перед другим прослуховуванням.. На цьому етапі вчитель пропонує аудіотекст для прослуховування, перевіряє завдання, поставлене на дотекстовому етапі, надає завдання для другого прослуховування, яке спрямоване на розуміння детальної інформації, яка міститься у тексті. На тестовому етапі вчитель може використовувати різні види завдань, такі як: прослухайте текст ще раз і виберіть правильну відповідь; знайдіть три твердження, що не відповідають змісту аудіотексту; заповніть пропуски у реченнях, відповідно до почутого; вставте речення, що відповідають вчинкам героїв в одну із колонок таблиці тощо.

Третій етап – післятекстовий (*Post-listening*). Мета післятекстового етапу полягає у організації роботи учнів розвитку інших мовленнєвих умінь (говоріння, письма) на основі прослуханого аудіотексту (табл. 1).

Етапи навчання аудіювання

I етап Pre-listening stage			II етап While-listening stage	III етап Post-listening stage
Антиципація	Предикція	Формулювання завдання		
Активізація фонових мовленнєвих знань учнів та залучення дітей до роботи	Введення в тему аудіо тексту, зняття труднощів	Постановка комунікативного завдання на прослуховування аудіо тексту	Перше пред'явлення аудіо тексту	Використання одержаної інформації в інших видах мовленнєвої діяльності
			Контроль виконання комунікативного завдання	
			Завдання для другого прослуховування з метою розуміння деталей	
			Повторне пред'явлення аудіо тексту	
			Контроль виконання другого завдання	

Вважаємо, що драматизацію можна використовувати на різних етапах навчання аудіювання, але перевага надається другому етапу. Також на уроці у процесі навчання аудіювання учні зіштовхуються з труднощами різного характеру. Наявність цих труднощів, з одного боку, є тією проблемою, вирішення якої призводить до формування мовленнєвих навичок учнів, з іншого боку, вони не повинні перешкоджати процесу вивчення іноземної мови і необ-

хідно навчитись переборювати їх власними зусиллями за допомогою спеціальних вправ.

Враховуючи програмні вимоги до навчання аудіювання у початковій школі, психологічні особливості розвитку дітей цього віку, методичні рекомендації щодо навчання аудіювання та дидактичні характеристики драматизації, пропонуємо власний комплекс вправ з використанням драматизації у навчанні англійської мови дітей молодшого шкільного віку на прикладі навчання аудіювання (табл. 2).

Таблиця 2

Комплекс вправ для формування англомовної аудитивної компетентності учнів початкової школи з використанням елементів драматизації

Етапи	Типи вправ	Інтегровані елементи драматизації
<u>I. Дотекстовий етап:</u> <u>Антиципація</u>	1) рецептивно-комунікативні; 2) рецептивно-репродуктивні; 3) рецептивно-продуктивні, умовно комунікативні	<i>Вправи, спрямовані на розвиток умінь активізації життєвого і мовленнєвого досвіду учнів:</i> – Look and say – Look at the picture and say – Listen and find out – Look and match – Listen and answer – Look and guess – Listen and point out – Look and show – Look and try to guess

Предикція	1) рецептивно-комунікативні; 2) рецептивно-репродуктивні; 3) рецептивно-продуктивні, умовно комунікативні	<i>Вправи, спрямовані на розвиток умінь прогнозування змісту аудіотексту:</i> – Look at the picture and the words. Guess what the text is about – Listen to the song and guess what the text is about – Use the first letter of every word to decode the title of the text – Do the puzzle and guess what the text is about.
Завдання для першого прослуховування	1) рецептивно-комунікативні; 2) рецептивно-репродуктивні; 3) рецептивно-умовно комунікативні	<i>Вправи, спрямовані на розвиток умінь активізації рецепції загального змісту аудіотексту:</i> – Listen and express likes or dislikes – Listen to the text and draw a picture – Listen and compare or contrast – Listen and make a picture plan
II. Притекстовий етап	1) рецептивно-комунікативні; 2) рецептивно-репродуктивні; 3) рецептивно-умовно комунікативні	<i>Вправи, спрямовані на розвиток умінь розпізнавання детальної інформації:</i> – Listen and say – Listen and point out – Listen and underline – Listen and choose – Listen and write out – Listen and react physically – Listen and role-play – Listen and draw – Listen and clap your hands of something is wrong/write – Listen and show (a doll, a bear, a fox) – Listen and touch – Listen and circle correct answers – Listen and find out
III. Післятекстовий етап	1) рецептивно-репродуктивні, умовно комунікативні; 2) продуктивні, умовно комунікативні та комунікативні вправи	<i>Вправи, спрямовані на розвиток умінь детального розуміння змісту аудіотексту та умінь аналізу, визначення логічної послідовності подій та причинно-наслідкових зв'язків:</i> – Illustrate a story – Imagine and make a story – Imagine and talk – Look at the picture and role play – Speak about with – Draw the picture and ask your friend about – Work in groups and make a short story – Let's make up a dialogue – Make a poster and describe it – Retell the text as if you are the main character

Беручи до уваги вищезазначений поетапний комплекс вправ для формування англомовної аудитивної компетентності учнів початкової школи з використанням елементів драматизації, розроблений на основі вивчення особливостей навчання англійської мови дітей молодшого шкільного віку, проілюструємо виконання запропонованого комплексу на уроці англійської мови на прикладі поетапно-

го опрацювання аудіотексту з використанням елементів драматизації.

I. Дотекстовий етап: Підготовка учнів до сприймання іншомовного аудіотексту шляхом активізації їх життєвого і мовленнєвого досвіду у конкретній ситуації та знань з конкретної теми. Формування умінь антиципації та предикції. Формулювання завдань, які передують прослуховуванню тексту.

1) Вправи, спрямовані на розвиток умінь активізації життєвого і мовленнєвого досвіду учнів з використанням елементів драматизації «Listen and time».

Завдання: Look at the words and act out these words 'walk', 'elephant', 'meet', 'sleep'.

Аудіотекст:

BIG ELEPHANT

This is the story of Big Elephant, Magic Monkey, and Crazy Crocodile.

One day Big Elephant was bored, very bored. Then he had an idea.

'I know,' he said, 'I'll go to New York. 'So he started to walk, and he walked, and he walked, and he walked. On the way he met Magic Monkey.

'Hello, Magic Monkey,' he said.

'Hello,' said Magic Monkey.

'What's the matter?' said Big Elephant.

'I'm bored,' said Magic Monkey, 'very, very bored.'

'I've got an idea,' said Big Elephant, 'why don't you come to New York with me?'

'OK,' said Magic Monkey.

So they started to walk, and they walked, and they walked, and they walked. On the way they met Crazy Crocodile.

'Hello, Crazy Crocodile,' they said.

'Hello,' said Crazy Crocodile.

'What's the matter?' said Big Elephant.

'I'm bored,' said Crazy Crocodile, 'very, very bored.'

'I've got an idea,' said Big Elephant, 'why don't you come to New York with us?'

'OK,' said Crazy Crocodile.

So they started to walk, and they walked, and walked, and walked. And they walked, and they walked, and they walked. And they walked, and they walked, and they walked.

'Oh, I'm tired,' said Big Elephant.

'Oh, I'm tired,' said Magic Monkey.

'Oh, I'm tired,' said Crazy Crocodile.

So they all went to sleep.

Хід виконання: Перед читанням історії, учитель записує на дошці слова. Ті слова, які діти будуть імітувати діями, вчитель програв з учнями декілька разів, перед читанням тексту. Починати з двох-трьох слів, доки учні не навчаться вправно виконувати всі дії. Практикувати у читанні історії вчителем та зображенні жестів учнями одночасно.

Слухова опора: автентична фонограма.

Очікувана відповідь учня: Sleep – схилити голову на дві руки.

Спосіб контролю: опитування.

2) Вправи, спрямовані на розвиток умінь прогнозування змісту аудіотексту з використанням елементів драматизації «Listen and predict».

Завдання: Look at the pictures of an elephant, monkey and predict what this story is about

Хід виконання: Перед читанням історії, учитель демонструє картинки звірів. Учні, за допомогою картинок повинні розгадати про що ця історія.

Зорова опора: картинки звірів.

Очікувана відповідь учня: This story is about a small monkey.

Спосіб контролю: опитування.

3) Вправи, спрямовані на розвиток умінь активізації рецепції загального змісту аудіотексту з використанням елементів драматизації «Listen and guess»:

Завдання: Listen to the story and stand up each time when you hear one of the words you have been practicing.

Хід виконання: Учні, слухаючи історію, повинні підніматися кожного разу, коли чують слово, яке вони практикували раніше.

Слухова опора: автентична фонограма.

Очікувана відповідь учня: Sleep, walk, meet, elephant.

Спосіб контролю: опитування.

II. Притекстовий етап: Організація першого прослуховування аудіотексту, перевірка розуміння загального змісту тексту (завдання, сформульованого на дотекстовому етапі), формулювання завдання для другого прослуховування аудіотексту з метою перевірки розуміння детальної інформації, яка в ньому міститься.

Вправи, спрямовані на розвиток умінь розпізнавання детальної інформації з використанням елементів драматизації «Listen and substitute»:

Завдання: Listen to the story and substitute the animals.

Слухова опора: автентична фонограма.

Хід виконання: Учні слухають аудіотекст і підставляють картинки звірів.

Очікувана відповідь учня: Big Elephant, Magic monkey, Crazy Crocodile.

Спосіб контролю: опитування.

Завдання: Listen to the story and try to understand it even if you don't know all the words. Listen to the story once more and fill in the other animals and say if the essence of the rhyme changes.

Слухова опора: автентична фонограма.

Хід виконання: Учні слухають аудіотекст і намагаються зрозуміти його, навіть, якщо вони не знають усіх слів. Далі вчитель пропонує підставити у текст інших звірів: Big Lion, Magic Parrot, Crazy Wolf. І запитує дітей чи міняється від цього суть всього тексту? Якщо так, чому? Якщо ні, чому?

Очікувана відповідь учня: No, it doesn't.

Спосіб контролю: опитування.

III. Післятекстовий етап Перевірка детального розуміння аудіотексту після другого прослуховування. Виконання інших завдань, пов'язаних з аналізом інформації, яка міститься у тексті. Розвиток інших мовленнєвих умінь учнів на основі почутого тексту.

Вправи, спрямовані на розвиток умінь детального розуміння змісту аудіотексту та умінь аналізу, визначення логічної послідовності подій та причинно-наслідкових зв'язків з використанням елементів драматизації «Listen and Dramatize»:

Завдання: Using the puppets dramatize the action of Big Elephant, Magic Monkey and Crazy Crocodile.

Зорова опора: маріонетки, ілюстровані картини.

Хід виконання: Учитель показує учням дві рибки (маріонетки на липучках) і називає їх імена. Потім малює (це може бути зроблено заздалегідь) хвилясту лінію, що означає межу моря і повітря, приклеює ілюстровані картки на дошку, які додають відповідну атмосферу. Далі вчитель ділить клас на дві команди: перша команда описує все, що відбувалося з великою рибкою, друга – все, що відбувалося з маленькою (в залежності від можливостей дітей висловитись).

Очікувана відповідь учнів: Big Elephant was very, very big.

Спосіб контролю: опитування.

Завдання: Make your own puppets and props and use them to practice the story.

Зорова опора: маріонетки, ілюстровані картини.

Хід виконання: Учні повинні зробити свої власні маріонетки, реквізити та за допомогою їх повинні продемонструвати історію.

Очікувана відповідь учнів: Small White Rabbit was very, very big.

Спосіб контролю: опитування.

Отже, використання поетапного комплексу з використанням елементів драматизації у навчанні англійської мови дітей молодшого шкільного віку у процесі формування англійської аудиторної компетентності, дає змогу вчителю застосовувати елементи драматизації на різних етапах навчання. Зрозуміло, що вчитель не повинен використовувати всі елементи драматизації одночасно, він повинен надавати перевагу тим, які створюють умови для природного й творчого розкриття сутності молодшого школяра, і стимулюють помірний та послідовний розвиток здібностей, які є недостатньо розвиненими.

Висновки та перспективи досліджень.

Таким чином, можна зробити висновок про доцільність використання елементів драматизації в процесі формування англійської аудиторної компетентності учнів початкової школи за умови створення атмосфери адекватного творчого пошуку, освоєння елементів вчителем режисури уроку, що допомагало подоланню ряду проблем стосовно методології роботи з навчальним матеріалом, побудови й ведення навчального процесу.

Разом з тим лишається за межами дослідження та потребує подальших розвідок сам процес становлення молодшого школяра як особистості в органічній єдності з усією діяльністю навчального процесу, а також виявлення мотивації діяльності молодшого школяра в контексті домінуючих факторів функціонування формальних та неформальних організацій.

Список використаних джерел:

Абрамян, В. Ц. (1996). *Театральна педагогіка*. Лібра.

Бадан, А.А., Голікова, О. М. (2019). Театралізація як педагогічна технологія навчання іноземним мовам. *Актуальні проблеми розвитку українського суспільства. Вісник Національного технічного університету «ХПІ*. 1:78-82.

Бігич, О. Б. (2006). *Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: Навчальний посібник*. Ленвіт.

Зубрик, А. (2020). Інтерактивні методи і прийоми навчання англійської мови учнів початкових класів. *«Актуальні питання гу-*

манітарних наук». Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка», 2 (28), 87-92.

Калініна, Л. В., Щерба, Н. С., Прокопчук, Н. Р., Кузьменко, О. Ю., та Григор'єва, Т. Ю. (2022). *На шляху до професійної майстерності: від студента до вчителя*. Навчальний посібник. Видавництво «Євроволин».

Калько, Р. М. (2011). Використання театральної педагогіки у початковій школі. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 1(10), 215-221.

Михайлова, О., Гуманкова, О., & Григор'єва, Т. (2021). Використання драматизації у навчанні англійської мови дітей молодшого шкільного віку. *Ars Lsnguodidacticae*, (6), 21–28. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2021.6.03>

Ніколаєва, С.Ю. (Ред.). (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Ленвіт.

Роман, С.В (2005). *Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник*. Ленвіт,

Самойлюкевич, І. В. Михайлова, О. С. Зимовець, О. А. Деньгаєва, С. В. Вознюк, О. В. Гуманкова, О. С., & Кравець, О. Є. (2022). Іноземна мова за професійним спрямуванням: Навчально-методичний посібник з англійської мови для студентів вищих навчальних закладів. Вид-во ЖДУ ім. І.Франка.

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr.

References:

Abramian, V. T. (2006). *Teatralna pedahohika [Theatrical pedagogy]*. Lenvit. (in Ukrainian).

Badan, A.A., Holikova, O.M. (2019). *Teatralizatsiia iak pedahohichna tekhnologiiia navchannia inozemnym movam [Theatricalization as a means of teaching foreign languages]*. *Aktualni problemy rozvytku ukrainskoho suspilstva [Issues of development of the Ukrainian society]*. *Bulletin of the National Technical University «KhPI»*, 1:78-82 (in Ukrainian).

Bihych, O. B. (2006). *Teoriia i praktyka formuvannia metodychnoi kompetentsii vchytelia inozemnoi movy pochatkovoii shkoly [Theory and practice of the formation of the competence of*

methods of the teacher of a foreign language of primary school]. Lenvit. (in Ukrainian).

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning,*

teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr.

Kalinina, L.V., Shcherba, N.S., Prokopchuk, N. R., Kuzmenko, O. Y., & Grigoreva, T. Y. (2022). *Na shlyakhu do profesynoyi maysternosti: vid studenta do vchytelya. [The journey from an English learner to an English teacher]*. *Navchalnyy posibnyk*. Vydavnytstvo Yevrovolyn. (in Ukrainian).

Kalko, R. M. (2011). *Vykorystannia teatralnoi pedahohiky u pochatkovii shkoli [The usage of theatrical pedagogy in primary school]*. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka*, 1(10), 215-221. (in Ukrainian).

Mykhailova, O., Humankova, O., & Grigorieva, T. (2021). *Vykorystannia dramatyizatsii u navchanni*

angliiskoi movy ditei molodshogo viku [Using drama in teaching English to primary school learners]. *Ars Lsnguodidacticae*, (6), 21–28. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2021.6.03>

Nikolayeva, S.Y. (Red.). (2013). *Metodyka navchannya inozemnykh mov i kul'tur: teoriya i praktyka. Pidruchnyk dlya studentiv klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv. [Teaching foreign languages and cultures: Theory and practice. Textbook for students of classical, pedagogical and linguistic universities.]*. Lenvit. (in Ukrainian).

Roman, S. V. (2008). *Metodyka navchannia anhliiskoi movy u pochatkovii shkoli [Methods of Teaching English in Primary School]*. Lenvit. (in Ukrainian).

Samoylyukevich, I. V. Mykhaylova, O. S. Zimovets, O. A. Dengaeva, S. V. Vozniuk, O. V. Humankova, O. S., & Kravets, O. E. (2022). *Inozemna mova za profesynym spryamuvanniam: Navchalno-metodychnyy posibnyk z anhliyskoyi movy dlya studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv. [Foreign language for professional purposes: Workbook for students of tertiary level.]*. Vydvo ZHDU im. I. Franka (in Ukrainian).

Zubryk, A. (2020). *Interaktyvni metody i pryomy navchannia angliiskoi movy uchniam pochatkovykh klassiv [Interactive methods and tech-*

niques of teaching English to young learners]. Aktualni pyttannia humanitarnykh nauk [Issues of the humanities]. *Mizhvuzivskiy zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho der-*

zhavnoho pedahohichnoho universytety imeni Ivana Franka. [Interuniversity collection of papers of young researchers]. 2(28), 87-92. (in Ukrainian).

USING DRAMA TECHNIQUES IN THE DEVELOPMENT OF LISTENING SKILLS IN PRIMARY SCHOOL LEARNERS

Oksana Mykhailova (Ukraine), Olga Humankova (Ukraine), Tetiana Grigorieva (Ukraine)

Abstract

Background. The up-to-date vision of a foreign language competence in listening, amongst other competences, is represented in the recently published Companion Volume of Common European Framework of References (2020) which sheds light on the skills developed at each of the levels. The newly distinguished level Pre-A1 describes Overall listening competence as understanding of very slow and clear speech containing mostly concrete lexis related to everyday facts and events, with pictures/gestures assisting recognition and repeating speech fragments if necessary. The analysis of skill descriptors correlated with the analysis of available literature on a range of topics (pedagogy and age psychology, general methods of teaching listening competence and teaching English to young learners) as well as prior research conducted by the authors, allowed them to form a hypothesis: teaching listening competence to young learners can be effective if it utilises the elements of drama techniques.

Purpose. The article, therefore, aims to present the authors' testing the hypothesis by employing a critical theoretical and experiential analysis, and further developing a series of activities and piloting it in the classroom.

Methodology. The main research method is a critical analysis of theoretical sources as well as the authors' expertise in the use of dramatization in teaching listening to elementary school students in an English classroom.

Results and discussion. The in-depth examination of methods of teaching listening competence led the authors to selecting the approach, namely the three stages in which teaching is implemented, the focus and content of each stage. Accordingly, the series of activities is arranged in traditional three stages (pre-, while-, and post-listening), with the pre-listening being comprised of anticipation and prediction sub-stages. The authors provide a detailed description of the activities included in each stage. They further illustrate the typology of activities with a lesson plan highlighting the types of activities, tasks, visual aids, type of audio, expected speech product and assessment. Based on the implementation of the series of tasks in the classroom, the authors argue that drama technique is an effective means to optimize teaching of English listening competence of primary school learners.

Keywords: teaching listening competence, drama technique, primary school learners.

BIOS

Oksana Mykhailova, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Department of the English Language and Primary ELT Methodology, Educational and Research Institute of Pedagogics, Ivan Franko Zhytomyr State University, Zhytomyr, Ukraine. Her areas of research interests include English, The Practical Course of Oral and Written English, Primary School ELT Methodology, English for Specific Purposes.

Email: oksana.mykhailova@gmail.com

Olga Humankova, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Department of the English Language and Primary ELT Methodology, Educational and Research Institute of Pedagogics, Ivan Franko Zhytomyr State University, Zhytomyr, Ukraine. Her areas of research interests include English, The Practical Course of Oral and Written English, English for Specific Purposes, Primary School ELT Methodology, English for Specific Purposes, Innovative Techniques for Learning English.

Email: olgagumankova1@gmail.com

Tetiana Grygorieva, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Department of the English Language, Educational and Research Institute of Foreign Philology, Ivan Franko Zhytomyr State University, Zhytomyr, Ukraine. Her areas of research interests include The Practical Course of Oral and Written English, Practical Course of the Main Foreign Language (English), Methodology of Teaching Foreign Languages in Educational Institutions.

Email: tanya2marshal@gmail.com

ДОСВІД НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

ТЕТЯНА КОЛОДЬКО (Україна)

УДК 378.147.811

ORCID: 0000-0002-6267-6263

З ДОСВІДУ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ІІ КУРСУ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СХІДНА ФІЛОЛОГІЯ»: РОЗРОБКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАНЯТТЯ З ТЕМИ «RISE & FALL»

Тема заняття: RISE & FALL

Тип заняття: практичне, комбіноване

Цілі заняття:

Практичні:

- активізувати вживання лексичного матеріалу з теми заняття;
- розвивати вміння студентів розуміти на слух основний зміст автентичних висловлювань;
- розвивати вміння студентів читати та обговорювати навчальні й додаткові автентичні тексти;
- активізувати вміння усного діалогічного та монологічного мовлення;
- розвивати вміння вести групову бесіду та дискусію за темою заняття;
- розвивати вміння студентів письмово передавати власну думку.

Освітні:

- розширити знання студентів про сучасні світові хмарочоси;
- розвивати увагу та мовленнєву реакцію студентів;
- розширювати загальний кругозір студентів.

Розвиваючі:

- розвивати вміння логічного викладення думок;
- розвивати вміння аналізувати та систематизувати нову інформацію;
- розвивати готовність до участі в іншомовному спілкуванні;
- розвивати пізнавальні здібності студентів.

Виховні:

- виховувати культуру діалогу;
- виховувати ціннісні орієнтації;
- виховувати самостійність та активність;

– формувати інтерес та позитивну мотивацію до навчання.

Хід заняття

1. Організаційний момент (2 хв.): повідомлення теми та мети заняття.
2. Актуалізація теми заняття. Мовленнєва зарядка (3 хв.)
3. Подача і засвоєння тематичного лексичного матеріалу (10 хв.)
4. Робота над текстом 'Higher and higher: the rise and rise of the world's tallest building' (18 хв.)
 - читання тексту (6 хв.)
 - виконання післятекстових завдань (6 хв.)
 - с) робота з лексичним матеріалом (6 хв.)
5. Аудіювання тексту «A unique building?» (12 хв.)
 - підготовка до аудіювання (1 хв.)
 - робота над усуненням можливих лексичних труднощів під час аудіювання (2 хв.)
 - презентація аудіоматеріалу і контроль розуміння прослуханого (5 хв.)
 - виконання післятекстових завдань (4 хв.)
6. Перегляд короткого відеоролику 'Size Comparison of World's Tallest Skyscrapers'. Дискусія. (17 хв.)
7. Розвиток монологічного мовлення. Обговорення цитат про 'хмарочоси' (9 хв.)
8. Письмо (6 хв.)
9. Підведення підсумків заняття. Пояснення домашнього завдання. Оцінювання знань студентів та рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності (3 хв.)

Методичне забезпечення

Global Upper-Intermediate Coursebook / ed. by Lindsay Clandfield and Rebecca Robb Benne

with additional material by Amanda Jeffries. – Macmillan, 2015. – 160 p.

Global Upper-Intermediate Workbook / ed. by Robert Campbell and Adrian Tennant. – Macmillan, 2015. – 96 p.

Tallest Skyscrapers in the World in 2022. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: youtube.com / <https://thetowerinfo.com/tallest-skyscrapers/>

Size Comparison of World's Tallest Skyscrapers. . – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://m.youtube.com/watch%3Fv%3DopYiuJ2iK8&ved=2ahUKEwil3f2fpe76AhUMvYsKHda0AzQQwqsBegQIZhAF&usg=AOvVaw2Z_D7LCV0TLanTYiBOvrek

Оснащення:

Комп'ютер / програвач.

Аудіозапис.

Роздатковий матеріал.

Розгорнутий план-конспект заняття

1. Організаційний момент: повідомлення теми та мети заняття.

Teacher: Hello! It's my pleasure to see all of you here. How are the things? How's it going? Hope you are doing well today and ready to participate in today's discussion. We're going to talk about the famous tourist sights you are familiar with. We'll discuss the world's tallest buildings, extend our vocabulary, listen to the information about the skyscrapers.

Етап 2. Актуалізація теми. Мовленнєва зарядка.

Teacher: I'd like to start our topic with a discussion. Think of the most impressive or beautiful building in your city or a town nearby. Share your ideas with your partner describing this building for an English travel brochure. You have to tell at least three sentences.

Режим роботи: S₁-S₂, S₃ і т.п.

Suggested answers.

S₁: Since the early 2000s, skyscrapers over 20 floors began to be built in Kharkiv, as well, mostly as residential buildings. The first modern skyscraper in Kharkiv was "Olympus", a 26-story residential building built in 2005. It has 94 apartments and is 80 meters high. In the future, more and more

skyscrapers appeared in the city, and in 2004–2009 it was built: a 25-storey "Mir", a 22-storey "Triumph", a 25-storey "Pioneer", a 25-storey "Parus" and a 27-storey "Svitlyy Dim" – the tallest skyscraper in the city which is 97 meters high. In 2009, a complex of two buildings was opened at once: the 25-storey "Ultra" Tower, one of the most prestigious residential complexes in Ukraine. At the end of 2010, a complex of three 27-storey towers was built – the residential complex «Monte Plaza», which stands 95 meters high. The complex is the largest and one of the highest in Kharkiv.



S₂: The history of Odesa skyscrapers began in the 2000s, when residential and office high-rise buildings began to be built en masse in the city. The first skyscraper to cross the 100-meter mark was the 25-storey residential complex "Kukurudza" (101 meters). Currently, the tallest building in the city is the 25-storey, 106-meter "Arc Palace №1" residential complex, built in 2008. At present in Odesa several buildings have more than 20 floors; at least 20 homes are under construction.



S₃: Kyiv is the capital of Ukrainian skyscrapers: over two hundred 25-storey buildings have been

built in the last 10 years. Both residential and office skyscraper construction is well developed in the city. Office high-rise buildings began to appear in Kyiv from the beginning of the 21st century. They spent more than \$100,000,000 and several years work on their construction. Residential skyscrapers are being built in special «bedroom suburbs», most of them are concentrated in Poznyaki. There are such famous buildings as residential complex «Korona», which have 38 floors and 128 meters high.



Етап 3. Подача і засвоєння тематичного лексичного матеріалу.

Task 1. Find as quickly as possible and read ... Give laconic answers to ...

Режим роботи: S₁-S₂, S₃-S₄ і т.п. (based on the Text).

Task 2. Complete the table with the correct form of the words. Use the reading text to help you.

NOUN	ADJECTIVE
	precedented
symbol	
region	
	global
prosperity	
	comparable
inspiration	
	ingenious
	possible
architecture	

Suggested answers:

1. Precedent; 2. Symbolic; 3. Regional; 4. Globe; 5. Prosperous; 6. Comparison; 7. Inspirational; 8. Ingenuity; 9. Possibility; 10. Architectural.

Task 3. Complete the sentences with the coreect form of the word in brackets.

Welcome ladies and gentlemen to the (1) _____ (open) of the city's greatest (2) _____ (architecture) achievement. This building is more than a simple skysgraper, it is (3) _____ (symbolic) of our modern city. This (4) _____ (wonder) tower will be an (5) _____ (inspire) to us all, and it stands as an (6) _____ (commit) to the progress and future of this country.

Suggested answers:

1. opening; 2. architectural; 3. symbol; 4. wonderful; 5. inspiration; 6. unprecedented; 7. commitment.

Етап 4. Робота над текстом 'Higher and higher: the rise and rise of the world's tallest building'.

Skim Reading Tasks: Read the texts through once quickly about two world's tallest buildings: CN Tower in Toronto and the Burj Khalifa in Dubai and decide where they come from.

Виконання передтекстового завдання.

Режим роботи: S₁-S₂, S₃-S₄ і т.п.

Answer the questions with a partner (Suggested answers).

- 1) Do you know anything about these buildings?
- 2) Where do you think they are?
- 3) What could they be used for?
- 4) Would you like to live in the skyscraper?



Higher and higher: the rise and rise of the world's tallest building

The world's tallest building. A living wonder. A stunning work of art. An incomparable feat of engineering. Burj Khalifa is all that. In concept and execution, Burj Khalifa has no peer.

More than just world's tallest building. Burj Khalifa is an unprecedented example of international cooperation, a symbolic beacon of

progress, and an emblem of the new, dynamic and prosperous Middle East.

It is also tangible proof of Dubai's growing role in a changing world. In fewer than 30 years, this city has transformed itself from a regional centre to a global one. This success was not based on oil reserves, but on reserves of human talent, ingenuity and initiative. Burj Khalifa embodies that vision.

Mr Mohamed Alabbar, Chairman, Emaar Properties, said: 'Burj Khalifa goes beyond its imposing physical specifications. In Burj Khalifa, we see the triumph of Dubai's vision of attaining the seemingly impossible and setting new benchmarks. It is a source of inspiration for every one of us in Emaar. The project is a declaration of the emirate's capabilities and of the resolve of its leaders and people to work hand in hand on truly awe-inspiring projects'.

Defining the Toronto skyline at 553.33m (1,815ft 5in), the CN Tower is the World's Tallest Tower, ... a record it has held for over three decades.

As Toronto, Ontario and Canada's most recognizable ... icon, the CN Tower is an internationally renowned architectural triumph, an engineering Wonder of the Modern World, a world-class entertainment and dining destination and 'must-see' for anyone visiting Toronto. Each year, over 1.5 million people visit Canada's National Tower to take in the breathtaking views and enjoy all the CN Tower has to offer.

In 1995, the American Society of Civil Engineers classified the CN Tower as one of the Seven Wonders of the Modern World. Canada's Wonder of the World shares this designation with the Empire State Building, the Chunnel under the English Channel, the Golden Gate Bridge in San Francisco, Itaipu Dam on the Brazil/Paraguay border, the Panama Canal, and the North Sea Protection Works off the European coast.

Since the CN Tower opened, Canadians and tourists from around the world have made the trip to Toronto to celebrate this marvel of engineering. Besides serving as a telecommunications hub, the CN Tower provides a wide range of unique attractions, exhibits and food and beverage venues.

Over the years, millions of dollars have been invested in expanding and revitalizing the CN

Tower to continue to provide visitors with a world-class experience.

GLOSSARY

Benchmark (noun) – a standard that you can use for judging how good or bad other things are; *emblem (noun)* – sth that is generally accepted as a symbol of a quality, idea, or principle; *exhibit (noun)* – an exhibition (American); *renowned (adj.)* – famous and admired for a special skill or achievement; *to have no peer* – better than anyone or anything else.

Виконання післятекстив завдань.

Режим роботи: S₁-S₂-S₃-S₄ (робота у мікро-групах).

Task 1. Перевірка розуміння основного змісту тексту за допомогою питань про основні факти.

Answer the questions.

- 1) Do you agree that a skyscraper is a sign of wealth and modernity?
- 2) Do you feel worried about living on a high floor of a skyscraper??
- 3) Is it natural for people to live close together in tall buildings? Express your ideas.
- 4) Are you generally in favour of or against skyscrapers?

Етап 5. Аудіювання тексту «A Unique Building»

- 1) підготовка до аудіювання й формулювання інструкції;
- 2) робота над усуненням можливих лексичних труднощів під час аудіювання;
- 3) презентація аудіоматеріалу і контроль розуміння прослуханого;
- 4) виконання післятекстових завдань.

Робота з навчальним посібником *Global Upper-Intermediate Workbook*, p. 64.

Teacher: Listen to a conversation about famous buildings and tick (✓) the correct answer to the questions.

Режим роботи: T-Ss.

Audioscript

A: It can often take a long time to build a new building. The *Reichstag* in Germany took nine years to rebuild and the Sydney Opera House took 14 years to complete. But what about this building? Work started on it in 1982 and still isn't

finished. When do you think the *Sagrada Familia* will be finished, Jordi?

B: I don't know. Some people say 2017 and others say 2026, which is a special year because it will be 100 years since the death of the architect.

A: It is an amazing building. Can you tell us something about it?

B: Yes, of course. It's the creation of the Catalan architect Antoni Gaudi although he didn't actually start it. He began working on the building from 1883 until his death in 1926.

A: Is it true that his original plans for the building were destroyed?

B: Yes. A lot of Gaudi's models and papers were destroyed during the Civil War. The work you see today is based on existing plans and the work of the architects who have been involved in the project over the years. This is one of the reasons why the building is so controversial.

A: A lot of people think the building should have been left unfinished, is that right?

B: Yes. As a tribute to Gaudi. I think one of the reasons the building is so popular is because it is a work in progress. When you visit the building you can see the construction process.

A: It attracts around two million visitors each year.

B: That's right. It's an important symbol and one of Spain's top tourist attractions. And of course the money the visitors pay to visit the building has helped to construct it. The building of the *Sagrada Familia* is not supported by any government or official church sources.

A: Thanks, Jordi.

Glossary

Creation (*n*) – work of art; amazing (*adj.*) – surprising; controversial (*adj.*) – disputable; to attract (*v*) – to fascinate; tribute (*n*) – gift, compliment.

В. Виконання післятекстових завдань.

Режим роботи: T- S₁-S₂, S₃-S₄ і т.п.

Task 1. Перевірка розуміння основного змісту тексту за допомогою питань про основні факти.

Answer the questions.

1) Which building took 14 years to build?

a The *Reichstag*

b The Sydney Opera House

2) Which year marks the 100th anniversary of Gaudi's death?

a 2017

b 2026

3) Was Gaudi the first architect to work on the *Sagrada Familia*?

a No.

b Yes.

4) When were a lot of Gaudi's models and papers destroyed?

a O his death in 1926.

b During the Civil War.

5) Why does Jordi think the building is so popular?

a Because it is still being constructed.

b Because it is controversial.

6) Where does the money come from to build it?

a The tourists who visit it.

b The government and church.

Suggested answers: 1. A; 2. B; 3. A; 4. B; 5. A; 6. A.

Етап 6. Перегляд короткого відеоролику 'Size Comparison of World's Tallest Skyscrapers'. Дискусія. (18 хв.)

Режим доступу: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://m.youtube.com/watch%3Fv%3DopYiuJ2iK8&ved=2ahUKEwil3f2fpe76AhUMvYsKHda0AzQQwqsBegQIZhAF&usq=A0vVaw2Z_D7LCV0TLanTYiBOvrek



Teacher: In this video, we are going to take a lot at the 16 tallest skyscrapers on the planet. Now, lets start:

16: Shanghai World Financial Center

15: Taipei 101

14: China Zun

13: Tianjin CTF Finance Center

12: Guangzhou CTF Finance Center

11: One World Trade Center

10: Lotte World Center

9: Ping An Finance Center

8: Abraj Al-Bait Clock Center
 7: Shanghai Tower
 6: Merdeka 118
 5: Shimao Shenzhen – Hong Kong International Center
 4: Dubai One Tower
 3: Burj Khalifa
 2: Jeddah Tower
 1: Burj Mubarak al-Kabir
Режим роботи: T- S₁-S₂, S₃-S₄, S₁-S₂, S₂-S₃ і т.п.
 Students' answers).

1. How do you compare sizes? How do you compare two heights?
2. What is the highest man made structure?
3. Which is the No1 highest building in the world?
4. What is the tallest building in America 2022?
5. What is the highest floor building in the world?
6. Which country has the highest building in the World?
7. Which city in the world has most skyscrapers?
8. Which is the tallest building in the world in future?

Етап 7. Розвиток монологічного мовлення. Обговорення цитат про 'хмарочоси'.

Teacher: Read to the following skyscrapers quotes. Discuss the quotations with a partner.

1. 'All over the globe, people were asking whether it was possible to construct a building that high – and that was when the Burj was designed to be 'just' 518 metres tall, 10 metres taller than the Taipei. We're born with a challenge. A challenge to prove to ourselves first, and to the world. Yes, we can', said Mr Ahmet Al Falasi, Executive Director of Burj Khalifa, when describing his initial inspiration for erecting the tower'. *Ahmet Al Falasi*
2. 'Doing a house is so much harder than doing a skyscraper'. *Philip Johnson*
3. 'The skyscraper establishes block, the block creates the street, the street offers itself to man'. *Roland Barthes*
4. 'The skyscraper style first advocated by Louis Sullivan – a tower of strongly vertical character with clear definitions among base,

shaft, and crown – has remained remarkably consistent throughout the history of this building type'. *Martin Filler*

Режим роботи: S₁-S₂, S₃-S₄ і т.п.

Етап 8. Письмо

Task 1. Think of the most impressive or beautiful building in your city (town) or a town nearby. Write a short paragraph describing this building for an English travel brochure. Your paragraph must have at least three sentences. Use the vocabulary we have covered.

Task 2. Work in pairs. Compare your paragraphs.

Етап 9. Підведення підсумків заняття.

Today we've discussed fascinating and amazing facts about the world's tallest buildings, their architecture, design and construction.

Пояснення домашнього завдання.

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

Оцінювання знань студентів

You points for today are ... Thank you for coming and participating. See you next week. Have a nice day!

References

- Global Upper-Intermediate Coursebook* / ed. by Lindsay Clandfield and Rebecca Robb Benne with additional material by Amanda Jeffries. – Macmillan, 2015. – 160 p.
- Global Upper-Intermediate Workbook* / ed. by Robert Campbell and Adrian Tennant. – Macmillan, 2015. – 96 p.
- Tallest Skyscrapers in the World in 2022. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: youtube.com / <https://thetowerinfo.com/tallest-skyscrapers/>
- Size Comparison of World's Tallest Skyscrapers. . – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://m.youtube.com/watch%3Fv%3DopYiuj2iK8&ved=2ahUKEwil3f2fpe76AhUMvYsKHda0AzQQwqsBegQIZhAF&usg=AOvVaw2Z_D7LCV0TLanTYiBOvrek

TEACHING ENGLISH SPEAKING AND WRITING TO THE SECOND-YEAR STUDENTS MAJORING IN ORIENTAL PHILOLOGY

Tetiana Kolodko (Ukraine)

Abstract

This publication is a detailed lesson plan on the topic «Rise and Fall» within the course of the English language taught as a second foreign language to the second-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 judgments. The given tasks are introduced in the plan in accordance with the principles of the contemporary communicative student-oriented approach to teaching foreign languages.

Keywords: *foreign language teaching, lesson plan, language skills, student-oriented approach.*

BIO

Tetiana Kolodko, PhD in Pedagogical Studies, Associate 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 interactive technologies.

E-mail: [tnkolodko@gmail](mailto:tnkolodko@gmail.com)

ORCID: 0000-0002-1080-4817

З ДОСВІДУ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ: РОЗРОБКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАНЯТТЯ З ТЕМИ «ORGANISING PARAGRAPHS» ДЛЯ СТУДЕНТІВ ІV КУРСУ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СХІДНА ФІЛОЛОГІЯ»

Анотація

Ця публікація представляє розгорнутий план конспект заняття для студентів-бакалаврів четвертого року навчання, які спеціалізуються на вивченні східних мов. Метою заняття є ефективне опанування студентами навичок написання параграфа, як структурного елемента академічних текстів навчального та наукового характеру, на основі лексичного матеріалу до теми «Сприйняття часу в різних культурах». Сплановане заняття повністю відповідає сучасним вимогам до студентоорієнтованого навчання у закладах вищої освіти.

Keywords: навчання іноземних мов, план заняття, навчання академічного письма.

Тема заняття: ORGANISING PARAGRAPHS

Тип заняття: комбіноване, практичне

Цілі заняття:

Практичні:

- розвивати вміння структурувати параграфи для академічних робіт;
- активізувати вживання лексики з теми заняття.

Освітні:

- формувати академічну грамотність;
- розширити знання студентів про сприйняття часу представниками інших культур.

Розвиваючі:

- розвивати вміння письмово чітко, логічно та лаконічно передавати власну думку;
- розвивати пізнавальні здібності студентів.

Виховні:

- формувати академічну культуру;
- формувати інтерес і позитивну мотивацію до навчання.

Хід заняття

1. Організаційний момент: повідомлення теми та мети заняття. (2 хв.)
2. Актуалізація теми: діагностичний тест. (5 хв.)
3. Подача і закріплення тематичного матеріалу. (25 хв.)
4. Робота з текстом про особливості сприйняття часу в різних культурах. (20 хв.)

5. Письмо. (25 хв.)

6. Підведення підсумків заняття. Пояснення домашнього завдання. Оцінювання знань студентів. (3 хв.)

Методичне забезпечення

1. Academic Writing. A handbook for International Students (2011). / Stephen Bailey. – 3rd ed. Routledge.
2. Global Advanced Coursebook (2012). / ed. by Lindsay Clandfield and Amanda Jeffries. Macmillan Publishers Ltd.

Оснащення

1. Комп'ютер / ноутбук з доступом до інтернету.
2. Підручник.

Розгорнутий план-конспект заняття

1. Організаційний момент: повідомлення теми та мети заняття.

Teacher: Hello! Hope everyone is doing well today and ready to participate. At the previous class we started discussing what academic and formal discourse is, mainly eliciting the issues of the purpose of academic writing, its most common types and features of academic texts. Paragraphs, being the building blocks of an academic paper, are in the focus of our consideration today.

2. Актуалізація теми: діагностичний тест.

Teacher: Before we start, test what you already know about writing a paragraph with

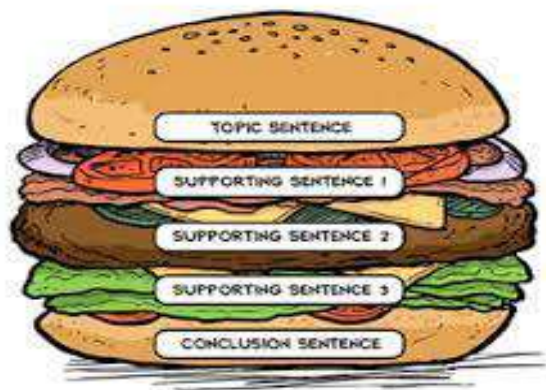
this short quiz. Follow the link in the chat box to complete the quiz (Writing Skills: The Paragraph · engVid). Note your score, but don't worry if you didn't answer some questions correctly. You'll learn more about paragraph completing the following assignments and have a chance to test your knowledge again further in the course.

Режим роботи: S1, S2, S3, S4, S5.

3. Подача і закріплення тематичного матеріалу.

а) Переддемонстраційна вправа.

Teacher: Have a look at the image and comment on the structural parts of the well-known hamburger paragraph model. Suggest a word to fill in the blank in each of the sentences.



Source/Джерело: <https://www.etsy.com/listing/965249292/hamburger-paragraph-graphic-organizer>

1. A **paragraph** covers a particular
2. The **purpose of a paragraph** is to express a speaker's on a particular point in a clear way.
3. A **topic sentence** is the first sentence of the paragraph which the topic of the paragraph.
4. The **sentences** of a paragraph are the sentences between the topic sentence and the concluding sentence which explain and elaborate the point of the paragraph.
5. The **concluding sentence** is the last sentence in the paragraph. It should succinctly end the paragraph and provide to the next paragraph, if appropriate.

Режим роботи: S1, S2, S3, S4, S5.

Suggested answers:

- 1) *topic / theme;* 2) *thought / idea;* 3) *introduces;* 4) *supporting;* 5) *transition.*

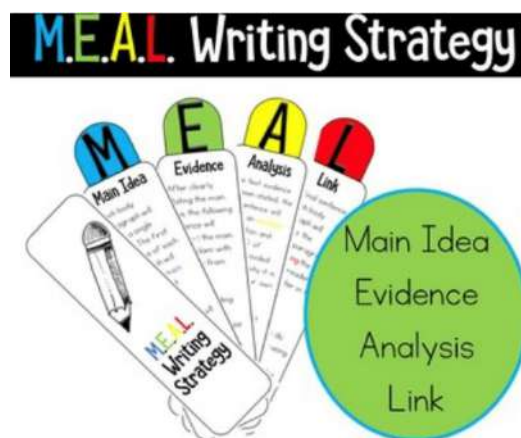
b) Демонстрація відео.

Teacher: Watch the podcast about developing an academic paragraph, its purpose, standard structure, length and features.

c) Контроль розуміння прослуханого.

Task 1.

Teacher: Comment on how the structural parts of the hamburger paragraph model correspond to the way academic paragraphs are organized according to the speaker (MEAL plan).



Source/Джерело: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/MEAL-Plan-Paragraph-Writing-Strategy-Interactive-Fan-4188523>

Режим роботи: S1, S2, S3, S4 і т.д.

Suggested answers:

The hamburger paragraph model is quite compatible with the MEAL plan introduced by the speaker.

MEAL is an acronym, presenting a paragraph writing strategy in academic writing, the way the elements in most paragraphs are conceptualized:

Main idea introduces the focus of the paragraph.

Evidence supports the main idea with source information.

Analysis explains and analyzes the source information.

Lead out concludes the topic.

MEAL plan is an alternative model of structuring and conceptualizing paragraphs in academic writing.

Task 2.

Teacher: Answer the following questions:

- Where does the citation go in the academic paragraph?
- Which part of the paragraph includes statistics or findings from studies?
- Why might you need to present some explanation in the paragraph?
- Which part of the paragraph might be a combination of some wrap-up and analysis?

Режим роботи: S1, S2, S3, S4.

Suggested answers:

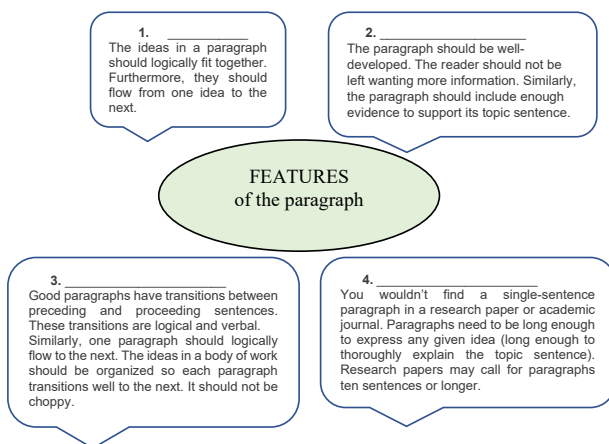
- In an English academic paper, the evidence may be presented by citation.
- The E might also include statistics or findings from studies.
- The A part might need some explanation of the findings to better answer the questions how or why relevant to the topic.

The lead out might mean that you restate the main idea of the paragraph (similar to a conclusion paragraph) or you might combine some sort of wrap-up with some analysis, giving the reader an overall conclusion for the paragraph.

d) Вправи на закріплення.

Task 1.

Complete the diagram suggesting the features of paragraph explained in the blurbs.



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

Suggested answers:

1. Unity, coherence; 2. Adequate Development; 3. Transitions; 4. Length.

Task 2.

Read the sample paragraph below from the introduction to an essay titled 'Should home

ownership be encouraged?' Specify the structural parts of the paragraph.

The rate of home ownership varies widely across the developed world. Germany, for instance, has one of the lowest rates, at 42 per cent, while in Spain it is twice as high, 85 per cent. Both the USA and Britain have similar rates of about 69 per cent. The reasons for this variation appear to be more cultural and historic than economic, since high rates are found in both rich and poorer countries. There appears to be no conclusive link between national prosperity and the number of homeowners.

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

Suggested answers:

- Topic sentence – *The rate of home ownership varies widely across the developed world.*
- Example 1 – *Germany, for instance, has one of the lowest rates, at 42 per cent, while in Spain it is twice as high, 85 per cent.*
- Example 2 – *Both the USA and Britain have similar rates of about 69 per cent.*
- Reason – *The reasons for this variation appear to be more cultural and historic than economic, since high rates are found in both rich and poorer countries.*
- Summary – *There appears to be no conclusive link between national prosperity and the number of homeowners.*

Task 3.

Sum up the key ideas about writing academic paragraphs we have discussed so far.

Режим роботи: S1, S2, S3, S4.

Suggested answers:

A paragraph is a group of sentences that deal with a single topic.

The length of paragraphs varies according to text type.

Normally the first sentence introduces the topic.

Other sentences may give definitions, examples, information, reasons, restatements and summaries.

The parts of the paragraph are linked together by the phrases, conjunctions and adverbs.

They guide the reader through the arguments presented.

4. Робота з текстом.

а) Виконання передтекстових завдань.

Task 1.

Read one of the versions of *Time's Paces*, Henry Twells' poem about the passing of time. Without referring to the original, suggest a word to go in each gap, to rhyme with the word in the previous line.

When as a child, I laughed and wept,

Time _____ .

When as a youth, I dreamt and talked.

Time _____ .

When I became a full-grown man,

Time _____ .

When older still I daily grew,

Time _____ .

Soon I shall find when travelling on –

Time _____ .

Режим роботи: S1, S2, S3.

Ss suggested answers

Task 2.

Answer the following questions:

What point about time does the writer make?

Why might we perceive the passage of time differently depending on our age?

Can you think of times when time has gone particularly slowly, or quickly, for you?

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

Ss suggested answers

b) Читання тексту

Task: Read the text about how time is conceived in different societies.

Text (Global Advanced coursebook p.163):

What is time? Does it move forward in a line from the past to the future, or does it go round and round in endless cycles? And how can we break it up into different parts or units? Different societies have always provided varying answers to these fundamental questions of life.

In the West, time is typically conceived of as linear, moving forward relentlessly. Events occur and cannot be repeated. This view of time is associated with ideas of progress and evolution, and in fact it is the dominant paradigm in times of economic prosperity and national confidence. Modern Western time has also been described as 'monochronic' time. In a monochronic view, time is quantifiable. This is the time of schedules, clocks and organisations – some have called it 'male' or 'public' time. It is divided into fixed elements: seconds, minutes, hours, days, weeks, and so on – in other words, into blocks of time that can be organised and timetabled. And it is only possible to 'do one thing at a time', as time itself flows swiftly past. People who operate with this view of time love to plan in detail, make lists, keep track of their activities, and organise their time into a daily routine. Punctuality and time management are important. Switching back and forth from one activity to another is not only wasteful and distracting, it is also uncomfortable.

In traditional agricultural societies, on the other hand, time is often experienced as cyclical, or spiral, slowly advancing in an endless cycle of birth, death and rebirth. And we can see this reflected in the Buddhist and Hindu concept of reincarnation. This view of time has been called 'polychronic' and is common in many parts of the non-Western world. Time is experienced as continuous, with no particular structure. It is like a never-ending river, flowing from the infinite past through the present, into the infinite future. Polychronic time has also been described as more 'private' or 'female'. The pace of life in polychronic societies is typically less frenetic and more relaxed. Tasks are completed only 'when the time is right' rather than according to a strict agenda, and people may engage in multitasking, changing from one activity to another as the mood takes them. In such cultures, it is not important to be punctual, or to meet deadlines and it is acceptable to interrupt someone who is busy.

c) Виконання післятекстового завдання.

Task:

Read the questions and in groups of three discuss the questions in Breakout rooms. Tell the rest of the class what kind of conclusions you have arrived at.

Questions:

1. Which sort of societies typically view time as being cyclical, linear, monochronic or polychronic?

1. Which kind of time is associated with the following?

- a male
- b female
- c a never-ending river
- d prosperity
- e reincarnation
- f schedules

How do polychronic and monochronic time differ with regard to time management?

How is timekeeping (e.g., punctuality, meeting deadlines) viewed in our country?

Which of the concepts of time described in the text about time is closest to your own views, and why? How good are you at time management?

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

5. Письмо.

Task: Consider the following topic «How the way time is viewed in modern China influences timekeeping (e.g., punctuality, meeting deadlines)? Write a paragraph (~7-10 sentences) to cover the topic, keeping in mind the basic rules of organizing an academic paragraph. Submit your paragraph in Google classroom.

6. Підведення підсумків заняття.

Today we've discussed what is important to remember when developing a nice academic paragraph. We also looked at how the concept of time is viewed upon in different societies.

Пояснення домашнього завдання.

Read through pp.77-89 Chapter 1.10 of Academic Writing handbook and the Word file (provided in the attachment to the assignment posted in Google classroom) to revise the issues on Organising paragraphs discussed today and complete the assignments suggested in the chapter.

Complete the matching activity on collocations with *time* (Global Advanced coursebook p.102).

Оцінювання знань студентів.

You will be allotted the points for the class when your submitted paragraphs are graded.

Thank you for joining the session today and participating. Keep safe! Bye-bye!

References

Academic Writing A handbook for International Students (2011). / Stephen Bailey. – 3rd ed. Routledge.

Global Advanced Coursebook (2012). / ed. by Lindsay Clandfield and Amanda Jeffries. Macmillan Publishers Ltd.

EngVid (2023). Writing skills The paragraph. [http:// Writing Skills: The Paragraph · engVid](http://WritingSkills:TheParagraph·engVid)

WUWritingCenter (2017, November 9). Introduction to Paragraphs and the MEAL Plan [Video]. You tube. https://youtu.be/cF_PoOz2TI4

TEACHING ACADEMIC DISCOURSE TO THE UNDERGRADUATE STUDENTS MAJORING IN ORIENTAL PHILOLOGY

Olha Drahinda

Abstract

The publication is a detailed lesson plan on the topic «Writing Paragraphs» within the course of the Academic and Formal Discourse taught to the fourth-year-students majoring in the oriental languages. The session aims at developing students' skills of writing well-structured paragraphs as the prerequisite of producing more substantial academic papers. It also focuses on enhancing topical vocabulary related to the concept of time. The tasks are introduced in the plan in accordance with the principles of the contemporary communicative student-oriented approach to teaching foreign languages.

Keywords: *foreign language teaching, lesson plan, academic writing skills vocabulary enhancement.*

BIO

Olha Drahinda, PhD in Philology, Associate Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, 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

Олеся Любашенко, доктор педагогічних наук, професор. Кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Навчально-науковий інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // **Olesia Liubashenko**. Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Олександра Зайцева, магістрантка кафедри методики викладання української та іноземних мов та літератур Навчально-наукового інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка // **Oleksandra Zaitseva**. Student, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

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

Катерина Кіруцак, магістрантка кафедри методики викладання української та іноземних мов та літератур Навчально-наукового інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка // **Kateryna Kirutsak**. Student, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

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

Анна Разбойнікова, магістрантка кафедри методики викладання української та іноземних мов та літератур Навчально-наукового інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка // **Anna Razboinikova**. Student, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Оксана Михайлова, кандидат педагогічних наук, доцент. Кафедра англійської мови з методиками викладання в дошкільній та початковій освіті, Навчально-науковий інститут педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка // **Oksana Mykhailova**, Associate Professor, Department of the English Language and Primary ELT Methodology, Educational and Research Institute of Pedagogics, Ivan Franko Zhytomyr State University.

Ольга Гуманкова, кандидат педагогічних наук, доцент. Кафедра англійської мови з методиками викладання в дошкільній та початковій освіті, Навчально-науковий інститут педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка // **Olga Humankova**, Associate Professor, Department of the English Language and Primary ELT Methodology, Educational and Research Institute of Pedagogics, Ivan Franko Zhytomyr State University, Zhytomyr, Ukraine.

Тетяна Григор'єва, кандидат педагогічних наук, доцент. Кафедра англійської мови, Навчально-науковий інститут іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир, Україна // **Tetiana Grygorieva**, Associate Professor, Department of the

English Language, Educational and Research Institute of Foreign Philology, Ivan Franko Zhytomyr State University, Zhytomyr, Ukraine.

Тетяна Колодько, кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Навчально-науковий інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // **Tetiana Kolodko**, Associate Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Ольга Драгінда, кандидат філологічних наук, доцент, кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Навчально-науковий інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // **Olha Drahinda**, Associate Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, 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 10 (2-2022)

Підписано до друку 15.12.2022. Формат 60x84 ¹/₈
Папір офсетний. Друк офсетний. Гарнітура Arial
Ум.-друк. арк. 8,37. Наклад 300 прим.

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

Відповідальна за друк:
Сем'ян Н.В.

ISSN 2663-0303 Online
ISSN 2663-029X Print

Ars linguodidacticae (Мистецтво лінгводидактики):
Науковий журнал. – №10 (2-2022).
– К. : Лів-принт, 2022. – 72 с.