**ISSN 2663-0303**

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

**ІНСТИТУТ ФІЛОЛОГІЇ**

**НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ**

ARS LINGUODIDACTICAE

(МИСТЕЦТВО ЛІНГВОДИДАКТИКИ)

**Випуск 7 (2-2021)**

**КИЇВ 2021**

**УДК 378.147**

**ARS LINGUODIDACTICAE (МИСТЕЦТВО ЛІНГВОДИДАКТИКИ)**: Науковий

журнал. – №7 (2-2021). – К. : Лів-принт, 2021. – 68 с.

**ISBN 978-617-7507-84-9**

**ISSN 2663-0303**

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

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

**АRS LINGUODIDACTICAE** предлагает вниманию читателей научные статьи по проблемам обучения украинского и иностранных языков и литератур и прикладной лингвистики в сфере образования. Журнал приглашает авторов оригинальных исследований и концептуальных научных предложений, которые кри- тически переосмысливают актуальные теоретические и практические вопросы лингводидактики и методи- ки обучения в средней и высшей школе.

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

**ЗМІСТ**

**ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ТА СЕРЕДНІЙ ШКОЛАХІ**

***Наталія Сорокіна, Вероніка Дяченко***

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

***Вікторія Осідак, Наталія Нестеренко***

Модель формування умінь критичного мислення засобами художнього твору

на уроках англійської мови в середній школі 12

***Зоя Корнєва, Тетяна Кириленко***

Визначення лексико-семантичного поля та типів відношень лексичних одиниць

з позицій когнітивного підходу у процесі навчання іноземної мови студентів-філологів 24

***В’ячеслав Шовковий, Катерина Кіруцак***

Формування в учнів 2-го класу англомовної лексичної компетентності в читанні

з використанням зображувальної наочності 35

***Тетяна Кирдан, Людмила Тіторенко***

Естетичне виховання учнів старшої школи засобами позакласної роботи

з англійської мови 44

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ**

***Лариса Зязюн, Марина Дзюба***

Формування соціокультурної компетентності учнів засобами коміксів

на уроках української мови в 6-му класі середньої школи 53

**ДОСВІД НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

***Ольга Драгінда***

З досвіду навчання англійської лексики студентів-філологів: розробка навчального заняття на тему «Power & Money » для студентів І курсу

спеціальності «Східна філологія» 61

**ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ** 66

# ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ТА СЕРЕДНІЙ ШКОЛАХ

### НАТАЛІЯ СОРОКІНА (Україна), ВЕРОНІКА ДЯЧЕНКО (Україна)

УДК 371.15:81’243

ORCID ID: 0000-0003-3997-2205

ORCID ID: 0000-0002-7365-2152

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

***Анотація***

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

***Ключові слова: к****омунікативний бар`єр, іншомовне спілкування, комунікативна гра, учні 6 класу, се- редня школа.*

**Вступ.** Розширення міжнародної комуні- кації та зміцнення економічних зв’язків між країнами вимагає від кожного члена суспіль- ства володіння практичними навичками та уміннями користування іноземною мовою, яка стала невід’ємною частиною сучасного життя. Відповідно, організація навчального проце- су на уроках іноземної мови в середній шко- лі має бути спрямована на психологічну під- готовку учнів до іншомовного спілкування та опанування ними мови як явища соціального, адже спілкування – це соціально-психологіч- ний процес, який не може відбутися без появи певних соціальних зв’язків між учасниками ко- мунікативного процесу.

Проте, у процесі комунікації між учасни- ками навчального процесу можуть з’явитися перешкоди, які його гальмують. Вони можуть бути спричинені проблемами міжособистісно- го спілкування або індивідуально-психологіч- ними особливостями учнів. Відтак, ігноруван- ня на уроках іноземної мови методів навчання, які спрямовані на психологічну підготовку уч- нів до іншомовного спілкування, призводить

до розвитку проблеми комунікативних бар’єрів серед учнів різного шкільного віку, зокрема мо- лодшого підліткового. З огляду на це, завдан- ням учителя є організація процесу навчання іноземної мови з використанням методів, які б формували необхідні навички для психологіч- ного та особистісного розвитку учнів, що спри- яє подоланню в них комунікативних бар’єрів. Значний дидактичний потенціал для вирішен- ня цієї проблеми дослідники вбачають у залу- ченні методу гри в навчальний процес.

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

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

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

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

Якість процесу навчання залежить від психологічних та особистістних можливостей як учнів, так і вчителів. Незважаючи на різно- манітність методів навчання іноземної мови, доцільне використання яких сприяє ефектив- ному засвоєнню учнями лексичних та грама- тичних знань, школярі продовжують відчувати труднощі під час іншомовного спілкування, що може свідчити про наявність у них комуніка- тивних бар’єрів.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що єдиного визначення та класифікації поняття

«комунікативний бар’єр» не існує, як і немає чіткого алгоритму дій, спрямованого на його подолання. Комунікативні бар’єри гальмують розумові процеси та заважають навіть обда- рованим учням реалізовувати на практиці здо- буті знання, навички й уміння.

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

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

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

Зважаючи на вищенаведені визначеня, ми зробили спробу подати власне розуміння до- сліджуваного поняття, яке трактуємо як неспро- можність суб’єктом спілкування здійснити кому- нікативний процес, перебуваючи в іншомовному середовищі, яка спричинена його психологічни- ми особливостями. Принагідно зазначимо, що, на думку психологів, різні типи бар’єрів здійсню- ють суттєвий негативний вплив на людину, від- повідно акцентують увагу на необхідності з ними боротися (Haritonova, 2011: 204).

На наш погляд, проблема є ще більш значу- щою для дітей підліткогвого віку. Як стверджу- ють фахівці, у психологічному аспекті в учнів мо- лодшого підліткового віку відбувається перехід на новий рівень інтелектуального та психічного розвитку: 1) мислення із конкретного поступово змінюється на абстракте, набуває наочно-об- разного характеру (Pasichnyk, 2020); 2) пам’ять набуває логічного характеру, запам’ятовування навчального матеріалу починає відбуватися не дослівно, а осмисленно; 3) увага стає післядо- вільною; 4) активно розвиваються комунікатив- ні здібності учнів (Kutishenko, 2010: 52-53). Для учнів стає важливим розуміти для чого вони ви- вчають ту чи іншу інформацію та за яких жит- тєвих обставин вони зможуть її використати (Pasichnyk, 2020). А це означає, що процес нав- чання іншомовного спілкування має бути вмоти- вованим і психологічно комфортним.

Ураховуючи викладене вище, зазначимо,

що правильно дібрані методи, які відповіда- ють віковим та психологічним особливостям сприйняття учнів, позитивно впливатимуть на їхній емоційний стан під час іншомовної кому- нікації, допомагатимуть їм забути про страхи спілкування та повірити у свої сили. Отже, завдання вчителя як активного учасника на-

вчального процесу й організатора іншомовно- го спілкування на уроці полягає в урахуванні психологічних і дотриманні педагогічних умов, що забезпечують ефективність процесу нав- чання і спілкування.

Проведене теоретичне дослідження доз- волило визначити педагогічні умови, необхідні для подолання комунікативних бар’єрів:

* + створення вчителем комфортної атмос- фери, емоційного тепла в колективі, у якому проходить процес навчання;
  + створення умов, у яких учень не може не проявляти активність під час іншомовного спілкування;
  + акцентування уваги на успіхах учнів, а не на їхніх невдачах;
  + урахування вікових та психологічних особливостей учнів під час вибору методів та підходів до навчання іноземної мови.

Результати вивчення науково-методичної літератури засвідчили, що одним із шляхів забезпечення ефективності подолання кому- нікативних бар’єрів під час іншомовного спіл- кування є залучення ігрових форм навчання. На думку фахівців, саме вони дозволяють мо- делювати комунікативні ситуації, під час яких в учня з’являється необхідність висловити чи відстояти власну точку зору. Це позитив- но вливає на подолання проблеми комуніка- тивних бар’єрів та задовольняє потребу учнів цього шкільного віку в комунікації та розумін- ні необхідності набутих навичок в реальному житті (Pasichnyk, 2020).

Дж. Якобс у своєму дослідженні акцентує увагу на позитивному впливі ігор на вивчен- ня іноземної мови (Jacobs (n.b.d.). З цим не- можливо не погодитися, адже ігри cтворюють комфортну атмосферу на уроці, зменшують страх учня говорити перед іншими, підвищу- ють розумову активність, сприяють реалізаціїї загальноприйнятих особистісно-орієнтовано- го та комунікативно-діяльнісних підходів до навчання (Гальскова, Гез, 2006.).

У процесі гри на уроках іноземної мови учні набувають комунікативного і соціального досві- ду. Ігрові форми навчання формують уміння до- мовлятися один з одним, розподіляти ролі, ви- гравати та гідно програвати, у них формується адекватна самооцінка. Ігри стимулюють розви- ток організаторських та лідерських якостей. Слід зауважити, що відчуття рівності, посильності ви- конання завдань, атмосфера радості на уроці

сприяють подоланню комунікативного бар’єру і позитивно впливають на результати навчання, а засвоєння навчального матеріалу проходить швидко та непомітно. (Avdulova, 2009: 146-152). Ігри, які застосовують у процесі навчання іноземних мов, у лінгводидактиці поділяють на лінгвістичні (важливим є правильне викори- стання граматичних структур) та комунікатив- ні (важливим є успішний обмін інформацією та досягнення комунікативної мети) (Hadfield, 1996). У площині проблеми нашого досліджен- ня вважаємо актуальним використання кому-

нікативних ігор на уроках іноземної мови.

За новим словником методичних термінів гра – це спосіб організації іншомовного спіл- кування та вид навчальних завдань, які спря- мовані на вирішення комунікативної проблеми шляхом обміну інформацією під час спільної мовленнєвої діяльності (Azimov, 2009, с. 102). Залучення комунікативних ігор до навчаль- ного процесу вимагає відповідності їхнього змісту та наповненості навчальній програмі. Зокрема, у програмі з іноземних мов (англій- ської) для загальноосвітніх навчальних за- кладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов зазначено, що учні 6 класу мають опанувати такі теми ситуатив- ного спілкування як «Я», «Моя родина», «Мої друзі», «Покупки», «Харчування», «Спорт»,

«Подорож» «Україна», «Велика Британія» та

«Шкільне життя». У межах поданих тем учні мають вміти аргументувати свій вибір, вислов- лювати свої враження, запитувати та надава- ти інформацію, тощо (Navchalni prohramy).

Ураховуючи вимоги навчальної програ- ми (Navchalni prohramy) та рекомендації уче- них-методистів (Galskova, 2006; Hadfield, 1996) щодо особливостей використанння ігор на уроці іноземної мови, ми розробили комп- лекс ігор, спрямованих на подолання кому- нікативних бар’єрів в учнів 6 класу у процесі вивчення тем «Зовнішність» та «Шопінг». На- ведемо приклади деяких з них.

1. Family portraits

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

Гра передбачає групову роботу та прово- диться на початку уроку з метою створення дружньої атмофери на занятті та підготовки учнів до іншомовного спілкування, спрямова- ного на активне використання лексики з теми

«Зовнішність».

1. Shopping lists

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

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

|  |  |
| --- | --- |
| Зображення |  |

***Рис. 1.*** Фрагмент гри «Shopping lists»

1. Shopping around

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

лист. Ви маєте знайти, де можна придбати необхідну для Вас річ за найнижчою ціною (кожен гравець має прайс-лист одного з ма- газинів). Починає гравець №1. Запитує інших:

«Яка вартість…?», знаходить найнижчу ціну та занотовує собі. Далі черга наступного грав- ця і так по колу. У кінці гри підрахуйте загальну суму витрат та визначте, хто витратить най- більше та найменше коштів на шопінг).

Гру рекомендують проводить в групах по 3-4 людини.

|  |  |
| --- | --- |
| Зображення | Зображення |

***Рис. 2.*** Фрагмент гри «Shopping around»

Продемонстровані вище ігри «Shopping lists» та «Shopping around» спрямовані на розширення лексичного діапазону учнів в ме- жах асортименту товарів, що передбачено навчальною програмою для учнів 6 класу (Navchalni prohramy), а умови проведення по- даних ігор мотивують учнів на постійне спіл- кування між собою, що може позитивно впли- нути на рівень розвитку вмінь діалогічного мовлення.

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

## Методологія.

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

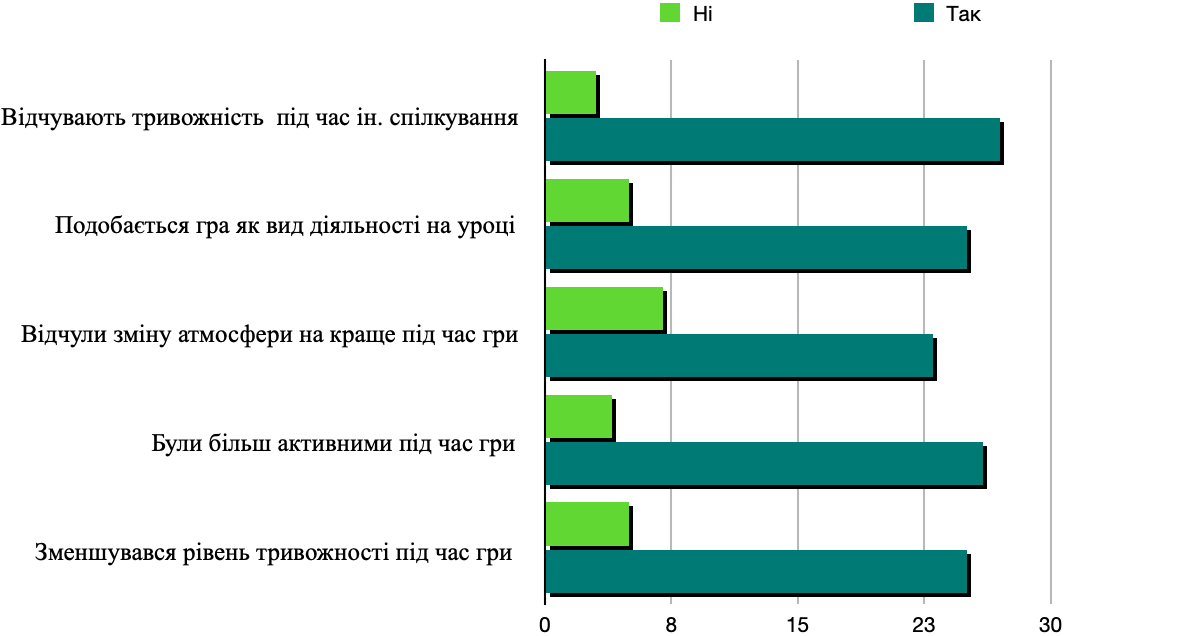
атмосфери, що панує на занятті. Також були проведені бесіди з учителями іноземної мови та учнями щодо основних труднощів, які вини- кають у них під час здійснення іншомовного спілкування на уроці.

На 2 етапі роботи під час навчання ми ви- користовували комунікативні ігри, підготовлені заздалегідь. Варто зазначити, що їх тематика і рівень складності відповідав вимогам на- вчальної програми на різних стадіях заняття.

3 етап передбачав анкетування серед учнів та вчителів з метою визначення ставлення уч- нів до гри на уроках іноземної мови та їхнього емоційного стану під час її проведення. В опи- туванні взяли участь 30 учнів молодшого під- літкового віку та 5 вчителів іноземної мови. 4 етап мав на меті аналіз й інтерпретацію отри- маних результатів і формулювання висновків.

## Результати дослідження.

Як засвідчили результати проведеного до- слідження, використання методу гри сприяло подоланню комунікативних бар’єрів в учнів 6 класу на уроках іноземної мови і водночас підвищувало ефективність іншомовного спіл- кування. Школярі активно взаємодіяли, із за- доволенням брали участь у спілкуванні, вико- нуючи завдання, передбачені сценарієм гри. За нашими спостереженнями, психологічна атмосфера на уроці значно покращилась, ко- мунікативні дії учнів мали вмотивований ха- рактер. Дані проведеного опитування проілю- стровані на рисунку 3.

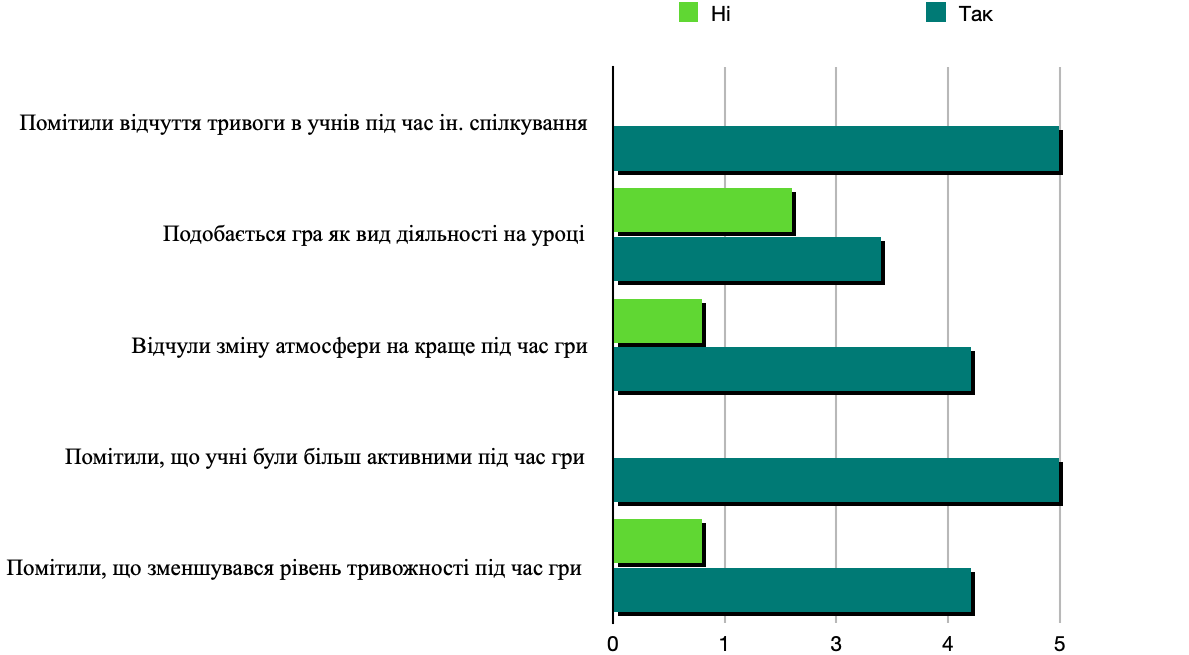


***Рис. 3.*** Результати опитування учнів

Відповіді учнів показали, що більшість з них (90%) відчувають тривожність та труднощі під час іншомовного спілкування, що підтвердило поширеність проблеми комунікативних бар’є- рів серед учнів цього шкільного віку. Водночас, 83,3% учням подобається гра як вид діяльно- сті на уроках іноземної мови, а 76,6% поміти- ли, що під час гри атмосфера в класі значно покращується. Спостереження під час уроків іноземної мови показало, що регулярне ви- користання ігор на уроках іноземної мови по- зитивно вплинуло на міжособистісні стосунки

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

Анкетування вчителів також продемон- струвало позитиивні результати. Як показано на рисунку 4, відповіді вчителів певною мірою співпали з результатами опитування учнів.



***Рис. 4.*** Результати опитування вчителів

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

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

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

**Ґ**рунтуючись на результатах проведено- го дослідження, можемо стверджувати, що регулярне використання комунікативних ігор на уроках іноземної мови сприяє подоланню комунікативних бар’єрів учнів молодшого під- літкового віку, стимулює комунікацію, зменшує психологічну напруженість на уроці.

**Висновки та перспективи дослідження**. Дослідивши особливості проблеми кому- нікативних бар’єрів можна дійти висновку, що можливим шляхом її розв’язання є викори- стання методу гри на уроці іноземної мови. Результати дослідження засвідчили, що ко- мунікативна гра допомагає подолати в учнів 6 класу перешкоди, які гальмують процес ін-

шомовного спілкування; дозволяє наблизити процес навчання до реального життя, надає можливість учням випробувати себе в різних ролях та тренувати ситуативне іншомовне мовлення. Ми також з’ясували, що комуніка- тивна гра впливає на розвиток пам’яті, фан- тазії, уваги, дисципліни школярів, стимулює когнітивну діяьність і підвищує мотивацію до навчання. Різноманість комунікативних ігор та форм їх проведення дозволяє вчителю адап- тувати гру до будь-якої теми.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в поглибленому вивченні специфі- ки комунікативних бар’єрів, спричинених ін- дивідуальними особливостями учнів та осо- бливоcтей їхнього прояву в учнів середнього шкільного віку, а також у створенні комплексів комунікативних ігор для учнів 6 класів осно- вної школи в межах інших тем, передбачених програмою.

## REFERENCES

Avdulova, T. (2009). *Psikhologiya igry: sovre- mennyj podkhod: ucheb. posobie dlya stud. vyssh*. *ucheb. Zaveden*ij. Mosсow: Izdatel’skij centr «Akademiya» (in Russian). (Авдулова Т.П. *Психология игры: современный подход: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Москва: Издательский центр «Академия»).

Azimov, E. G., Shchukin A. N. (2009). *Novyj slovar’ metodicheskikh terminov i ponyatij (teo- riya* i *praktika obucheniya yazykam*). Moscow: IKAR (in Russian). Азимов, Э. Г. Щукин, А. Н. (2009). Новый словарь методических терми- нов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: ИКАР).

Bühler, K. (1922). Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena: Fischer.

Galskova N., Gez N. (2006). *Teoriya obu- cheniya inostrannym yazykam*. Lingvodidaktika i metodika ucheb. Posobie dlya stud. lingv. un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. ucheb. zavedenij (in Russian). **(**Гальськова Н. Д., Гез Н. И. (2006). *Теория обучения иностранным языкам. Линг- водидактика и методика:* учеб. Пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр

«Академия».).

Hadfield, J. (1996). Elementary communica- tion games. Harlow: Addison Wesley Logman.

Haritonova, E. (2011). Tipy mezhkul’turnykh bar’erov i ikh yazykovoe vyrazhenie. *Vestnik Ir- kutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta,* №2 (in Russian). (Харитонова Е.В. (2011). Типы межкультурных барьеров и их языковое выражение. *Вестник Иркутского государственного лингвистического уни- верситета*, №2, 203-209).

Jacobs, G. (n. b. d.). Using games in language teaching. Retrieved from: http: [www.google.cz/ur](http://www.google.cz/ur) l?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&c d=1&ved=0CDMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fw ww.georgejacobs.net%2FMIArticles%2FGames

%2520for%2520Language%2520teaching.doc& ei=miQwUqjZFoWo0QWJ\_4Fw&usg=AFQjCNF 3t19F9gCDsCeN2MeiXsrxooPFjg&sig2=DaLaG 27hgs2zr5N81jK4vQ

Kutishenko, V. (2010). *Vikova ta pedahohich- na psykholohiia (kurs lektsii)*: Navch. posib. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury (in Ukrainian). (Куті- шенко В. П. (2010). Вікова та педагогічна пси- хологія (курс лекцій): Навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури).

*Navchalni prohramy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv i spetsializovanykh shkil iz pohlyblenym vyvchenniam inozemnykh mov. 5-9 klasy*. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 5-9 класи. Міністерство освіти і науки України. Режим доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/ media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/ programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf).

Pasichnyk, O. (2020). Vikovi osoblyvosti uchniv 5-6 klasiv ta yikh vplyv na dobir zmistu navchannia inozemnykh mov. *Problemy suchas- noho pidruchnyka,* № 25 (in Ukrainian). (Пасіч- ник О. С. (2020). Вікові особливості учнів 5-6 класів та їх вплив на добір змісту навчання іноземних мов. *Проблеми сучасного підручни- ка.* № 25, 88-102).

Yakovleva, N. (2003). *Psykholohopeda- hohichni umovy podolannia komunikatyvnykh barieriv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy*: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. psykhol. nauk: 19.00.07. Kyiv (Яковлева, Н. В. (2003). Психологопедагогічні умови подолан- ня комунікативних бар’єрів у процесі вивчен- ня іноземної мови: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07. Київ).

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

**Nataliia Sorokina, Veronika Diachenko**

***Abstract***

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

***Key words:*** *communication barrier, foreign language communication, communication game, 6th grade stu- dents, secondary school.*

**BIOS**

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

**Email:** [*sorokinata5@gmail.com*](mailto:sorokinata5@gmail.com)

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

**Email:** [*vp.diachenko@gmail.com*](mailto:vp.diachenko@gmail.com)

### ВІКТОРІЯ ОСІДАК (Україна), НАТАЛІЯ НЕСТЕРЕНКО (Україна)

ORCID: 0000-0003-2058-5547

ORCID: 0000-0001-7304-3026

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

***Анотація***

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

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

## Постановка та актуальність проблеми

Реалії сучасного життя ставлять нові завдання перед освітнім процесом, а саме: відмови від репродуктивного стилю навчан- ня і переходу до навчання, яке забезпечува- тиме пізнавальну активність і самостійність мислення учнів. Відповідно до Закону України

«Про освіту» критичне та системне мислення визначено як уміння, спільне для всіх ключо- вих компетентностей, необхідних кожній су- часній людині для успішної життєдіяльності (Закон України…, Ст. 12, п. 1). На думку аме- риканського психолога Д. Халперн, освіта яка, розрахована на перспективу, має забезпечити формування в учнів двох основних груп умінь:

«*умінь швидко орієнтуватись у зростаючо- му потоці інформації та знаходити необхідну і вмінь осмислити та застосувати отрима- ну інформацію»* (Халперн, 2000, с. 17). Тому, розвиток критичного мислення, що забезпечує самостійні та відповідальні дії, а також харак- теризується здатністю особистості до самов- досконаленням, є одним з ***актуальних*** за- вдань сучасної освіти.

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

ленька-Свистович, Мацюк, 2007; Волошина, 2002; Заир-Бек, 2011; Морозова, 2012; Пахо-

мова, 2012; Clandfield, 2004; Van, 2009), доз- волив нам зробити висновок, що читання як вид мовленнєвої діяльності є ефективним за- собом розвитку критичного мислення. Сфор- мована читацька компетентність передбачає, що учень здатний розуміти прочитаний твір, розмірковувати над його змістом, аналізувати та критично оцінювати отриману інформацію, узагальнювати її, співвідносити отриману ін- формацію із особистим життєвим досвідом, висловлювати власну думку щодо прочитано- го, формулювати висновки (Волошина, 2002). Крім того, в сучасних методичних досліджен- нях підкреслюється важливість включення художніх творів (ХТ) в програму навчання ІМ як автентичного унікального та базового ма- теріалу для формуванням читацької компе- тентності (Біленька-Свистович, Мацюк, 2007; Пахомова, 2012; Цепкова, 2017). Серед інших переваг застосування літературних творів у вивченні ІМ виокремлюють здатність ХТ за- лучати учнів до критичного мислення за допо- могою прийомів, які зорієнтовані на учня як ак- тивного учасника навчального процесу (Van, 2009). Тому, в умовах шкільного навчання поки немає більш цінного джерела, яке стимулює

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

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

## Методи дослідження

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

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Л. Кленфілд пропонує три основні моделі опрацювання літературного тексту (Clandfield,

2004):

1. *Культурна модель* розглядає ХТ як про- дукт, джерело інформації про досліджувану культуру. Основний акцент під час опрацюван- ня ХТ зміщується на соціальний, політичний, історичний контекст, належність тексту до лі- тературних течій і жанрів. Ця модель орієнто- вана переважно на педагога і досить пошире- на в університетській практиці викладання.
2. *Мовна модель* передбачає, що під час опрацювання ХТ основна увага приділяється лексико-граматичним структурам або стиліс- тичному аналізу, що дозволяє усвідомлено інтерпретувати текст. Ця модель більш орієн- тована на учнів, дозволяє покращити загаль- не володіння ІМ і робить підхід до літератури більш компетентним.
3. *Модель персонального зростання* орі- єнтована на взаємодію між читачем і текстом. У процесі роботи над ХТ учням пропонується висловлювати свою думку, описувати власний досвід, виражати ставлення до прочитаного.

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

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

*Перший етап «виклик»* забезпечує актуа- лізацію опорних знань і уявлень, формування мотивації учнів до читання та визначення мети роботи над ХТ (Заир-Бек, 2011). *Актуалізація* є обов’язковим компонентом етапу «виклику», що дозволяє «оживити» в пам’яті учнів опорні

/ фонові знання і життєві уявлення, які треба лише «дістати» з довготривалої пам’яті. Опор- ними такі знання учнів є тому, що саме на них, як на «фундаменті» будуються наступні знан- ня, оскільки наше мислення є асоціативним (Пометун, 2017). «Викликом» може служити пізнавальна задача, полемічні слова (цитата), звернення до життєвого досвіду учнів, скла- дання кластера тощо.

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

Другий етап «осмислення» націлений на пошук та усвідомлення інформації, знахо- дження відповідей на поставлені запитання та вирішення поставлених цілей шляхом по- рівняння очікувань учнів з тим, що вивчається. Тобто, здійснюється обговорення очікувань; визначаються основні віхи твору; узагальню- ється матеріал та підбиваються підсумки; за- безпечується поєднання та порівняння змісту вивченого з досвідом учнів; перевіряється рі- вень розуміння вивченого, основних положень та ідей за допомогою запитань та обговорення (Технології…, 2006).

На цьому етапі увагу слід приділяти мето- дичним прийомам, що вчать учнів працюва- ти з текстом, залучаючи вивчаюче/ критичне читання з метою повного розуміння тексту. Наприклад, такі прийоми, як «Читання з зу- пинками», «Читання в парах – узагальнення в парах», «Читання з маркуванням (Інсепт)», вправи з опорними словами, «Подвійний що- денник», «Карта персонажів», «Фішбоун» та інші.

*Під час третього етапу, «рефлексія»,* учень формує особистісне ставлення до тек- сту й фіксує його або за допомогою власного письмового тексту, або своєю позицією в дис- кусії. Саме на цій стадії відбувається активне переосмислення власних уявлень, розширен- ня фонових знань за допомогою знань, здобу- тих під час читання (Технології…, 2006). Етап

«рефлексії» є важливим етапом опрацюван- ня ХТ, націленим не лише на узагальнення та систематизацію опрацьованого матеріалу, а й на осмислення учнем власної навчальної діяльності. На цьому етапі доречно використо- вувати наступні методи: «Незавершені речен- ня», «Твір-п’ятихвилинка», «Сенкан», «Лист по колу», «Ромашка Блума», вірш-асоціація, рефлексивний твір тощо.

Отже, відповідно до моделі персонально- го зростання, процес формування вмінь кри- тичного мислення засобами ХТ включає три етапи (виклик – осмислення – рефлексія). На етапі «виклик» відбувається активізація фо- нових знань та підготовка до роботи з ХТ. На етапі «осмислення» здійснюється безпосеред- ній контакт з ХТ. На етапі «рефлексії» реалі- зується творча переробка, аналіз, інтерпре- тація вивченої інформації. Ця базова модель відображає три етапи єдиного процесу руху вчителя і учнів від поставлених цілей до ре- зультатів навчання у процесі роботи над ХТ. Найважливішим у цьому процесі є створення, за допомогою різноманітних стратегій, методів і прийомів, умов для самостійного критичного опрацювання учнями поставлених цілей робо- ти з ХТ та визначення шляхів їх досягнення.

Етапи моделі персонального зростання ло-

гічно узгоджуються із традиційною етапністю роботи над текстом (дотекстовий, текстовий, післятекстовий етапи), (Методика…, 2013; Трубицина, 2019), яка згідно з О. Б. Тарно- польським є основою для роботи з будь-яким навчальним текстом (Тарнопольський, 2006).

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

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

Для цього можна використати такі завдання:

* Look closely at the illustration and predict what the story may be about.
* Read the title and say what in your opinion the main idea of the story is.
* Read the first paragraph of the text, pay- ing attention to the keywords. What is going to happen next?
* Write a few questions to the text based on the illustration.

*Текстовий етап* передбачає вирішення комунікативного завдання, поставленого на попередньому етапі. Метою цього етапу є ви- явлення ступеня розуміння тексту. Стосовно ХТ, на цьому етапі здійснюється контроль ро- зуміння учнями сюжетної лінії, характерів го- ловних героїв; виділення засобів образності і виразності, розгляд авторської позиції. Та- кож, на цьому етапі можуть бути запропонова- ні завдання на знаходження в тексті основної інформації, на розвиток вміння виявити смис- лові відносини між елементами тексту, встано- вити зв’язок подій (фактів); на розвиток в учнів уміння узагальнення, на знаходження в тексті точної і детальної інформації (Соловова, 2008; Трубицина, 2019). Наприклад:

* Read the text and define if the main idea is expressed in the title.
* Read the text and guess about the meaning of the highlighted words based on the context.
* Indicate which of the following statements correspond to the content of the text.
* Find as many facts as possible to prove each of the following statements.
* Tick the definition that summarizes the content of the text.
* Summarize the facts described in the first two paragraphs.
* Explain the author’s words about...
* Choose from the text adjectives and ad- verbs that describe ... How do they character- ize...?

*Післятекстовий* етап має на меті подаль- ше осмислення тексту учнями. Завдання цьо- го етапу спрямовані на вилучення імпліцитної інформації, задуму автора, порівняння нової інформації з попереднім досвідом, формуван- ня свого ставлення до викладеного. На цьому

етапі можуть використовуватись такі завдан- ня, як:

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

Отже, робота з будь-яким текстом, тради- ційно, зберігає свою структуру і проводиться у три етапи. Особливістю роботи з ХТ є залу- чення когнітивно-ментальних процедур оброб- ки та інтерпретації дійсності, яка відображена у творі.

## Результати та обговорення

Модель формування умінь критичного мис- лення розширює спектр завдань, які стоять перед вчителем під час роботи над ХТ. Оскіль- ки в літературі не існує єдиного визначення поняття «критичне мислення» (Архіпова, Ко- валевська, 2012; Заир-Бек, 2011; Пометун,

2017; Ja’far, 2018), узагальнюючи запропоно- вані трактування, можна зробити висновок, що в основі критичного мислення знаходить- ся когнітивні процеси, а саме: сприйняття, пізнання і розуміння дійсності; аналіз, синтез і оцінювання інформації; зберігання та засто- сування інформації, яку отримано з досвіду, спілкування, узагальнення фонових знань; самоконтроль тощо (ibid.). Відповідно, окрім завдання допомогти учням розібратися в ме- тафоричному світі художнього твору, зрозу- міти задум автора і оцінити, як він втілений в слові, вчителю необхідно звернути увагу на такі аспекти, як привласнення отриманих знань, набуття досвіду розуміння і вирішен- ня проблем (моральні, соціальні, особистісні тощо), які розглядаються у творах (Заир-Бек, 2011). З цією метою етапи роботи над ХТ згід- но з моделлю персонального зростання («ви- клик – осмислення – рефлексія») (Clandfield, 2004) пропонуємо узгодити з шістьма рівнями пізнавальної діяльності Б. Блума (знання, ро- зуміння, застосування, аналіз, синтез і оцінка) (Bloom et al., 1984).

Кожному з рівнів пізнавальної діяльності

може пропонуватися набір завдань і запи- тань, де завдання характеризуються певним

переліком дієслів, а запитання – спеціальни- ми питальними словами до кожного рівня (За- ир-Бек, 2011). Оскільки технологія формуван- ня умінь критичного мислення орієнтована на запитання як основну рушійну силу мислення (ibid.), необхідно коректно визначати завдан- ня для кожного рівня, тобто правильно сфор- мулювати запитання. Запитання активізують в учнів мисленнєві операції різних рівнів: за- питання рівня «*знання, розуміння, застосу- вання»* – нижчого порядку, а запитання рівня

«*аналіз, синтез, оцінювання»* – вищого поряд- ку. Ефективному формуванню умінь критично- го мислення учнів сприяють запитання саме високого рівня (ibid.). Слід також зауважити, що процес виконання завдань відповідного рівня передбачає залучення вмінь мислення усіх попередніх рівнів. Так, наприклад, під час виконання вправ, які передбачають аналіз, учень обов’язково залучає знання, демон- струє розуміння матеріалу, застосовує знання на практиці (Anderson, & Krathwohl, 2001).

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

Під час опрацювання тексту на етапі

«*осмислення»* пропонуємо активізувати когні- тивні процеси рівнів «*розуміння, застосуван- ня, аналіз та синтез*». На рівнях «*розуміння* і *застосування»* перевіряється розуміння змі- сту тексту, інтерпретуються проблеми, здійс- нюється тлумачення змісту власними сло- вами; визначається й тлумачиться основна ідея; розвиваються вміння використовувати інформацію або концепцію у конкретних умо- вах і новій ситуації. Когнітивні процеси, що відповідають цим рівням, стимулюють як мис- лення низького, так і високого рівнів. Осно-

вне завдання етапу «*осмислення*» полягає у сприянні формування вмінь високого рівня мислення, таких як «*аналіз та синтез»*. Для цього необхідно передбачити завдання робо- ти над текстом, які стимулюватимуть розумін- ня інформації та допомагатимуть закріпити її в пам’яті. З цією метою учням пропонують завдання на опрацювання змісту тексту шля- хом аналізу подій, групування фактів відповід- но до виділених критеріїв, визначення спіль- ного та відмінного між певними явищами чи поняттями тощо.

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

Етапу «*рефлексія»* відповідає рівень оцінки,

тобто вміння надавати якісну або кількісну оцін- ку та формулювати ціннісні судження про ідеї дослідження, рішення, методи тощо. Учень оці-

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

Отже, в основу теоретичного обґрунтуван- ня моделі формування умінь критичного мис- лення засобами ХТ покладено модель пер- сонального зростання, яку Ліндсей Кленфілд визначає також як модель критичного мислен- ня. Реалізація моделі здійснюється у три ета- пи: «виклик – осмислення – рефлексія», які ло- гічно узгоджуються із традиційною етапністю роботи над текстом (дотекстовий, текстовий, післятекстовий). На кожному із визначених етапів активізуються конкретні когнітивні про- цеси згідно з рівнями пізнавальної діяльності Б. Блума. На практиці реалізація теоретичної моделі формування умінь критичного мислен- ня засобами ХТ здійснюється за допомогою підсистеми вправ. Згідно з етапами моделі під- система вправ для навчання вмінь критично- го мислення засобами ХТ включає три групи вправ (див Табл.1).

*Таблиця 1.*

## Підсистема вправ для навчання умінь критичного мислення засобами ХТ

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

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

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

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

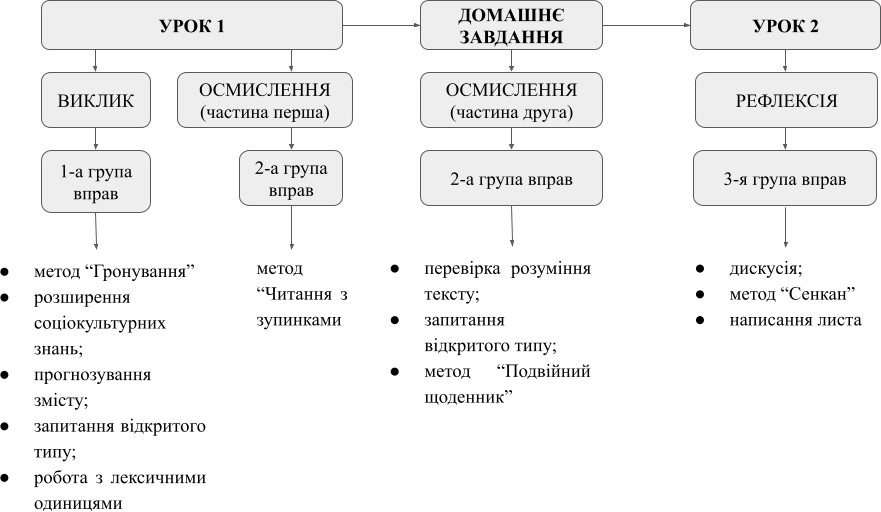
* поглиблюють соціокультурні знання (оз- найомлення з фоновими знаннями про твір та фактами з біографії письменника);
* налаштовують на смислове сприйняття тексту;

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

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

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

Практичну реалізацію розробленої підсис- теми вправ для розвитку вмінь критичного мислення засобами ХТ пропонуємо реалізу- вати протягом двох уроків (Рис. 1).



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

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

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

Дома опрацьовуються наступні вправи етапу «осмислення» на:

* перевірку розуміння тексту через запо- внення пропусків у тексті;
* запитання відкритого типу;

– прочитання тексту згідно з методом «По- двійний щоденник».

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

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

### Етап «виклику». Дотекстовий. Робо- та в класі.

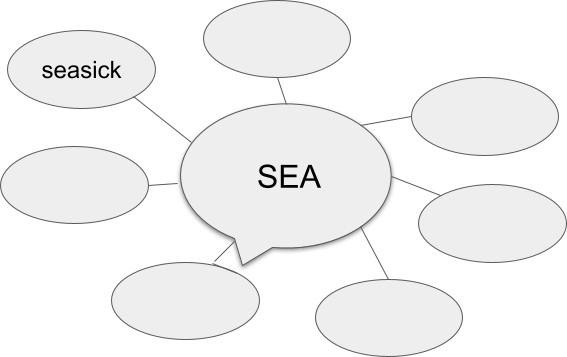
**Task 1.** Listen to a talk about Daniel Defoe and answer the questions:

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

**Task 2.** Work in pairs and discuss the follow- ing questions:

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

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



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

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

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

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

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

### Етап «осмислення». Текстовий. Робо- та в класі.

Робота з текстом проводиться згідно з ме- тодом «Читання із зупинками». Учні читають текст певними логічно завершеними фрагмен- тами («перша зупинка», «друга зупинка»…), на які вчитель поділяє його заздалегідь. Части- ни за обсягом можуть бути різними, важливою

є смислова єдність всередині кожного уривка. На кожній зупинці відбувається пошук відпові- ді на ключове запитання, яке ставить вчитель для стимулювання критичного мислення. Піс- ля опрацювання усіх «зупинок» учитель про- понує проблемне запитання. Проблемне запи- тання формулюється з урахуванням ієрархії рівнів пізнавальної діяльності. Tобто, щоб

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

**Task 1.** Read and discuss.

1. а зупинка: How can we describe the main character?
2. а зупинка: What was the father’s feelings about his son’s desire to go to sea?
3. а зупинка: Compare and contrast Robin- son’s promise when he felt ill and when he got better. Will Robinson listen to the words of the captain, his friend’s father?

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

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

### Етап «осмислення». Текстовий. Впра- ви на домашнє опрацювання:

**Task 1.** Read the text «I Go to Sea» and com- plete the paragraph below with the words: *En- gland, Germany, Hull, London, Yarmouth, York.*

Robinson Crusoe’s father came from (a)

…………, but Robinson Crusoe was born in the north of (b) …………, in the city of (c) ………….

When he was nineteen, Robinson Crusoe met a friend in the port of (d) and they decid-

ed to go to sea. They were going to (e) …………

first, but there was a big storm, and their ship went to the bottom of the sea near (f) …………

**Task 2.** Read the text «I Go to Sea» and an- swer the questions in a written form.

1. What promise did Robinson give his moth- er in order for him to receive a blessing from his father to go out on his first voyage?
2. What was Robinson describing when he said: “It was as if something was pushing me to- wards the terrible life that lay ahead of me.”

Далі учні читають текст згідно з методом

«Подвійний щоденник». Завдання передбачає уважне читання тексту з нотатками і дає мож- ливість тісно пов’язати зміст тексту зі своїм особистим досвідом. Для цього учні розділя- ють сторінку зошита навпіл. Під час читання ліворуч записують момент, що справив най-

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

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

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

***Етап «рефлексії». Післятекстовий.***

***Робота в класі:***

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

**Task 2.** Work in pairs and write a free poem that laconically summarises the gist of the story

«I Go to Sea» by Daniel Defoe. Use the following tips that will guide you through writing a poem.

1. Line 1 contains a key word that is usually a noun.
2. Line 2 gives a two-word description of the main message of the story usually by using ad- jectives.
3. Line 3 expresses an action that is connect- ed with the message of the story. This line con- sists of three words, that are usually verbs.
4. Line 4 is an expression that consists of 4 words and expresses your personal attitude to the message of the story.
5. Line 5 consists of 1 or 2 words that explain the moral of the story.

**Task 3.** Imagine yourself in Robinson Cru- soe’s place. Write a short letter to the father.

(Possible answer:):

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

Your son Robinson Crusoe.

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

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

## Висновки.

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

Теоретичне обґрунтування моделі фор- мування умінь критичного мислення засоба- ми ХТ базується на моделі персонального зростання, реалізація якої відбувається на трьох етапах (виклик – осмислення – рефлек- сія), в основу яких покладено психологічні особливості роботи над текстом для читання. Кожен етап має свою мету і передбачає вико- нання специфічних завдань, які активізують різні рівні навчальної діяльності. Практична реалізація моделі формування умінь критич- ного мислення відбувається за допомогою під- системи вправ, яка складається із трьох груп вправ. Кожна група вправ узгоджується із рів- нями навчальної діяльності, виокремленими Б. Блумом. Етапу «виклик» відповідає рівень *знання*, коли відбувається розвиток навичок низького рівня. Під час опрацювання тексту на етапі «осмислення» залучаються рівні *ро- зуміння, застосування, аналізу, синтезу*. Ког- нітивні процеси, що відповідають рівням *розу- міння, застосування* стимулюють мислення низького рівня. Проте, основне завдання ета- пу «осмислення» полягає у сприянні форму- вання вмінь високого рівня мислення, таких як *аналіз та синтез.* Етапу рефлексії відповідає рівень *оцінки*, тобто вміння надавати якісну або кількісну оцінку та формулювати ціннісні судження про ідеї ХТ. На основі цих даних ав- тори запропонували практичну ілюстрацію мо- делі формування умінь критичного мислення засобами ХТ на прикладі уривку “I Go to Sea”

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

## REFERENCES

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing.* New York: Longman.

Archipova, Ye.О., Kovalevska, О.V. (2012). Krytychne myslennya yak neobkhidna skladova rozumovoyi diyalʹnosti lyudyny v mezhakh su- chasnoho informatsiynoho suspilʹstva. *Humani- tarnyy chasopys. (Humanities magazine),* 2, 34-

38 (Архіпова, Є.О., Ковалевська, О.В. (2012). Критичне мислення як необхідна складова ро- зумової діяльності людини в межах сучасного інформаційного суспільства. *Гуманітарний часопис,* 2, 34-38).

Biletska-Svystovych, О.V., Matsyuk, Z.О. (2007). Ukrayinskyy khudozhniy tekst u polskomovniy audytoriyi. // *Linhvistychni doslid- zhennya*: Зб. наук. Праць, 22, 167-175. Kharkiv: KHNPU. (Біленька-Свистович, О.В., Ма- цюк, З.О. (2007). Український художній текст у польськомовній аудиторії. *Лінгвістичні до- слідження*: Зб. наук. Праць, 22, 167-175. Хар- ків: ХНПУ).

Bloom, B. S., Krathwohl, D. R., Bertram, B. M. (1984). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals.* Longman.

Clandfield, L. (2004). Teaching materi- als: using literature in the EFL/ESL classroom. *The Internet TESL Journal.* Режим доступу https://[www.onestopenglish.com/methodolo-](http://www.onestopenglish.com/methodolo-) gy-tips-for-teachers/teaching-materials-using-lit- erature-in-the-efl/-esol-classroom/146508.article Halpern, D. (2000). *Psikhologiya kritichesko-*

*go myshleniya.)* / transl. from English by N.Mal- gina et al.– 4th-international edition. St. Peters- burg.: Peter. (Халперн, Д. (2000). *Психология критического мышления*. / Д. Халперн / пер. с англ. Н. Мальгина и др. – 4-е междунар.изд. – СПб.: Питер).

Ja’far, Fatmeh (2018). Teaching Grammar to Promote Critical Thinking in EFL Classrooms. *IOSR Journal of Humanities and Social Science* (IOSR – JHSS), Vol. 23, Issue 2, Ver.6 (Febru- ary), 15-26. Режим доступу: www.iosrjournals. org

*Law on Education* (Art. 12, parag.1) *(За- кон України* «Про освіту». (Ст. 12, п.1) – Ре-

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

Makarenko, V. М., Tumantsova, О. О. (2008). *Yak opanuvaty tekhnolohiyu formuvannya kryty- chnoho myslennya*. .KH.: “Osnova”. (Макаренко В.М., Туманцова О.О (2008). Як опанувати тех- нологію критичного мислення. Видавництво “Основа”).

*Metodyka navchannya inozemnykh mov i kul- tur: Teoriya i praktyka*: pidruchnyk dlya stud. kla- sychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh uni- versytetiv (2013). / Bihych O. B., Borysko N. F., Boretska H. E. ta in./ Chief ed. S. Yu. Nikolayeva. К.: Lenvit.

Morosova, I.G. (2012). Ispolzovaniye khu- dozhestvennykh tekstov dlya formirovaniya sotsiokulturnoy kompetentsii v protsesse obu- cheniya inostrannomu yazyku v vuzakh. *Ak- tualnyye voprosy filologii i metodiki prepoda- vaniya inostrannykh yazykov: materialy tret’yey mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii..* – St. Petersburg.: State Polar Academy, s. 317-327. (Морозова, И.Г. (2012). Использование ху- дожественных текстов для формирования социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку в вузах. *Акту- альные вопросы филологии и методики пре- подавания иностранных языков: материалы третьей международной научной конферен- ции*. СПб.: Государственная полярная акаде- мия, С. 317-327).

Pakhomova, Т.О. (2012). Chytatska kompe- tentnist u protsesi vyvchennya inshomovnykh khudozhnikh tekstiv. *Visnyk Zaporizʹkoho nat- sionalʹnoho universytetu,* 1(17). (Пахомова, Т.О. (2012). Читацька компетентність у процесі ви- вчення іншомовних художніх текстів. *Вісник Запорізького національного університету, 1*(17). – Режим доступу: https://web.znu.edu.ua/ herald/issues/2012/ped-1-2012/132-136.pdf).

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

Solovova Ye, N. (2008). *Metodika obucheniya inostrannym yazykam.* Bazovyy kurs. Posobiye dlya studentov ped. vuzov i uchiteley. М.: Astrel. (Соловова, Е. Н. (2008). *Методика обучения иностранным языкам.* Базовый курс. Посо-

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

Tarnopolskyi, О.B. (2006). *Metodyka navchannya inshomovnoyi movlennyevoyi di- yalʹnosti u vyshchomu movnomu zakladi osvity*: navchalʹnyy posibnyk.. К.: ІNКОS. (Тарнополь- ський, О.Б. (2006). *Методика навчання іншо- мовної мовленнєвої діяльності у вищому мов- ному закладі освіти: навчальний посібник*. К.: ІНКОС).

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

Trubitsyna, О. I. (2019). *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavrata..* Moscow: Yuright publishing house. (Трубицина, О. И. (2019). *Ме- тодика обучения иностранному языку: учеб- ник и практикум для академического бака- лаврата*. / Под редакцией О. И. Трубициной. Москва: Издательство Юрайт. Режим доступу: https://urait.ru/bcode/433391).

Tsepkova A. V. (2017). Printsipy opisaniya metodicheskogo potentsiala khudozhestvennogo teksta na inostrannom yazyke. *Vestnik Novosi- birskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta,* Vol. 7, 4. (Цепкова А. В. (2017). Принципы описания методического потенциа- ла художественного текста на иностранном языке. *Вестник Новосибирского государ- ственного педагогического университета,* Tом 7, 4).

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

Voloshyna, N.Y. (2002). Naukove obgrun- tuvannya zmistu predmeta literatury, kharakt- erystyka navchalʹnoyi prohramy. // *Naukovi os- novy metodyky literatury.* Navch.-met. posibnyk. Kyiv. (Волошина, Н.Й. (2002). Наукове обґрун- тування змісту предмета літератури, характе- ристика навчальної програми. *Наукові основи методики літератури*. Навч.-мет. посібник / за ред. Н.Й.Волошиної. Київ).

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

*shcheobrazovatel’nykh uchrezhdeniy.* M.: Pros- vescheniye. (Заир-Бек, С. (2011). *Развитие критического мышления на уроке*: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. / С.И. Заир- Бек, И.В. Муштавинская. М.: Про- свещение.

*ДОДАТОК 1*

I Go to Sea

by Daniel Defoe

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## BUILDING CRITICAL THINKING SKILLS THROUGH LITERARY TEXTS IN EFL CLASSES

**Viktoriia Osidak, Nataliia Nesterenko**

***Abstract***

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

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

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

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

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

**BIOS**

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

**Email*:*** [*viktoriya\_osidak@ukr.net.*](mailto:viktoriya_osidak@ukr.net)

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

**Email*:*** [*nesterenkonatasha@gmail.com*](mailto:nesterenkonatasha@gmail.com)

### ЗОЯ КОРНЄВА (Україна) ТЕТЯНА КИРИЛЕНКО (Україна)

ORCID: 0000-0002-8848-4323

ORCID: 0000-0002-1122-6318

ВИЗНАЧЕННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОГО ПОЛЯ ТА ТИПІВ ВІДНОШЕНЬ ЛЕКСИЧНИХ ОДИ- НИЦЬ З ПОЗИЦІЙ КОГНІТИВНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУ- ДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНОГО НАПРЯМКУ

***Анотація***

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

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

## Вступ. Проблема, стан її розв’язання і актуальність дослідження

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

засвоєння іноземної/другої мови реалізується в операціях поглибленого аналізу категорій і понять лінгвістики, дослідження лінгвосеман- тики мовних одиниць. Ці операції найчастіше стають необхідним ресурсом формування ва- ріативності та інтермовної компетентності (El- lis,1985; Song, 2012). Таким чином, мовну осо- бистість студента з позицій когнітивної науки, з одного боку, визначають лінгводидактичні результати розвитку мислення, набуття мов- леннєвого досвіду, автономність пізнання та навчання, а, з іншого боку, уміння лінгвістичної концептуалізації й категоризації та обізнаність у галузі когнітивної лінгвістики.

Серед об’єктів когнітивної лінгвістики цен- тральним є мова як когнітивний механізм, задіяний у репрезентації (кодуванні) та пере- дачі інформації (Полюжин, 1999). Когнітивні лінгвісти займаються переведенням сучасних мовознавчих пошуків на нові теоретико-ме- тодологічні платформи (Жаботинская, 2003), розглядом мови як відображення взаємо- пов’язаних структур людської свідомості, мис- лення й пізнання; простеженням нерозривного

зв’язку когніції й комунікації (Левицький, 2004). При цьому мова визнається всіма як одна з найважливіших складових когнітивної ді- яльності на всіх етапах формування людської особистості та відображенням усіх когнітивних процесів і їх результатів. Тому М. Болдирєв наголошує, що, виокремлюючи завдання ког- нітивної лінгвістики як науки про відношення мовних і когнітивних структур, варто врахову- вати складники роботи мозку, а саме: мислен- ня, пам’ять, уяву. Необхідно з’ясовувати, яку роль відіграють мовні одиниці і форми у здійс- ненні всіх цих процесів (Болдырев, 2000).

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

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

петентності. Так само передумовою результа- тивного засвоєння іноземної мови слід вважа- ти категоризацію.

О. Селіванова відзначає, що категориза- ція – це поділ об’єктів пізнання на категорії, виокремлення серед них груп, класів та мис- леннєве зіставлення об’єкта дійсності із пев- ною категорією системи знань та світоглядної картини (Селіванова, 2006, с. 223).

Отже, на теперішньому етапі генези науко- вої думки когнітивний підхід у лінгводидактиці іноземної мови спрямовує на:

* організацію навчання студентів одночас- но із дослідженням процесів формування їх- ньої мовної особистості;
* врахування особливостей механізму та структури засвоєння мови як пізнавальної ді- яльності;
* використання можливостей вербалізації інтелектуальних знань у процесах концептуалі- зації та категоризації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** Серед фундаментальних праць, на які спи- раються сучасні послідовники когнітивного напрямку, виокремлюється ґрунтовна репре- зентація теорій лінгводидактики Р.Мітчел та Ф. Майлз (Mitchel&Myles). У ній ідеться про необ- хідність створення ‘лінгвістичної архітектури всередині мозку’ (Mitchell & Myles, 2013) У су- часних інтерпретаціях когнітивний підхід у нав- чанні другої мови використовують для форму- вання соціолінгвістичної компетентності (Bown & White, 2010); для вдосконалення методології досліджень (Hulstijn et al., 2014); для з’ясування зв’язків між когнітивною лінгвістикою та лінгво- дидактикою (Tyler, 2012) В останніх завжди фі- гурує теза про універсальність когнітивних ме- ханізмів та елементів архітектури пізнавальних процесів в оволодінні мовою, будь-якою, крім рідної. До таких механізмів можна віднести ка-

тегоризацію та концептуалізацію.

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

нові розбиття численної сукупності однорідних мовних одиниць на обмежену кількість класів, члени яких характеризуються одним і тим са- мим значенням певної ознаки (Селіванова, 2006). Поняттєві категорії являють собою від- носно стабільний і стійкий когнітивний зліпок з позамовного світу і пов’язані з ним більш безпосередньо, ніж категорії семантики (Худя- ков, 2001). При цьому деякі дослідники вважа- ють, що поняттєві та семантичні категорії є то- тожними поняттям. О. Бондарко, наприклад, не протиставляє поняттєві і семантичні кате- горії та вважає, що вони є різними аспектам одного й того самого явища. Він наголошує, що можна виділити два рівні поняттєвих ка- тегорій та їхніх систем: рівень універсальних фундаментальних поняттєвих категорій і рі- вень поняттєвих категорій, що реалізуються у семантичних функціях конкретної мови. На думку О. Бондарка, семантичні категорії нале- жать до поняттєвих як варіанти до інваріантів (Бондарко, 2000). Таким чином, з одного боку, підкреслюється нетотожність сфери семанти- ки і сфери понять, а з іншого – чітко визнача- ється нерозривний характер зв’язку між ними. За своїм логічним змістом різниця між по- няттєвими і семантичними категоріями поля- гає в тому, що семантичні категорії, на відміну від поняттєвих, мають мовну реалізацію. Вони представлені у конкретних мовних засобах як матеріальному втіленні свідомості і тісно пов’язані з різними типами мовного знання (Васильєв, 2000). За зауваженням М. Нікітіна, поняттєва класифікація враховує природу ре- чей, структуру дійсності та членування свідо- мості, яке зумовлене структурою людської ді- яльності. Семантична класифікація включає, окрім ознак поняттєвої класифікації, ще мов- ний знак та вираження понять в певній знако-

вій системі (Никитин, 2007).

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

і визначає можливість існування функціональ- но-семантичних полів.

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

Сучасний погляд на роль засвоєння лекси- ко-семантичних полів в опануванні мови сфор- мувався на основі поглядів Й. Тріяра (Trier, 1931), який вперше почав досліджувати понят- тєву сферу розумово-пізнавальної діяльності людини, а також Г. Іпсена (Ipsen, 1924), який увів термін „поле” та застосував його в описі груп мовних одиниць різного типу. Тому в лінгві- стиці усталене уявлення про поле – сукупність мовних (переважно лексичних) одиниць або конституентів, які об’єднані за змістом і відо- бражають поняттєву, предметну й функціо- нальну подібність явищ, що позначаються. Не- зважаючи на те, що визначення поняття «поле» має досить довгу історію, сьогодні існує низка важливих відкритих питань. Так, сутність тер- міну «поле», принципи, шляхи і методи іден- тифікації полів, типології та класифікації полів, взаємозв’язок та відносини полів досі викли- кають суперечності (Иванова, 1995). Але, не- зважаючи на них, характеристики ‘поля’ можна вважати сталими. За цими характеристиками прийнято розрізняти *функціонально-семан- тичні поля,* де інтегральна поняттєва ознака представлена в одиницях, що належать до різ- них рівнів мови (лексичного, морфологічного, синтаксичного) (Бондарко, 2002, с. 27); *грама- тичні поля* – об’єднання граматичних засобів вираження певного граматичного значення (Гулыга, 1969, с. 293); *словотворчі, або мор- фосемантичні поля*, для елементів яких окрім семантичної подібності характерна наявність спільного афікса або основи (Кузнецов, 2000, с. 238) та *лексичні поля* – об’єднання слів за спільністю їхнього лексичного значення, що відповідає певній поняттєвій категорії (Вер- диева, 1994, с. 4).

На думку Гладченко К.Ю., «лексичне

поле – це своєрідна парадигма лексичних ве- личин (лексем), які ділять неперервну загаль-

ну зону значення і перебувають у безпосеред- ньому протиставленні» (Гладченко, 2016, с. 101). Залежно від характеру цієї категорії і сту- пеня її абстракції, лексичні поля можуть охо- плювати: одиниці, що належать до конкретної частини мови і згруповані на основі спільності лише своєї частиномовної семантики (*грама- тичні гомогенні частиномовні поля*) (Бабуш- ко, 1998, с. 22); одиниці різних частин мови, які є подібними за лексичним значенням (*грама- тичні гетерогенні семантичні поля*) (Санди- го–Гросс, 2001, с. 7); одиниці, що належать до однієї і тієї самої частини мови і об’єднуються на основі спільності лексичного значення (*лек- сико-семантичні поля*). Незважаючи на різно- маніття мовних полів, в них є спільна риса: базою для інтеграції конституентів будь-якого поля є деяка категорія або категоріальна ситу- ація (Бондарко, 2000).

Таким чином, поля можуть бути спрямовані

на сферу поняттєвих категорій, у термінах, яки- ми людина осмислює світ, або на семіотичну систему. Спрямованість поля визначає підхо- ди щодо виокремлення лексико-семантичних полів: екстралінгвістичний та власне лінгвіс- тичний. Екстралінгвістичний підхід визнача- ється логікою предметного світу й мисленням, а лінгвістичний, у свою чергу, детермінований мовними явищами та відношеннями між слова- ми і їхніми значеннями (Иванова, 1995).

Досліджуючи логічний і лінгвістичний ас- пекти стратифікації лексики на семантичні поля, Ю.Н. Караулов зазначає, що лексико-се- мантичне поле є досить містким поняттям, в якому перехрещуються проблеми, які можли- во розв’язувати, наприклад, лексикологія (си- нонімія, антонімія, полісемія, гіпонімія і пароні- мія), а також загальна лінгвістики, наприклад, співвідношення слова і поняття (Караулов, 1992). Цей підхід дотичний до розуміння мови як цілісного організму, специфіка якого обу- мовлюється низкою факторів: 1) лінгвістичних, що відображають мовні закономірності; 2) екс- тралінгвістичні, що відображають об’єктивну реальність; 3) концептуальних, які пов’язані з закономірностями рефлекторної діяльності мислення та матеріалізацією елементів мови у часі і просторі. Таким чином, лексико-семан- тичні поля утворюються в результаті лексика- лізації концептуальних полів чи окремих кон- цептів, що представляють певні інформаційні сфери. А лексичні одиниці, які утворюють лек-

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

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

Оскільки лексичні одиниці складаються з диференційних та інтегральних семантичних компонентів, вони можуть належати до різ- них синонімічних рядів і лексико-семантичних груп. (Новиков, 2002). Принципи структуризації лексико-семантичної групи відповідають прин- ципам структуризації лексико-семантичного поля. Лексико-семантичне поле складається з ядра та периферії. Ядро поля запропонова- но визначати домінантою, або конституентом поля, який є найбільш спеціалізованим для вираження даного значення; передає значен- ня найбільш однозначно; систематично вико- ристовується. Крім цього, ядро характеризуєть- ся нейтральністю, високою частотою вживання та часто немає характерних лише для нього ознак. Однак, оскільки ядро притаманне усім членах лексико-семантичного поля та носієм смислів (семантичних ознак), воно може за- мінити кожен з членів лексико-семантичного поля (Ключка, 2012).Навколо домінанти гру- пуються найбільш тісно пов’язані з нею еле- менти, які утворюють ядро поля. Ядро являє собою лексичне вираження смислів та може замінити кожен з членів поля. Ядерні елемен- ти допомагають розмежовувати поля в системі мови, визначають структуру поля і типи відно- шень між його одиницями. Віддалені від ядра конституенти розміщуються на периферії поля. Як правило, кількість периферійних елементів значно переважає кількість ядерних. Вони кон- кретизують основне значення поля та перебу- вають у зв’язку з іншими полями, утворюючи при цьому лексико-семантичну цілісність мов- ної системи (Горохова, 2009).

## Недосліджені аспекти проблеми, мета і завдання статті

Аналіз досліджень, присвячених різноа- спектним питанням лексико-семантичного поля, показав, що, незважаючи на їхнє широ- ке висвітлення в наукових роботах, залиша- ється низка відкритих питань, які потребують подальших наукових розвідок. Серед них, зо- крема, порядок формування когнітивних про- цесів опанування іноземною мовою, до якого б увійшли категоризація, концептуалізація, розуміння лексико-семантичного поля мови, груп мовних одиниць та мінімальної одини- ці – семи. З огляду на це, **метою статті** є ви- значення змістових компонентів опанування іноземною мовою студентами ЗВО з позицій когнітивного підходу. Серед них: лексико-се- мантичне поле, обґрунтування відношень, в яких перебувають лексичні одиниці в межах одного лексико-семантичного поля: полісемія, синонімія, антонімія, а також метонімія та ме- тафора. Досягнення мети зумовило виконання таких завдань: з’ясувати ієрархічні зв’язки між процесами пізнання категоріями і концептами, використати узагальнене визначення поняття

«лексико-семантичне поле» та представити

його структуру, доступну для опанування сту- дентами; визначити основні відношення між складниками лексико-семантичного поля, не- обхідні для аналізу в процесі навчання інозем- ної мови; представити тексти публіцистичного стилю для вибору метафор та метонімій у них.

## Методологія дослідження: джерельна та експериментальна бази, учасники, мето- ди і процедура

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

1. Встановлення та дослідження лекси- ко-семантичних полів –ієрархічних струк- тур значної кількості лексичних одиниць, що об’єднані інваріантним значенням і відобра- жають у мові певну поняттєву категорію (Но- виков, 2002). Усвідомлюючи ієрархічний зв’я- зок лексичних значень, в основі якого лежить принцип включення конкретних значень у зна-

чення абстрактні й узагальнені та розуміючи формальну єдність лексичної одиниці і части- ни мови, до якої вона належить, студенти кон- цептуалізують лексико-семантичні та морфо- лого-семантичні рівні мови.

1. Наступним етапом стало визначення виокремлення лексико-семантичних груп слів. Мовним критерієм, що їх вирізняє, є сема або семантичний компонент, який є спільним для значень усіх членів групи. К. Смолін визначає групу як «лексичну множину, члени якої об’єд- нані семантичним інваріантом, відрізняються диференційним компонентом (семою) та на- лежать до однієї граматичної категорії» (Смо- лин, 1988, с. 220).
2. Виокремлення мінімальної семантичної одиниці (семи) водночас передбачало розу- міння її кумулятивної здатності, тобто здат- ності накопичувати інформацію. Студенти повинні були усвідомити, що під час взаємодії один з одним, семантичні компоненти «забез- печують актуалізацію смислу – «синтезують» його із безлічі семантичних ознак, надають стійкості семантичному інваріанту слова як генетичному прототипу та сприяють розвитку нових варіантів.

Крім того, під час дослідження використо- вувалися методи синтезу, аналізу й узагаль- нення одиниць лексико-семантичного поля, а також метод суцільної вибірки для виявлен- ня метафоричних лексичних одиниць з текстів публіцистичного стилю. Для опису значень обраних одиниць використовувався описовий метод, а методи систематизації й класифіка- ції – для визначення основних принципів кла- сифікації лексичних одиниць з метафоричним перенесенням. Методом спостереження та ін- терв’ю було виявлено закономірності засвоєн- ня лінгвістичних категорій та перебіг процесів концептуалізації, визначення лексико-семан- тичних полів в досліджуваних групах.

## Результати дослідження, винесені на обговорення, їх виклад і обґрунтування

Спостереження за формуванням лінгвіс- тичної компетентності студентів свідчать про те, що стратифікація одиниць поля «ядро-пе- риферія» відбувалася більш активно в тому випадку, якщо домінанта була достатньо ви- значеною (наприклад, «кількість», «простір»,

«час»). Водночас, у тих випадках, коли в ос- нові поля перебувало поняття більш широкого

плану, встановлення домінанти є проблема- тичним. Крім того, у пізнавальних процесах, які формуються у студентів у в опануванні другою мовою, конституенти лексико-семантичного поля вирізняються спільним лексичним зна- ченням, що є результатом зв’язку значень окремих порівнюваних лексико-семантичних варіантів слів. Під семантичним зв’язком двох слів студенти розуміли наявність у них спіль- ного семантичного компонента. Мінімальний семантичний компонент трактувався як мі- німальна семантична одиниця (сема) лек- сичного значення, яка відображала ту чи ту конкретну ознаку предмета, явища чи понят- тя, з яким співвідноситься лексичне значення (Новиков, 2002). Студенти визначали, яким чином семантичні компоненти можна віднести до «вихідних семантичних елементів, різно- манітні сполучення яких із структурної точки зору утворюють якісно нову значущу одиницю мови» (Смолин, 1988, с. 119), і як вони беруть участь у створенні різноманітних груп. Метою було узагальнення висновку, що семантичний компонент виконує в одному випадку дифе- ренційну функцію (при відмежуванні одного слова від іншого), а в іншому – інтегральну функцію (при об’єднанні слів у різні парадиг- матичні угрупування), а регулярна опозиція інваріантних і диференційних ознак є основою для структурної організації поля та ідентифі- кації груп одиниць, що входять до нього (Ко- нецкая, 1998). Було визначено, що найчастіше такі групи формуються на основі декількох ти- пів семантичних зв’язків: полісемії, синонімії, антонімії, гіпонімії та паронімії.

У процесі навчання студенти детально роз-

глядали різновиди семантичних зв’язків лінгві- стичних одиниць англійської мови. Наприклад, полісемія була досліджена як універсальне семантичне явище, яке визначається як здат- ність одного слова позначати різні предмети, явища і процеси дійсності та використовува- тись у різних за смислом контекстах, тобто розмежовуватись у тексті завдяки різним, вза- ємовиключним позиціям цього слова. Бага- тозначне слово являє собою мікросхему, у якій значення взаємопов’язані та взаємообумовле- ні (Беляевская, 2004). Виявлено, що полісемія належить до явищ, які швидко розповсюджу- ються в мові через внутрішні й зовнішні факто- ри. На зовнішній фактор указував ще Аристо- тель, який зауважив, що число слів обмежене,

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

Багатозначні слова, сумісні на основі схо- жості реалій (за формою, цінністю, поло- женням та функцією), розподілено так, щоб виявити їхні характеристики на основі ме- тафоричних або метонімічних зв’язків (Ко- нецкая, 1998). Оскільки метонімія і метафора є універсальними засобами поповнення слов- никового запасу мови, який формується в про- цесах вторинної номінації, то завданням для студентів стало описати якісний зв’язок між об’єктами первинної і вторинної номінації, де один термін замінюється іншим на основі су- міжності означуваних понять у випадку мето- німії або їхньої схожості у випадку метафори (Лакофф, 1990). Студенти намагалися спро- стувати чи підтвердити тезу, що метафора, за словами О. Селіванової, є «найпродуктив- нішим креативним засобом збагачення мови, виявом мовної економії, що виявляється у ви- користанні знаків однієї концептуальної сфери на позначення іншої, схожої з нею у якомусь відношенні» (Селіванова, 2006, с. 326).

Аналіз статей публіцистичного стилю дав

змогу студентам виявити метафоричне пе- ренесення, зокрема в полі ‘тварина-людина’. Умовно такі метафори поділено на декілька груп: 1) перенесення через оцінку розумових здібностей; 2) перенесення особливостей по- ведінки тварини та поведінку (наприклад, про- фесійну) людини; 3) перенесення приписаних особливостей та характеристик тварини на по- ведінку людини. В ході дослідження студенти сформували низку тез, які збігалися з виснов- ками вчених та експертів (MacMillan, 2010):

* Оскільки людина вважає себе інтелекту- ально більш розвиненою, ніж тварина, то такі метафоричні прикметники як *bull-headed, goo- sy, calvish* описують людину як нерозсудливу й дурну.
* З іншого боку, деякі тварини характери- зуються якостями і силою, невластивими лю-

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

* + Ведмідь, натомість, у розумінні людини є неповороткою й повільною твариною, тому поняття *a bear market* має антонімічне зна- чення *– ринок, на якому ціни падають*. Іншим прикладом перенесення типової поведінки тварини на поведінку людини може слугувати метафори *a lone wolf – одинак*, *tiger – сильний та агресивний противник, конкурент*.
  + В окремих випадках людина приписує тварині певні якості, які в реальності не є влас- тивими для тварини, та переносить їх на свою поведінку. Наприклад, *to horse around* означає *блазнювати, дуріти,* а *to lark – поводитися грайливо*.
  + Звернувши увагу на дефініції прямих значень слів, визначено, що ці якості не є ти- повими. Наприклад, *a horse – a solid-hoofed plant-eating domesticated mammal with a flowing mane and tail, used for riding, racing, and to carry and pull loads; a lark – a small brown bird that is common in Europe and is known for singing while it flies*

У процесі концептуалізації полісеман- тичність слова завжди поєднувалася із си- нонімією. Синонімія є важливим фактором і лексичного рівня мови в цілому, і будь-якого полісемантичного слова зокрема. Було важ- ливо , щоб студенти зрозуміли, що словесний знак формується за принципом узагальнення і виконує функцію як розрізнення, так і ототож- нення. Полісемантичне слово може перебува- ти у декількох синонімічних рядах і в декількох лексико-семантичних групах (Смолина, 1988). Наприклад, студенти категоризували метафо- ричність, аналізуючи такі одиниці: *a hare (за- єць*) може мати декілька метафоричних зна- чень: 1) як іменник – *лялька, манекен*; 2) як дієслово – *дуже швидко бігти*. Було зроблено висновок про те, що ці два значення слова між собою жодним чином не пов’язані та можуть належать до декількох синонімічних рядів. Іншим прикладом є метафоричний іменник *a monkey (мавпа)*, який переходить в дієслово та набуває три різні значення: *1) дуркувати, блазнювати; 2) псувати щось через невміння щось робити; 3) пародіювати, передражню- вати.*

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

Слова, що складають синонімічний ряд,

були більш-менш однаково витлумачені, проте словникові дефініції синонімів було критикова- но через відсутність чітких умов контекстуаль- ного використання, що ускладнює їхнє повне розуміння і правильну диференціацію. Сту- денти підтверджували думку М. Нікітіна, що

«синоніми мають бути визначені як корефе- рентні (узуальні та оказіональні) позначення із спільним когнітивним та прагматичним зна- ченням» (Никитин., 1998, с. 95). Наприклад, метафоричні дієслова *to horse* та *to monkey* мають подібні значення, а саме – *блазнювати, дуріти* та використовуються в неформальних ситуаціях. Іншим прикладом слугують дієсло- ва *to hog (від a hog – свиня)* та *to weasel (a weasel – ласка)*, які означають *поводитись егоїстично, досягати чогось через обман та несправедливість*. Окремо студенти обмір- ковували тезу С. Кришталь, що це пов’язано з емоційною складовою основних значень цих слів. У людей виникають негативні асоціації та емоції з цими тваринами, тому вони і надають їм негативні якості (Кришталь, 2019).

Розгляд питання про синонімію було про- довжено аналізом антонімії, оскільки си- нонімічний ряд складає широку амплітуду коливань від одного відтінку до іншого, від

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

Окремо було відзначено, що синоніми та

антоніми взаємодоповнюють один одного при розкритті складних концептуальних відношень і в реальному світі об’єктів, і в семантичному просторі мови. Антоніми мають у своїй струк- турі інтегруючий поняттєвий компонент; а си- ноніми можуть складати опозиції в узуальній реалізації.

## Висновки та перспективи дослідження

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

редбачало підтвердження чи спростування тез експертів-лінгвістів, які стосувалися опа- нування лексико-семантичного поля в іно- земній мові. Шляхом розгляду семантичних відношень, в яких можуть існувати лексико-се- мантичні поля, зокрема у полісемії, антонімії та синонімії, студенти розвивали операції ка- тегоризації та концептуалізації, визначення елементів лексико-семантичного поля–ядра і периферії, з’ясовували відтінки значень лек- сичних одиниць лексико-семантичного поля, які відрізняють їх одне від одного та утворюють континуум лексичного складу мови, оскільки одна лексична одиниця може належать до де- кількох лексико-семантичних полів. У межах лексико-семантичного поля студенти вирізня- ли одиниці, які перебувають в антонімічних, синонімічних або полісемантичних зв’язках, які можуть утворюватися через метафоричне або метонімічне перенесення. Метафоричне перенесення було визнано одним з найпро- дуктивніших способів утворення нових зна- чень слів у публіцистичному тексті англійської мови. Різновидами метафоричного перене- сення ‘тварина-людина’ у публіцистичному тексті визначено перенесення: розумових здібностей тварини на людину, особливостей поведінки тварини на поведінку людини або вигаданих якостей тварини на людину. Відзна- чено, що метафоричні іменники та дієслова з перенесенням тварина-людина вступають між собою в синонімічні й антонімічні зв’язки та можуть бути полісемічними. Таким чином результатом дослідження стало формування у студентів стереотипних когнітивних дій ка- тегоризації, концептуалізації та структураліза- ції лексико-семантичного поля. У перспективі лінгводидактична мета застосування когнітив- ного підходу для опанування іноземної/ другої мови може реалізуватися: в удосконаленні окремих операцій синтезу, порівняння, анало- гії; у використанні соціолінгвістичних моделей пізнання засобами мови, у поєднанні методів психо-та соціолінгвістики і розвивальної ди- дактики.

## REFERENCES

Alexandrov, S. (1987). O poniatii sinonima. Leksicheskaya sinonimiya. Moscow: Nauka, 1987. (Александров П. С. (1987). О понятии синонима. Лексическая синонимия. М.: Наука).

Babushko, R. (1998). Kategorialnyi prostir lokatyvnyh ta temporalnyh pryslivnykiv su- chasnoi angliyskoi movy. Avtoref. dis. Kand.

philol. nauk: 10.02.04. Kiev. (Бабушко С. (1998). Категоріальний простір локативних та темпоральних прислівників сучасної англійської мови : aвтореф. дис. … канд. филол. наук :

10.02.04. Киев).

Boldyrev, N. (2000). *Cognitive Semantics: A Course of Lectures in English Philology.* Tambov: Publishing house of TSU im. G.R. Derzhavin (Болдырев, Н (2000) Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина).

Bondarko, A.(2002). *The theory of meaning in the system of functional grammar*: Based on the material of the Russian language. Moscow: Lan- guages of Slavic Culture (Бондарко, А. (2002). Теория значения в системе функциональной грамматики: На материале русского языка. Москва: Языки славянской культуры).

Bown, J. & White, C. (2010). A social and cognitive approach to affect in SLA, *48*(4), 331- 353. https://doi.org/10.1515/iral.2010.014**.**

Brown, D.(2007). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Pear- son Longman).

Chavarha, YA. (2002). Polisemiya: nedo- statnistʹ movnykh resursiv chy rezulʹtat kohn- ityvnoyi diyalʹnosti lyudyny. *Problemy roma- no-hermansʹkoyi filolohiyi,* 103-114. Uzhhorod:

«Patent» (Чаварга, Я. (2002). Полісемія: недостатність мовних ресурсів чи результат когнітивної діяльності людини. *Проблеми романо-германської філології*, *103-114*.

Ужгород: «Патент»).

Dashkova, K. (2020). Ponyattya «Leksiko-se- mantichne pole» ta yogo struktura. *Naukoví zapiski Mizhnarodnoho humanitarnoho univer- sytetu*, 33, 56–60 ( Дашкова К. (2020). Поняття

«Лексико-семантичне поле» та його структура. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*. *33, 56–60).*

Dictionary of Finance and Banking. – Oxford: Oxford University Press, 2005.

Ellis,R. (1985). Sources of Variability in Inter- language, *Applied Linguistics*, Volume 6, Issue 2, 1985, Pages 118–131, https://doi.org/10.1093/ applin/6.2.118**).**

Filin, F. (1982). O leksiko-semanticheskikh gruppakh slov / *Ocherki po teorii yazykoznani- ya*. M.: Nauka, 229-239 (Филин, Ф. (1982). О

лексико-семантических группах слов / *Очерки по теории языкознания*. М.: Наука).

Gulyga Ye.V., Shendel’s Ye.I. (1969). Prin- tsipy i metody semanticheskikh issledovaniy. *O komponentnom analize znachimykh yedi- nits yazyka*, p. 291-314. M.: Nauka. (Гулыга Е.В., Шендельс Е.И. (1969). Принципы и методы семантических исследований. *О компонентном анализе значимых единиц языка*, c. 291-314. М.: Наука).

Hladchenko, K. (2016). *Leksyko-semantychne pole yak strukturnyy element movnoyi kartyny svitu.* URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npch-> dufm\_2016\_272\_260\_5 (Гладченко, К. (2016). *Лексико-семантичне поле як структурний елемент мовної картини світу*. URL: http:// nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdufm\_2016\_272\_260\_5 (дата звернення: 22.05.2021).

Horokhova, I. (2009). Leksyko-semantychne pole diyesliv zi znachennyam rozumovoyi di- yalʹnosti. *Naukovyy chasopys NPU imeni*

*M. P. Drahomanova.* 3, 193-196 (Горохова І. (2009). Лексико-семантичне поле дієслів зі значенням розумової діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 3, 193- 196).

Hulstijn, J., et al. (2014). Bridging the gap: Cog- nitive and Social Approaches to Research in Sec- ond Language Learning and Teaching. *Studies in Second Language Acquisition, 36*(3), 361-421.

Ipsen, G. (1924). Der alte Orient und die Indog- ermanen. Stand und Aufgaben der Sprachvwissen- schaft. *Festschrift fur W. Streiberg*, 200-237.

Ivanova, L. (1995). *Polisemiya russkikh prilagatel’nykh lineynogo prostranstvenno- go izmereniya*: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. (Иванова, Л. И. (1995). Полисемия русских прилагательных линейного пространственного измерения: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж).

Karaulov, Yu. (1992). *Russkiy yazyk i ya- zykovaya lichnost’*. Moskva: Nauka. (Караулов, Ю. (1992). Русский язык и языковая личность. Москва: Наука).

Katsnel’son, S. (1986). O grammaticheskoy kategorii. *Obshcheye i tipologicheskoye yazyko- znaniye*, *107-129*. L.: Nauka. (Кацнельсон, С. (1986). О грамматической категории. *Общее и типологическое языкознание*, *107-129)*.

Khudyakov, A. (2001). Pragmatika: pereos- mysleniye termina v svete novykh lingvistich- eskikh idey. URL: <http://professorhudyakov.ru/>

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

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

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

Kryshtalʹ, S. (2018). Metaforychna konversiya v anhliysʹkiy movy. *Naukovyy visnyk Mizhnarod- noho humanitarnoho universytetu. Filolohiya*, 37, 100-103 (Кришталь, С. (2018). Метафорична конверсія в англійській мови. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Філологія*, 37, 100-103).

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

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

Levytsʹkyy, A.(2004). *Osnovy funktsionalʹ- noyi linhvistyky*. Nizhyn: Redaktsiyno-vydavny- chyy viddil NDPU. //Левицький, А.(2004). *Основи функціональної лінгвістики*. Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ.

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

Mitchell, R., & Myles, F. (2013). Second lan- guage learning theories (3d ed.). Oxon: Rout- ladge

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

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

Polyuzhyn, M. (1999). *Funktsionalʹnyy i kohn- ityvnyy aspekty anhliysʹkoho slovotvorennya: monohrafiya.* Uzhhorod: Zakarpattya.//Полюжин, М. (1999). *Функціональний і когнітивний аспекти англійського словотворення*: монографія. Ужгород: Закарпаття.

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

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

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

Song, L. (2012). On the Variability of Interlan- guage. *Theory and Practice in Language Stud- ies, 2*, 778-783.

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

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

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

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

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

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

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

**Zoia Korneva, Tetiana Kyrylenko**

***Abstract***

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

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

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

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

**BIOS**

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

**Email:** [*kornieva.zoia@lll.kpi.ua*](mailto:kornieva.zoia@lll.kpi.ua)

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

**Email:** [*tania.kyrylenko29@gmail.com*](mailto:tania.kyrylenko29@gmail.com)

### В’ЯЧЕСЛАВ ШОВКОВИЙ (Україна), КАТЕРИНА КІРУЦАК (Україна)

ORCID: 0000-0003-4876-2162

ORCID: 0000-0001-8749-4733

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

***Анотація***

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

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

**Постановка проблеми.** Державним стан- дартом початкової освіти визначено, що «ме- тою іншомовної освіти є формування іншо- мовної комунікативної компетентності для безпосереднього та опосередкованого між- культурного спілкування, що забезпечує роз- виток інших ключових компетентностей та за- доволення різних життєвих потреб здобувача освіти». Стандартом також передбачено, що здобувач освіти повинен бути здатним сприй- мати інформацію, висловлену іноземною мо- вою в умовах безпосереднього та опосередко- ваного міжкультурного спілкування, критично оцінювати таку інформацію; розуміти прочи- тані іншомовні тексти різних видів для отри- мання інформації або емоційного задоволен- ня, використовувати прочитану інформацію та критично оцінювати її; надавати інформацію, висловлювати думки, почуття та ставлення, взаємодіяти з іншими особами усно, письмово та в режимі реального часу, використовуючи іноземну мову (Державний стандарт). Отже, державним стандартом передбачено, що ін- тегральною компетентністю, яка формується у здобувачів початкової освіти, є комуніка- тивна. Звідси випливає, що формування усіх інших компетентностей, які складають зміст комунікативної, має здійснюватися за принци- пом комунікативності, відповідно до якого усі мовні компетентності повинні інтегруватися в мовленнєві. Такої інтеграції зазнає і лексич-

на компетентність, яку ми розглядаємо не аб- страговано а в контексті мовленнєвих – зокре- ма компетентності в читанні.

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

Саме до засобів навчання, які стимулюють

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

сприйняття та запам’ятовування нової лекси- ки, оптимізує процеси, пов’язані з використан- ням слів у різних видах мовленнєвої діяльно- сті, викликає позитивні емоції та необхідні для запам’ятовування асоціації, забезпечує зв’я- зок лексичної одиниці з референтом. У форму- ванні лексичної компетентності в читанні роль зображувальної наочності дуже велика, адже наочність допомагає «оживити» текст (а також окремі слова) в очах дитини, зробити їх більш цікавими та емоційно забарвленими; розви- вати уяву та мислення. Наочність у процесі формування лексичної компетентності в чи- танні потрібно використовувати на всіх етапах

«роботи» зі словом на різних рівнях – на рівні слова / словосполучення, речення та тексту. Тому перед нами постає проблема розроблен- ня технології формування в учнів початкової школи англомовної лексичної компетентності в читанні з використанням зображувальної на- очності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** Питання методики навчання учнів почат- кової школи було предметом дослідження багатьох науковців (А.Дворська, О.Бігич, М. Денисенко, Т. Пахомова, Г.Савицька, А.Чуй- ко, Н.Гальскова, З.Нікітенко, А.Пирожкова, О. Кміть, Н.Горлова, Л.Шварко). Особливу увагу науковці приділили психологічним засадам навчання іноземної мови у початковій школі (зокрема визначенню віку, оптимального для опанування дитиною іноземної мови – до 9 років; характеристиці психологічних та фізі- ологічних особливостей дитини), розвитку та вихованню учнів початкової школи на уроках іноземної мови. Ученими-методистами окрес- лено цілі та зміст навчання іноземної мови в початковій школі, підходи, методи, принципи, прийоми, засоби навчання, особливості пла- нування та організації навчального процесу (зокрема типів уроків); розроблено технології навчання мовних аспектів та видів мовленнє- вої діяльності, формування стратегічної ком- петентності, технології контролю іншомовних

знань, навичок та вмінь.

Проблема формування іншомовної лек- сичної компетентності учнів початкової школи частково або дотично досліджувалася в пра- цях З. Нікітенко, О.Кміть, А.Пірожкової, М.Де- нисенко. З. Нікітенко, зокрема, наголошує на потребі використання зорових опор у процесі

засвоєння нової лексики учнями початкової школи. Дослідниця акцентує, що при розро- бленні лексичних вправ слід дотримуватися принципу взаємопов’язаного оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності, відповідно до чого у школярів взаємопов’язано розвиваєть- ся слухове і зорове сприйняття мовлення. З. Нікітенко також вказала на відсутність дослі- джень, присвячених формуванню потенційно- го словника учнів (Никитенко 2014, с. 225-230). О.Кміть характеризує зміст навчання лексики учнів початкової школи, способи семантизації лексичних одиниць та етапи формування лек- сичної навички (які є ідентичними і для серед- ньої школи) (Кміть 2017, с. 67-68).

А. Пірожкова окреслила цілі навчання лек- сики в початковій школі, а також схарактеризу- вала види вправ для формування лексичних навичок, серед яких виділила, зокрема, вправи на диференціацію та ідентифікацію, вправи на імітацію, вправи для розвитку словотвірної та контекстуальної здогадки, вправи для навчан- ня прогнозування, вправи на розширення і ско- рочення структури словосполучення або речен- ня, вправи на еквівалентну заміну (Пирожкова 2018, с. 52). М.Денисенко в основу авторської методики навчання техніки читання учнів по- чаткової школи поклала ідею використання зображально-графічних (піктографічних) і ко- льорових мнемоників (художні і персоніфіко- вані образи, а також «живі» букви: букви–пози, букви–асоціації, букви–діячі та букви–образи або піктограми)), які сприяють ефективному оволодінню англомовним читанням молодши- ми школярами (Денисенко 2005, с. 11).

Варто також відзначити про існування ве-

ликої кількості робіт практичного характеру, які орієнтовані на навчання іншомовної лексики. Водночас слід зауважити, що нам не вдалося знайти системного дослідження, присвячено- го формування лексичної компетентності в чи- танні учнів початкової школи у цілому, а також в учнів 2 класу (з урахуванням відповідних вікових особливостей дітей, тематичних груп лексики та обсягів текстового матеріалу) зо- крема. Проте вікова категорія учнів (7-8 років) є особливою, адже, з одного боку, в цей час у дітей ще не стабілізувалися такі якості, як довільна увага, воля, довільне запам’ятову- вання, а з іншого боку – цей період найбільш оптимальний для того, щоб розпочати вивчен- ня іноземної мови, формувати мовленнєві на-

вички та вміння, – саме це й зумовлює акту- альність нашої статті.

**Мета статті:** схарактеризувати в теоре- тичному та практичному аспектах авторську технологію формування в учнів 2 класу ан- гломовної лексичної компетентності в читанні з використанням зображувальної наочності.

**Основні методи дослідження** – критич- ний аналіз та узагальнення теоретичних дже- рел, а також власного доробку з методики формування англомовної лексичної компе- тентності в читанні засобами зображувальної наочності.

## Виклад основного матеріалу дослі- дження

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

Лексичну компетентність у читанні визна-

чаємо як систему екстралінгвальних знань, тобто тих, які вербалізуються, знань лексич- них та фразеологічних одиниць, що що інте- груються в уміння читання та забезпечують здатність та готовність інтерпретувати й ро- зуміти писемні тексти різних стилів, жанрів, умотивованість, здатність та готовність само- стійно розширювати власний словниковий за-

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

ти визначено, що «Метою іншомовної осві- ти є формування іншомовної комунікативної компетентності для безпосереднього та опо- середкованого міжкультурного спілкування, що забезпечує розвиток інших ключових ком- петентностей та задоволення різних життєвих потреб здобувача освіти». Однією з вимог до іншомовної початкової освіти передбачено, що здобувач освіти повинен розуміти прочи- тані іншомовні тексти різних видів для отри- мання інформації або емоційного задоволен- ня, використовувати прочитану інформацію та критично оцінювати її (Державний стандарт початкової освіти).

Навчальною програмою з іноземних мов для початкової школи передбачено, що на кінець 2-го класу учні повинні уміти читати мовчки та вголос і розуміти слова, словоспо- лучення, речення, короткі тексти, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовлен- ні. Обсяг для читання – 100-150 друкованих знаків (Іноземні мови, с. 19). Тематика текстів зумовлюється тематичними групами лексики, які передбачені Програмою з англійської мови для початкової школи (Іноземні мови, с. 18):

«Члени сім’ї», «Вік молодших членів сім’ї»,

«Числа від 1 до 20», «Іграшки», «Продук- ти харчування», «Кольори», «Частини тіла»,

«Предмети одягу», «Тварини», «Пори року»,

«Назви свят», «Меблі у класній кімнаті». Тож у 2 класі необхідно зосередитися на навчанні техніки читання (озвучення окремих слів, сло- восполучень, речень, текстів) та на навчанні читання як виду мовленнєвої діяльності – чи- тання вголос або мовчки невеликих за обся- гом текстів.

Навчання лексики дітей молодшого шкіль- ного віку передбачає застосування ефективних шляхів опанування іноземною мовою перш за

все з урахуванням психологічних особливостей школярів: їхньої уваги, пам’яті, провідного виду діяльності, розумових можливостей, сприйнят- тя. Учені-методисти (Н.Гальскова (Гальскова 2004), З.Нікітенко (Никитенко 2014), А.Пірожко- ва (Пирожкова 2018)) визначають такі характе- ристики учнів початкової школи:

* провідною діяльністю є навчальна, яка поєднується з ігровою;
* увага не стійка, діти часто відволікають- ся, роблять помилки, проте зосереджується на новому, неочікуваному, яскравому;
* пам’ять досить розвинена, діти добре запам’ятовують те, що викликає у них емоції, відповідає їхнім інтересам; проте у дітей цієї вікової категорії короткотривала пам’ять домі- нує над довготривалою;
* розумові можливості дітей досить широ- кі: діти можуть робити висновки, аналізувати предмети і явища, аргументувати;
* для сприйняття характерна емоційність, яскравість та образність; схематичний не- яскравий матеріал дітьми цього віку майже не сприймається;
* мовлення дітей (рідна мова) є правиль- ним, зв’язним, діти можуть сприймати та про- дукувати цілі тексти;
* тривалість певної діяльності залежить від інтересу до неї (дитина може займатися одним видом діяльності 1,5-3 години, але за умови, що у неї є інтерес до цієї діяльності);

Описані психологічні особливості учнів по- чаткової школи вказують на те, що зображу- вальна наочність є важливим засобом нав- чання іноземної мови в цілому та формування лексичної компетентності в читанні зокрема. Так, зображувальна наочність у процесі фор- мування лексичної компетентності в читанні *сприяє*:

* зосередженню уваги учнів на словах, ре- ченнях, текстах (ілюстрованих малюнками чи фотографіями), а також на позначуваних ре- ферентах та описаних ситуаціях;
* забезпеченню яскравості, емоційності, образності лексичного та текстового матеріа- лу, кращого сприйняття слів та позначуваних референтів, кращому запам’ятовуванню слів;
* розширенню знань про об’єкти навко- лишнього світу, розвиткові спостережливості;
* кращому сприйняттю інформації, по- даної в тексті; розвиває лексичну здогадку; уможливлює використання безперекладних

способів семантизації лексики та безпере- кладних способів розуміння змісту тесту;

* перевірці розуміння учнями прочитаних окремих слів, словосполучень, речень, текстів;
* розвитку навичок прогнозування змісту на рівні слова (що є невід’ємним механізмом процесу читання);
* розвиткові усного мовлення на основі прочитаного та побаченого.

Використання зображувальних опор у про- цесі формування лексичної компетентності в читанні учнів 2 класу відповідає психологіч- ним особливостям сприйняття, уваги, пам’яті, мовлення дітей цієї вікової групи і має бути обов’язковим.

Орієнтуючись на класифікацію зображу- вальної наочності В. Черниш (Черниш 2011, с. 16), основними видами зображувальної наоч- ності у формуванні лексичної компетентності в читанні учнів 2 класу визначаємо такі: малю- нок (фотографія)-зображення окремого пред- мета чи особи; сюжетний малюнок (фотогра- фія); серія малюнків (фотографій).

*Малюнок (фотографія)-зображення окре- мого предмета чи особи.* Малюнок-зобра- ження містить окремий об’єкт, особу, ознаку, яскраво виражену характеристику предмета чи особи. Малюнок-зображення слід застосо- вувати під час навчання читання окремих слів, словосполучень, простих речень. Типовими прийомами роботи з цим видом наочності ви- значаємо такі:

* прочитати слова / словосполучення / ре- чення під малюнком / фотографією;
* прочитати слова / словосполучення / ре- чення і встановити їхню відповідність зобра- женню;
* співвіднести прочитані слова / словос- получення / речення з зображеннями на ма- люнках (поєднати надруковані слова / словос- получення / речення з зображеннями, які їм відповідають);
* вгадати пропущене слово за малюнком і першою написаною літерою;

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

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

* на передтекстовому етапі можливі такі прийоми: розглянути малюнок і дати відповіді на питання (тим самим повторити лексику, яка вживатиметься у тексті); розглянути малюнок і прочитати написані поруч слова, закреслити ті слова, що позначають предмети, яких немає на малюнку;
* на етапі читання: прочитати текст, під- креслити слова, що позначають виділені (на- приклад, обведені олівцем) предмети / особи; прочитати текст, вгадати пропущені слова за їх- німи зображеннями та першою літерою (зобра- ження – фрагменти з сюжетного малюнка);
* на післятекстовому етапі: перевірити текстові завдання, поставити дітям питання до тексту, які спрямовані на перевірку розу- міння окремих слів; сюжетний малюнок слугує опорою для відповідей учнів; скласти монолог чи діалог на основі прочитаного й з опорою на зображення, використовуючи слова з тексту.

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

* на передтекстовому етапі: прочитати слово і розглянути малюнки, знайти, на яко- му малюнку є зображення позначуваного ним референта; прочитати слова і розглянути ма- люнки; закреслити слова, зображуваних ре- ферентів яких немає на малюнках; прочитати слова і розглянути малюнки, поєднати слова з малюнками, на яких зображені позначувані референти;
* на текстовому етапі: прочитати текст і розглянути малюнки, поєднати виділені сло- ва (чи речення) з малюнками; прочитати текст, знайти малюнок, який не відповідає жодному виділеному слову (змісту жодного речення);
* на післятекстовому етапі: перевірка тек- стових завдань; дати відповіді на питання до кожного малюнка, розповісти, що є на кожному малюнку (використовуючи лексику з тексту).

Зображувальна наочність використову- ється під час виконання вправ. Мікросистема вправ для формування лексичної компетент- ності в читанні ґрунтується на етапності, роз- робленій науковцями:

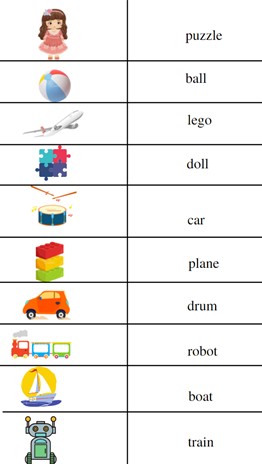
* ознайомлення з лексичною одиницею у процесі читання, з опорою на графічний об- раз слова, співвіднесення форми слова зі значенням, визначення особливостей функ- ціонування слова: на цьому етапі відбуваєть- ся знайомство учнів зі словом: його звуковим, графічним образом та референтом, що його позначає, учні читають мовчки та вголос слова, словосполучення, речення, які підкріплюються малюнками / фотографіями з зображенням від- повідного предмета чи особи, перевагу надає- мо безперекладним способам семантизації;
* автоматизація дій учнів з лексичними одиницями на рівні слова, словосполучення речення: оскільки у 2 класі діти вивчають сло- ва, які складають активний словник мови, то на цьому етапі формуємо інтегровано рецеп- тивну та репродуктивну навичку; у свідомості учнів має сформуватися одночасно артику- ляційний, графічний та семантичний образ слова, учні виконують вправи на проговорю- вання, написання, читання, аудіювання слів, що вивчаються; щодо рецептивних лексичних вправ пропонуємо вправи на читання слів / словосполучень, речень; на читання слів / словосполучень, речень та встановлення їх- ньої відповідності зображенням; на читання та встановлення слів / словосполучень, речень з зображеннями на малюнках;
* застосування лексичних рецептивних навичок у процесі читання (на рівні тексту): на цьому етапі учні читають тексти (обсягом 100-150 друкованих знаків), які ілюстровані сюжетними малюнками та серіями малюнків. Діти виконують передтекстові, текстові та піс- лятекстові вправи, орієнтовані на розуміння лексичних одиниць.

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

## І етап: ознайомлення з лексичною оди- ницею.

1. **Listen and repeat the names of the toys.**

## Join the pictures and their names.



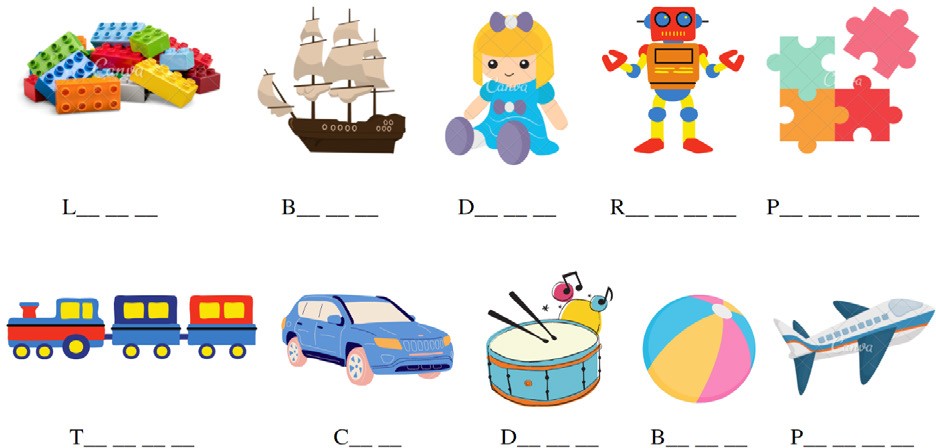
**ІІ етап: автоматизація дій учнів з лексич- ними одиницями на рівні слова, словоспо- лучення, речення.**

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

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



1. **Fill in the gaps. Read the words.**



## Join the picture and description.

* 1. I’m Jack. I like to play with cars.
  2. I’m Emily. My favorite toy is puzzles.
  3. I’m Lily. I like to play with the ball.
  4. I’m Ben. My favorite toy is a robot.
  5. I’m Ann. Lego constructor is my favorite toy.



## ІІІ етап: застосування лексичних рецеп- тивних навичок у процесі читання.

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



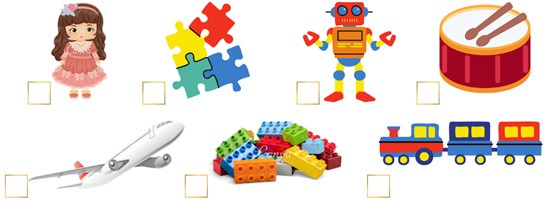
Hey! My name is Ann. Today is my birthday, I am 6 years old. Today I will tell you about my toys. This is my room. I have a special shelf where I keep all my toys. I have a doll, a robot, a drum, cubes, a car and many others. For my birthday, my parents gave me a Lego constructor, now this

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

## 1. Look at the picture and answer the questions.

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

## Read and tick the toys from the text.



1. **Read and choose the correct answer.**

## Ann keeps her toys

* 1. on the floor
  2. on the shelf
  3. on the bed

## Ann’s favorite toy is

* 1. Lego constructor
  2. doll
  3. bear

## Who gave Ann a Lego set

* 1. grandmother
  2. friends
  3. parents

## What color is teddy bear

* 1. brown
  2. white
  3. grey

## What hangs over Ann’s bed

* 1. stars
  2. balloons
  3. animals

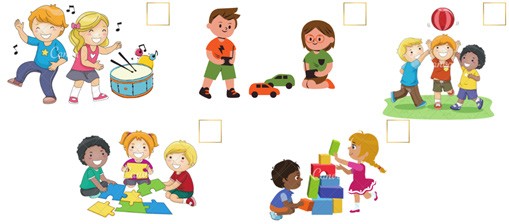
## Read the text and answer the questions.

* 1. How old is Ann?
  2. Where are Ann’s toys in the room?
  3. Who gave a lego constructor?
  4. What is Ann’s favorite toy?
  5. What’s the name of Ann’s teddy bear? what colour is it?

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

1. **Комплекс вправ з читання тексту з ви- користанням серії малюнків.**

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



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

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

After school, Jack and I love **to play with the**

**ball**, most of all we love to play football.

Also I am fond of puzzles, I like **do puzzles**

with my friends Ann and Peter.

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

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

* + 1. doll
    2. puzzles
    3. plane
    4. a train
    5. a car
    6. Lego constructor
    7. robot
    8. ball
    9. drum

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

Dr m C r B ll

P zzl s

L go c nstr ct r

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

* 1. **Read the text. Match the highlighted**

## phrases with the pictures.

to play the drum

to play with the ball

to play with the Lego constructor to play with cars

do puzzles

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

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

## Висновки.

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

## REFERENCES

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

Denysenko M.V. (2005). *Navchannya uch- niv pochatkovoyi shkoly tekhniky chytannya an- hliysʹkoyu movoyu*: Avtoref. dys ... kand. ped. nauk: 13.00.02. K. (Денисенко М. В. (2005). *Навчання учнів початкової школи техніки читання англійською мовою*: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ).

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

Halʹskova N. D., Nykytenko 3. N. (2004). *Teo- riya i praktyka navchannya inozemnykh mov*. Nachalʹnaya shkola: Metodycheskoe posobye. M .: Ayrys-press. (Гальскова Н. Д., Никитен- ко 3. Н. (2004). *Теория и практика обучения иностранным языкам*. Начальная школа: Ме- тодическое пособие. – М.: Айрис-пресс).

Inozemni movy. Navchalʹni prohramy dlya 1–4 klasiv zahalʹnoosvitnikh navchalʹnykh zakla-

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

Kmitʹ O.V. (2017). *Metodyka navchannya an- hliysʹkoyi movy v pochatkoviy shkoli: Konspekt lektsiy dlya studentiv spetsialʹnosti 013 Pochat- kova osvita, spetsializatsiya Inozemna mova (anhliysʹka*), *osvitnya stupinʹ-mahistr*. Chernihiv: CHNPU. (Кміть О.В. (2017). *Методика навчан- ня англійської мови у початковій школі: Кон- спект лекцій для студентів спеціальності 013 Початкова освіта, спеціалізації Іноземна мова (англійська), освітній ступінь-магістр*. Чернігів: ЧНПУ, 2017).

Nykytenko Z. N. (2014). Metodychna syste- ma vlashtuvannya inozemnym movoyu na po- chatkoviy studiyi shkilʹnoho navchannya. Dyss… d-ra ped.nauk .: 13.00.02 – Teoriya ta metodyka navchannya ta vykhovannya (inozemnyy movu).

M. (Никитенко З. Н. (2014). Методическая си- стема овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования. Дисс…д-ра пед.наук.: 13.00.02 – Теория и ме- тодика обучения и воспитания (иностранный язык). М.).

Pyrozhkova A.O. (2018). Teoriya i praktika obuchenia anhliysʹkomu yazyku v nachalnyh klassah: uchebnoye posobie. Saratov: Ay Py Er Medya (Пирожкова А.О. (2018). Теория и прак- тика обучения английскому языку в началь- ных классах : учебное пособие. Саратов: Ай Пи Эр Медиа).

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

Wong, W. & Van Patten, B. (2003). The evi- dence is in drills are out. Foreign Language An- nals. 36, 403-424.

Yelohina N.I. (2012). Rolʹ pryntsypu naukovo- sti navchannya u rozvytku tvorchoyi osobystosti (druha polovyna khikh – pochatok khkh stolit- tya). *Zbirnyk naukovykh teziv III Mizhnarodno- ho forumu 26 – 29 kvitnya 2012 r. Vypusk №2 (8): Osobystistʹ v yedynomu osvitnʹomu prostori*. (Єлагіна Н.І. (2012). Роль принципу наочності навчання у розвитку творчої особистості (дру- га половина хіх – початок хх століття). *Збірник наукових тез ІІІ Міжнародного Форуму 26 – 29 квітня 2012, Випуск №2 (8): Особистість у єдиному освітньому просторі).*

Zahalʹnoyevropeysʹki rekomendatsiyi z mo- vnoyi osvity: vyvchennya, vydannya, otsinka (2003). K. : Lenvit. (Загальноєвропейські реко-

мендації з мовної освіти: вивчення, викладан- ня, оцінювання (2003). К. : Ленвіт).

## BUILDING JUNIOR SCHOOLERS’ LEXICAL COMPETENCE IN ENGLISH READING THROUGH PICTORIAL VISUALS

**Vyacheslav Shovkovyi, Kateryna Kirutsak**

***Abstract***

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

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

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

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

**BIOS**

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

**Emai***l:* [*slavshovk@gmail.com*](mailto:slavshovk@gmail.com)

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

**Email***:* [k.kirutsak@gmail.com](mailto:k.kirutsak@gmail.com)

### ТЕТЯНА КИРДАН (Україна), ЛЮДМИЛА ТІТОРЕНКО (Україна)

УДК 378:37.011.3:316.61

ORCID: 0000-0001-7950-9958

ORCID: 0000-0003-0415-9927

## ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

***Анотація***

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

***Ключові слова:*** *естетичне виховання, позакласна робота, масова форма, вихованість, учні стар- шої школи.*

## Постановка проблеми та актуальність дослідження.

У сучасних умовах розвитку суспільства, коли загострюються суспільні суперечності, змінюються загальнолюдські цінності та жит- тєві ідеали, особливого значення набувають питання естетичного виховання учнів. Пробле- ма естетичного виховання є дуже важливою і актуальною для сьогодення, адже естетичне виховання забезпечує розвиток творчо актив- ної особистості, здатної повноцінно сприйма- ти прекрасне, гармонійне, досконале в навко- лишньому середовищі. Саме тому сучасна школа спрямовує всі свої зусилля на те, щоб забезпечити належним чином процес естетич- ного виховання учнів, створює педагогічні умо- ви, які сприяють підвищенню рівня естетичної вихованості учнів.

Для сприятливого розвитку естетичного виховання учнів у виховній роботі загально- освітніх шкіл учителі широко застосовують ви- ховний потенціал позакласної роботи з метою розкриття учням системи універсальності сві- ту, розширення кругозору та світосприйняття.

## Аналіз публікацій.

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

Психологічні основи естетичного вихован- ня розкрили Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Вигот- ський, І. Кон, Б. Теплов та ін. За останні роки опубліковано багато праць, в яких вирішують- ся питання значення творчості та пізнавальної діяльності в естетичному вихованні старшо- класників; розкриваються механізми творчос- ті; закономірності взаємозв’язку творчої ді- яльності; сформульовані основні принципи формування творчої особистості (Ф. Говорун, Б. Коротяєв, В. Лєвін, В. Моляко, Ю. Петров, П. Підкасистий, Я. Пономарьов, В. Романець, В. Цапок).

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

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

Отже, усе викладене вище засвідчує, що сьогодні у педагогічній науці поки що недо- статньо розроблене питання цілісного бачен- ня проблеми естетичного виховання учнів старшої школи засобами позакласної роботи. У той же час спостерігається відсутність дослі- джень, присвячених естетичному вихованню засобами позакласної роботи як одному з про- дуктивних засобів, яка стимулює учнів до по- глибленого вивчення мови, з використанням резервів кожної особистості окремо і всього колективу гуртка, проблемної групи, клубу, що й зумовлює актуальність цієї статті.

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

Основний **метод дослідження** – критич- ний аналіз та узагальнення теоретичних дже- рел, а також власного доробку естетичного виховання учнів старшого шкільного віку засо- бами позакласної роботи.

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

значення щодо старшого шкільного віку. Осо- бливості дітей цього віку найбільше сприяють формуванню в них естетичної культури. Новіт- ні дослідження доводять, що прогалини в ес- тетичному розвитку старшого школяра най- частіше виявляються невиправними навіть при систематичній роботі (Зязюн, 1998).

Навчити бачити прекрасне навколо себе, у навколишній дійсності покликана система естетичного виховання. Щоб ця система впли- вала на дитину найбільш ефективно і досяг- ла поставленої мети, Б.М. Неменский виділив таку її особливість: «Система естетичного виховання мусить бути, передусім єдиною, об’єднуючою всі речі, всі позакласні занят- тя, все громадське життя школяра, де кожен предмет, кожен вид заняття має власне, чіт- ке завдання у справі формування естетичної культури та особистості школяра» (Неменс- кий, 2012; Стеценко, 1981).

Позакласна робота поглиблює соціокуль- турні знання учнів за рахунок охоплення ве- ликого кола проблем і питань, що виходять за межі шкільної програми та не розглядаються на уроці. Учні, які не змогли з різних причин реалізувати себе на уроці, мають можливість розкрити свої приховані здібності під час по- закласної роботи, адже саме тут створюється атмосфера довіри, взаєморозуміння, співро- бітництва, взаємодопомоги. Масова форма роботи є домінуючим у позакласній роботі ді- яльності молодших школярів з іноземної мови завдяки її пізнавальному, практичному і ви- ховному значенню (Калініна, 2016).

Отже, проведення масових заходів у зміс- товній та цікавій формі створює сприятливі умови для повноцінного, насиченого дозвілля, розвитку лінгвістичної та соціокультурної ком- петенції, формування особистісний якостей учнів. Виховну цінність масових заходів важко переоцінити, вони дозволяють не тільки роз- ширити загальний і лінгвістичний кругозір, але і сприяють формуванню таких важливий яко- стей, як патріотизм, повагу до іншої культури, почуття гордості за свою культуру.

## Виклад основного матеріалу дослі- дження.

Позакласна робота з англійської мови здійс- нюється за допомогою різних, емоційно-яскра- вих, нетрадиційних методів і прийомів навчання й виховання, які підвищують мотивацію навчан-

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

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

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

**Мета заходу –** розвинути загальний світо- гляд учнів та виховати патріотизм, повагу до культури, побуту та традицій іншого народу.

## ХІД ПРОВЕДЕННЯ

*Звучить музика. Учасники та гості за- ходять до залу. Ведучі вітають гостей.*

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

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

*Частина 1.*

*Учні по черзі біля карти повідомляють коротку інформацію Великобританію, Уелс, Шотландію, США, Канаду, Нову Зеландію. У кожного виступаючого є свій дисплей, під- готовлений раніше. У шотландців – це ма- люнки озера Несі, у англійців – Stonehenge, у американців – фотографії Голівуду, ірландці презентує демонструю свої національні емб-*

*леми, зеландці демонструють фотографії найкрасивіших садів Нової Зеландії.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

There are many theories explaining Stone- henge’s function, ranging from a place of ritual human sacrifice to a very early astronomic ob- servatory. But even today the reason for its exis- tence is mysterious.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

New Zealand gardeners are masters of mi- croclimate. They are able top grow a very wide range of plants in small gardens. For them gar- dening is a way of life.

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

*Частина 2.* **BRAIN RING**

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

*В грі ‘Brain Ring’ беруть участь дві команди, які займають свої місця.*

## Round 1.

**Quiz ‘Do you know Great Britain?’**

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

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

*(The song “Give the World a Chance” by John Lennon is playing)*

## Round 2. Quiz ‘Do you know the USA?’

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

*(Лунає популярна ковбойська пісня “Home on the Range”)*

## Round 3. Quiz ‘Do you know Australia?’

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

*(Аудиозапис пісні ABBA “I have a dream…”)*

## Round 4. Quiz ‘Do you know New Zealand?’

1. Who is at the head of the country?
2. What is the capital of New Zealand?
3. Who are the natives of New Zealand?
4. What is the symbol of New Zealand?
5. Who discovered New Zealand?
6. What is the pride of every New Zealand- er?
7. Which city in New Zealand is called “gar- den city”?
8. How do New Zealanders call themselves?
9. What 2 big islands does New Zealand consist of?
10. What fruit is New Zealand the world’s largest producer of?

*(Лунає пісня “Because” by John Lennon).*

## Round 5. Quiz ‘Do you know Canada?’

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

*Team 1*

1. What sport is extremely popular in Can- ada?
2. Who is at the head of the country?
3. What province is called “the Seat of French Culture”?

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

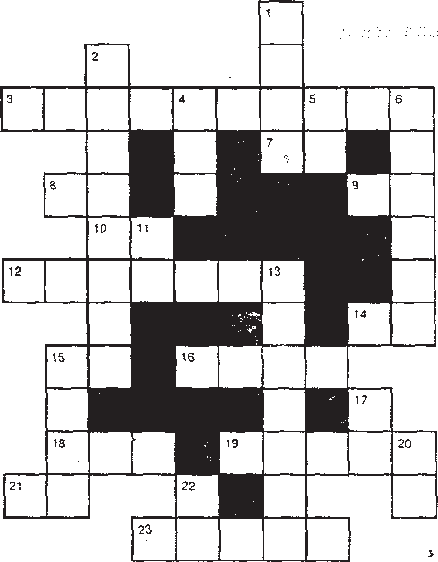
## Round 6. A Crossword Competition on the

**USA**

*Учасникам пропонується скласти кро- сворд, який складається з 50 штатів Сполу- чених Штатів Америки, завданням учасників є знайти всі назви штатів якомога скоріше.*

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

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

*Team 2*

## ACROSS

3. The state where the Gold Rush started in 1848

1. Abbreviation for the Blue Grass State
2. Abbreviation for the smallest state
3. Abbreviation for Luisiana
4. Abbreviation for New Jersey

12. Home state of the Atlanta Braves

1. Abbreviation for the state where the U.S. Constitution was signed
2. Post office abbreviation, for Mississippi
3. The state that is “round on the ends and high in the middle”
4. Abbreviation for Nevada
5. Carolina or Dakota

21. Post office abbreviation for 15 DOWN

23. Second-largest state

## DOWN

1. New
2. State where Abe Lincoln lived as an adult
3. Abbreviation for Florida
4. Abbreviation for 1 DOWN
5. The forty-ninth state

11. Abbreviation for junior

13. The Grand Canyon State

15. Abbreviation for Minnesota

17. Post office abbreviation for Montana

20. Post office abbreviation for the fiftieth state

22. Abbreviation for Maine

*(Лунає аудиозапис однієї з пісень Britney Spears)*

## Round 7. A Literary Competition

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

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

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

* “My heart’s in the Highlands, my heart is not here ….”
* “Oliver was so small that …”
* “The prince had a dream…”
* “In my mind’s eye, Horatio. …”
* “Learn a plenty of foreign, but don’t forget your own.” (T.G.Shevchenko).
* “Should old acquaintance be forgot ….) (R. Burns)
* “After the woe and grief of the world
* Oh! To see the boundary of Montgomeryshire…” (Ch. Dickens)
* “Як дитиною бувало, упаду, собі на лихо. )
* “When friendship or Love? Our sympathies move…” (G.G.Byron)

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

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

*Leader 1:* Give the Ukrainian equivalents to the following English proverbs and idiomatic ex- pressions. Translate them into Ukrainian.

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

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

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

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

*(Bach “Hapricorde aria” is played)*

## Round 9. “Countries and Cities”

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

England Scotland the USA Canada Australia New Zealand

Toronto, Auckland, Boston, Glasgow, Bris- bane, Sydney, Chicago, Birmingham, Winnipeg, Manchester, London, New York

*Leader 2:* Match country and its capital:

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

(Music of “Minuet” is played)

## Гра з гостями.

*Leader 2:* This is a crossword about Austra- lian things.

## ACROSS

1. Bruce is the traditional name for an, Australian (3)
2. In Australia you can eat ants that taste of

## Round 8. Translation Competition (5)

“Do you know English proverbs?”

*Учасникам пропонуються англійські при- слів’я до яких потрібно підібрати українські або російські еквіваленти.*

1. “No, thank you. Pavlova is too sweet for

.

7. To from London to

Sydney, you have to fly for 21 hours (2)

1. An Australian animal that jumps a lot (8)

11. Pavlova is fattening for someone on a diet (3)

14. Someone from Australia is an (10)

1. Pies aren’t healthy (4)
2. Australia usually the cricket against England (3)
3. You can eat meat pies on top of (4)
4. Australians often do this because it’s hot enough to eat outside (8)

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

*Event host 2:* The prize for winner is … and the winners of “Brain ring’ are … So, let’s congrat- ulate them all! We hope you have learned many

1. A German but

## DOWN

Australian (2)

useful things and improved your knowledge in English. We hope you have had a good time at our party. Our best wishes to you all!

1. It’s on the outside of Lamington Cake (9) *Event host 1:* Boys and girls! Study English

(3)

1. “I wouldn’t like to eat a honey

. Yuck!”

and you’ll be lucky, wealthy, and wise! All doors will be opened to you. You will be always treated

1. “I ate a witchetty grub. It was as big as finger.” (2)
2. It’s inside Australian pies (4)
3. The colour of Vegemite (5)

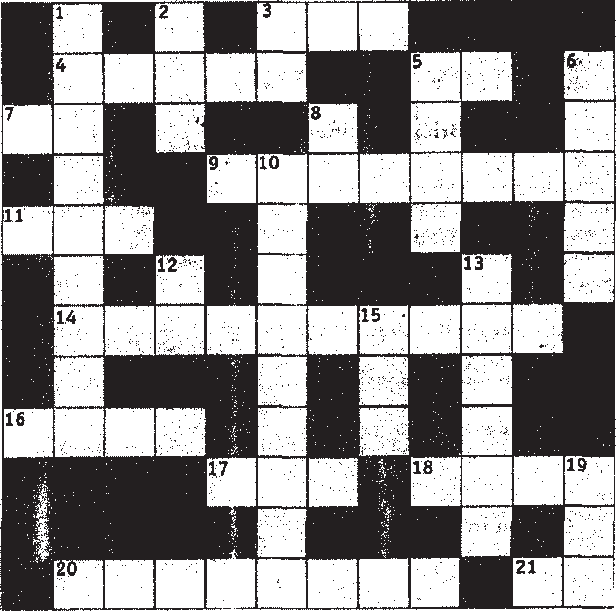
8. Australians eat Vegemite toast (2)

10. Witchetty grubs are food (9)

1. Pavlova a meringue with fruit and cream (2)
2. The wife of a first made Lamington Cake (6)

15. Everyone thinks that there are a of dangerous animals in Australia but actually nor many people get hurt (3)

1. Everyone in Australia wears lots of cream and hats to protect them from the (3)



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

with respect.

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

## Висновки та перспективи досліджень.

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

## REFERENCES

Vixovannya estetichnoї kul’turi shkolyarіv: navch. Posіbnik (1998). Kyiv (Виховання естетичної культури школярів: навч. Посібник (1998). / І.А. Зязюн, Н.Є. Миропольська, Л.О. Хлєбнікова та ін. К.: ІЗМН).

M o r a l ’ n o - e s t e t i c h n і p o g l y a d i V.O.Suxomlins’kogo (1980). Kyiv (Зязюн І.А. (1980). Морально-естетичні погляди В.О.Су- хомлинського / І.А. Зязюн, Є.Г. Родчанін. К.: Товариство “Знання” ).

Kirilo Stecenko: Spogadi, listi, materіali (1981). Kyiv (Кирило Стеценко: Спогади, ли- сти, матеріали (1981). Упор. Є.Федотов. К.: МузичнаУкраїна).

English after classes: Metod. posіb. dlyapozakl. robotinapochatkovomuetapіnavchan nya u zagal’noosvіtnіjshkolі (2016). Kharkiv (Ка- лініна Л.В. English after classes: Метод. посіб.

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

Pedahohyka yskusstva. Vydet, vedat y tvoryt

: knyha dlia uchytelei obshcheobrazovatelnыkh uchrezhdenyi (2012). Moskva (Неменский Б.М. Педагогика искусства. Видеть, ведать и тво- рить: книга для учителей общеобразователь- ных учреждений (2012). Москва : Просвеще- ние).

Teatralna pedahohika (1996). Kyiv (Теа- тральна педагогіка. К. : Лібра).

## AESTHETIC EDUCATION OF SENIOR SCHOOL STUDENTS THROUGH ENGLISH EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

**Tetiana Kyrdan, Lyudmila Titorenko**

***Abstract***

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

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

**BIOS**

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

**Email***:* [*tanyakirdan2018@gmail.com*](mailto:tanyakirdan2018@gmail.com)

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

**Email***:* [*tlv2505@gmail.com*](mailto:tlv2505@gmail.com)

# МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

### ЛАРИСА ЗЯЗЮН (Україна), МАРИНА ДЗЮБА (Україна)

ORCID: 0000-0002-0046-6981

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

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

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

## Постановка та актуальність проблеми

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

Ефективність формування та розвитку

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

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

Створення коміксів соціокультурного спря- мування також активно використовується як засіб формування соціокультурної компе- тентності у контексті світової освіти. Синкре- тичність графічного та текстово-вербального компонентів робить жанр коміксу унікальним дидактичним матеріалом, проте в Україні, на жаль, практика залучення коміксів у навчаль- ний процес мало де застосовується. Нечис- ленними є і дослідження навчального потен- ціалу коміксів. Недослідженість проблеми й зумовлює *актуальність* цієї статті, **метою** якої є дослідити шляхи використання коміксів на уроках української мови як засобу форму- вання соціокультурної компетентності.

## Методи дослідження.

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

**Аналіз останніх досліджень та публікацій** Комікси вже давно використовуються в за- кордонних освітніх навчальних закладах при навчанні мови з метою розвитку умінь говорін- ня та письма, граматичних навичок тощо, про що свідчать численні дослідження зарубіжних лінгводидактів (Brown, 1977; Cary, 2004; Calaf- ato & Gudim. 2021; Issa, 2018; Jensen et al, 2007; Kiliçkaya & Krajka, 2012). Обмежене ви- користання коміксів в українських навчальних закладах пов’язується, скоріш за все, з пев- ною стереотипністю щодо призначення комік-

сів як суто розважального жанру.

Більш того, цей популярний жанр є не досить розвиненим в Україні, адже лише де- кілька українських видавництв займається пе- рекладом та випуском коміксів. Видавництво

«Рідна мова» перекладає українською комік- си «Вертіго», видавництво «Махаон Україна» видає рідною мовою всесвітньо відомі комікси DC. Видавництво «Ірбіс комікси» набуло по- пулярності завдяки перекладу серії дитячих пізнавальних коміксів з мишею Д. Стілтоном, яка заглиблює дітей у світ історії та всесвіт- ньої культури: «Відкриття Америки», «Таємни- ці сфінкса» та ін.Першим коміксом в незалеж- ній Україні став повнокольоровий графічний роман-блокбастер у трьох томах «Даогопак» М. Прасолова. Написаний у стилі японських та західних коміксів, твір поєднав у собі істо- ричні елементи та фентезі. Це розповідь про пригоди козаків-характерників із лицарського ордену магів та майстрів бойових мистецтв Запорізької Січі (Бєлов, 2018*)*.

Щоб зруйнувати ці хибні стереотипи, ви- ділимо низку переваг застосування коміксів у сфері навчання:

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

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

* + точність і стислість висловлювання за- ощаджує час і розвиває візуалізацію сприй- няття;
  + покадрова подача інформації спри- яє розвитку причинно-наслідкових зв’язків, оскільки увага зосереджується не на описі, а на дії;
  + комікси розвивають уяву, мовлення, кре- ативні здібності;
  + вчать виокремлювати головне;
  + розвивають логічне мислення;
  + допомагають учневі реалізуватися у творчій мовленнєвій діяльності (Лавренова, 2020; Чикалова, 2020).

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

* + Комікс-автобіографія. Дозволяє учневі коротко сформувати основні факти свого жит- тя. Такий вид коміксу можна використовувати під час виховної роботи.
  + Активізація словникового запасу. Комік- си допомагають ввести нові слова та терміни до словникового запасу, обіграти вивчення фразеологізмів, неологізмів, будь-яких нових слів (наприклад, наукова термінологія чи сло- ва іноземною мовою).
  + Групове співробітництво. Можна створи- ти комікс як індивідуально, так і групою. Гру- пова робота допоможе розподілити обов’язки відповідно здібностей кожного (малювання, створення сюжету, красива каліграфія тощо).
  + Розвиток та удосконалення розмовних навичок. При створенні діалогів учні відпра- цьовують використання мовних структур, вчаться доцільно використовувати їх відповід- но до ситуації (Остапенко, Соловйова, 2014).

Однак, для досягнення ефективності вико- ристання коміксів у навчальному процесі існу- ють певні умови:

* + Комікс повинен сприяти діалогічній взає- модії учасників.
  + Тематика та сюжет коміксів мають відпо- відати навчальній програмі.
  + Жанрова різновидність коміксів повинна відповідати пізнавальним інтересам учнів.
  + Відповідне художньо-естетичне подан- ня мовленнєвого матеріалу, презентованого коміксом, що потребує спеціальних прийомів

оформлення текстової та художньої графіки (Кучерук, 2014).

Таким чином, більшість дослідників наго- лошують ефективності використання коміксів для створення сприятливих умов для форму- вання та розвитку соціокультурної компетент- ності учнів та позитивної мотивації до вивчен- ня мови та навчально-пізнавальної діяльності у соціокультурному аспекті. Використання ко- міксів як дидактичного матеріалу відповідає психологічним особливостям і потребам учнів 6-го класу, а тому формування соціокультурної компетентності з використанням зазначеного засобу сприйматиметься як захоплива творча діяльність, а не нав’язування.

## Результати й обговорення

Проаналізувавши дидактичні можливості та переваги використання коміксів у навчаль- ному процесі з метою формування соціокуль- турної компетентності, автори пропонують розробку уроку з української мови для 6-го класу. У процесі розробки уроку автори спи- ралися на теоретичні постулати, викладені вище. По-перше, оскільки створення коміксів відноситься до нетрадиційних методів навчан- ня, така ефективність такої діяльності забез- печується її позитивним сприйняттям як ді- яльності, що не є обов’язковим компонентом шкільної програми, а тому – цікавим.

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

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

ні здібності, оскільки для того, щоб створити комікс за певним сюжетом, потрібні знання іс- торії та культури певного народу чи регіону. З іншого боку, коміксам властива обмежена, але експресивна лексика, що допомагає учням са- мостійно виділити головне і закцентувати на цьому увагу. Стислість висловлювання допо- може виділити головне та швидко запам’ята- ти всю інформацію. Зважаючи на те, що увага шестикласників досить короткотривала, фор- мат коміксів з його яскравістю якнайкраще під- ходить для засвоєння інформації.

По-четверте, груповий процес створення коміксів значно вдосконалює уміння працюва- ти в команді. Оскільки шестикласники мають велику потребу у спілкуванні, групове створен- ня коміксів допоможе дитині реалізувати себе в соціумі, відчути необхідність своєї присутно- сті в колективі. За умови групової роботи необ- хідно розподілити обов’язки учнів в проєктній команді. Наприклад для команди з 4 осіб мож- на запропонувати приблизно такий розподіл ролей: автор сюжету, який вигадує історію та героїв; художник, який лише малює всі події; колориста, який все розмальовує; летерера – особа, яка робить текстові написи (Левітова: ітернет-ресурс).

Щоб узагальнити ефективність викори- стання коміксів в освіті, звернемося до вислов- лення Н. В. Космацької (2012): «Спеціалісти різних галузей знань відзначають, що наочне зображення (передусім конкретне) різко зни- жує поріг зусиль, необхідних для сприйняття інформації» (с. 16). Використання коміксів доз- воляє учневі заощадити розумові сили, розви- нути візуальне сприйняття, логічне мислення та креативні здібності. «Унікальність коміксу полягає в його психологічних особливостях впливу на людину, а саме – ємності відобра- ження сутності ідей, що в нього закладаються, образності, орієнтованості й на свідомість лю- дини, і на його почуття» (Юрженко, 2015).

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

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

## Урок української мови у 6 класі

**«Дослідження культури України за допомогою коміксів»**

**Тема:** «Дослідження культури України за допомогою коміксів».

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

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

**Розвивальна мета:** розвинути в учнів здіб- ності до креативного мислення та мовлення; розвинути логічне мислення та вміння виділя- ти головне; удосконалити навички колективної роботи.

**Виховна мета:** сформувати почуття по- ваги та шанобливого ставлення до культури України, усвідомити цінність національної культури.

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

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

## Структура уроку:

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

## Етап 1, підготовчий, теоретичний

1. Презентація самостійного дослідниць- кого завдання. Протягом навчально року пе- ред учнями стоїть завдання дослідити культу- ру всіх областей України. На даний урок учням було запропоновано підготувати доповіді про культуру Київської, Одеської, Полтавської та Сумської областей. Заздалегідь поділившись на групи з 6-7 осбі, учні розповідають про куль- туру різних регіонів України.
2. Даний етап уроку передбачає такі

## завдання:

1. Для економії часу, доповіді краще готу- вати у формі тез.
2. Читання доповідей можна провести у формі конференції чи круглого столу.
3. Поки виступає одна група, інші нотують ключові моменти в окремий зошит.
4. До доповіді обов’язково додаються фотографії із зображенням національних тра- диційних костюмів певної області. Після закін- чення доповіді фотографії треба повісити на дошку, адже при створенні коміксів необхідно буде відтворити національне вбрання кожної області.
5. Після закінчення читання всіх допо- відей учні задають питання та обговорюють ключові моменти.
6. Після обговорення можна переходити до основного етапу уроку.

## Етап 2, основний, творчий

1. Творчий етап передбачає створення ко- міксів з метою формування у шестикласників соціокультурної компетентності.
2. Перед учнями стоїть завдання придума- ти сюжет коміксу так, щоб він містив інформа- цію із доповідей.
3. Учитель зачитує покрокову інструкцію для створення коміксів (на основі досліджень О. Левітової (Левітова: ітернет-ресурс) :
4. Обговорення та вибір теми. Для роз- витку соціокультурної компетенції необхідно обирати таку тему, у якій би йшлося про куль- турні чи мовленнєві особливості певного регіо- ну країни, зображувалося би шанобливе став- лення до культурних надбань та цінностей.
5. Створення сюжету – повинно бути спрямованим на те, щоб учні могли проявити свої творчі креативні здібності та фантазію.
6. Розподіл ролей згідно бажанню та зді- бностей кожного учня (автор сюжету, худож- ник, колорист, летерер).
7. Виконання роботи згідно плану.
8. Після завершення роботи – презента- ція готового коміксу (можна прочитати його в діалозі на весь клас).

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

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

Перехід до наступного етапу уроку.

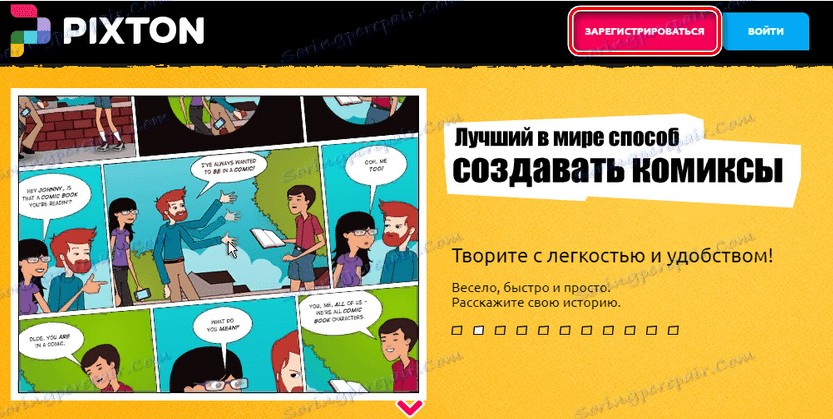


***Рис. 1.*** Комікс, у якому зображено особливості національних костюмів Полтавщини та Сумщини

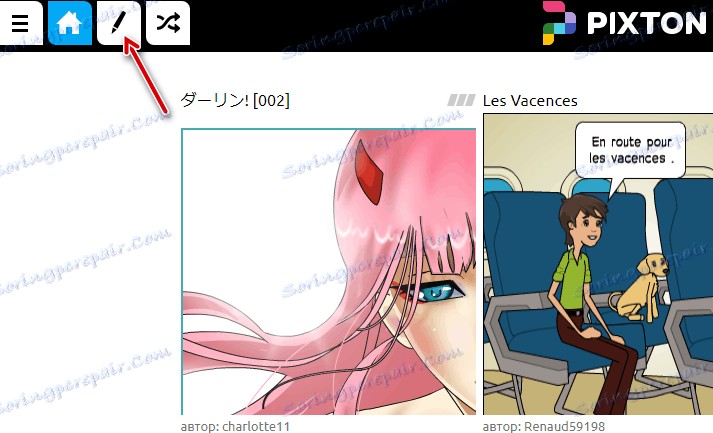
## Етап 3, заключний

1. Після того як комікси створено, необхід- но зробити їх презентацію (якщо клас технічно оснащений, можна одразу відсканувати комік- си та вивести їх на екран через проектор).
2. Домашнє завдання:
3. учитель надсилає електронний лист кожному учню з інструкцією «Як створити власний комікс онлайн» на прикладі програми Pixton (рис. 3-5).
4. учні повинні ознайомитися з інструк- цією та створити власний невеличкий комікс у запропонованій програмі.
5. Оцінювання учнів на уроці за бажанням вчителя.

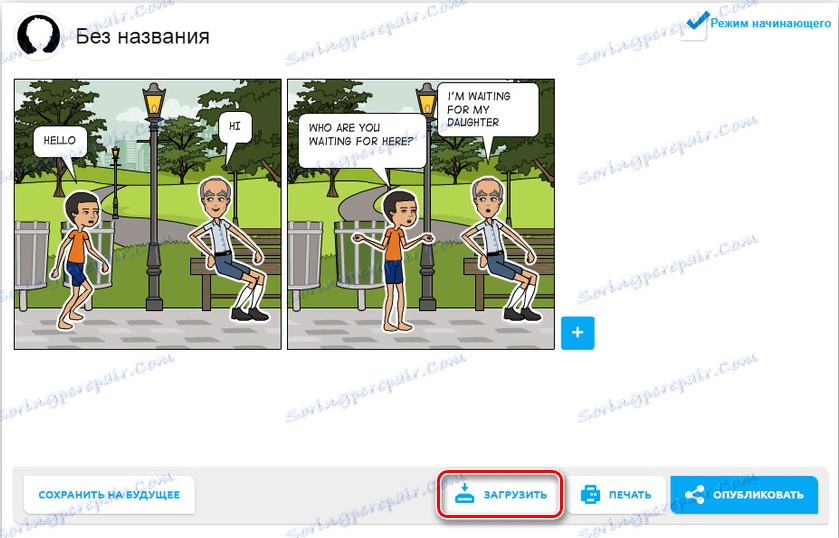
Рисунки 2-5 зображують три основні кроки створення коміксу у програмі PIXTON.



***Рис. 3.*** Крок 1. Створення в програмі власного аккаунта



***Рис. 4.*** Крок 4. Початок створення коміксу



## Висновки

***Рис. 5.*** Крок 8. Завантаження створеного комікса

вій школі. *Iнноваційна педагогіка,* Випуск 20,

Отже, ми дослідили дидактичний потенціал використання коміксів в освітньо-навчальному процесі та розробили план уроку з української мови відповідно до вікових психологічних осо- бливостей учнів шостого. Втілення плану у на- вчальному процесі довело, що комікс – ефек- тивний інноваційний медіаосвітній метод, який відкриває широкий простір для творчості, са- мостійного дослідницького пошуку, подолання комунікативних бар’єрів та глибшого розумін- ня як своєї культурної ідентичності, так і куль- тур інших народів.

## REFERENCES

Belov, D. (2018). Komiks yak product infor- matsiinoi kultury. (Бєлов Д. (2018). *Комікс як продукт інформаційної культури* [Елетро- нний ресурс]. Режим доступу: [http://nbuviap.](http://nbuviap/) gov.ua/images/naukprazi/49.pdf).

Brown, J. W. (1977). Comics in the foreign language classroom: Pedagogical perspectives. *Foreign Language Annals*, 10 (1), 18-25.

Raees Calafato, Freda Gudim. (2021) Com- ics as a multimodal resource and students’ will- ingness to communicate in Russian. *Journal of Graphic Novels & Comics*, 1-17.

Cary, S. (2004). Going graphic: Comics at work in the mul6lingual classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.

Chikalova, T.G. (2020). Dydaktychni mozhly- vosti vykorystannia komiksiv na urokah u pochat- kovii shkoli. *Innovatsiina pedagogika, 20, 52-55*. (Чикалова, Т.Г. (2020*).* Дидактичні можливості використання коміксів на уроках у початко-

С. 52 – 55).

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

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

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

Khomenko, N.V. (2010). Sotsiokulturna kom- petentnist yak tsinnisnyi aspect pozvytku osobys- tosti suchasnomu suspilstvi. Nauka i osvita, 7, 263-265. (*Хоменко Н. В.* (2010). Соціокультур- на компетентність як ціннісний аспект розвит- ку особистості в сучасному суспільстві. *Наука і освіта*, 7, 263-265).

Kobtsev, D. (2012). *Realizatsiia sotsiokultur- njii zmistovoii linii na urokah ukrainskoii movyv v* 5 klasi: dis.…kand.ped.nauk : 13.00.02. (Кобцев *Д. А. (*2012). *Реалізація соціокультурної зміс- тової лінії на уроках української мови в 5 класі*

*: дис. … канд. пед. наук* : 13.00.02 / Д. А. Коб- цев; Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди). Kosmatska, N. (2012). Mova suchasnogo komiksu iak iavyshcha masovoi kultury. *Mova i kultura, vyp.15, t.4, 15-20*. (Космацька Н.B*.* (2012). Мова сучасного коміксу як явища ма-

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

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

Lavrenova, M. (2020). Praktychne zastosu- vannya komiksiv na zaniattiah movno-literaturnoi osvitnioi galuzi. Pedagogichni innovatsii: idei, relii, perspektyvy, 41-46. (*Лавренова М.* (2020). Прак- тичне застосування коміксів на заняттях мов- но-літературної освітньої галузі. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи,* 41 – 46).

Levitova, O. (n,b,d,). Vykorystannia ko- miksu na urokah slovesnosti iak zasobu vizualizatsii na zasadah dyferentsiyovanogo navchannia (О.М. Левітова. *Використання коміксу на уроках словесності як засобу візу- алізаціі на засадах диференційованого нав- чання*. Режим доступу: https://ru.calameo.com/ books/00429037077579be53db0)

Fomenko, T. (2014). Vyznachennia ponyat- tya “Sotsiokulturna kompetentnist” u suchasniy paradygmi vyshchoi osvity. Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty, № 42, 149 – 156. (Фоменко Т.М*.* (2014). Визначення поняття

«Соціокультурна компетентність» у сучасній парадигмі вищої освіти. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи,* № 42, 149 – 156).

Vitiuk, V. *(*2013). Osnovni shliahy formuvan- nia sotsiokulturnoi kompetentnosti uchniv po- chatkovoi shkoly. *Ridne slovo v etnokulturnomu vymiri*, 474 – 479. (Вітюк В*. (*2013). Основні шляхи формування соціокультурної компе- тентності учнів початкової школи. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*, 474 – 479).

Yarmoliuk, A. *(*2008)*.* Formuvannia sotsiokul- turnoi kompetentsii starshoklasnykiv u protsesi roboty nad tekstom. *Ukrainska mova i literatu- ra v shkoli,* № 7–8, 33–37. (Ярмолюк А *(*2008). Формування соціокультурної компетенції стар- шокласників у процесі роботи над текстом. *Українська мова і література в школі,* № 7–8, 33–37).

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

23).

Yurzhenko, V. (2015). Dosvid vykorystannia navchalnyh komiksiv v tehnologichnyh osvitnih systemah naibilsh rozvynutyh krain svitu. Visnyk Chernihivskogo natsionalnogo pedagogichnogo universytetu. Seriia: Pedagogichni nauky, vyp. 124, 303-306. (Юрженко В. В. (2015). Досвід

використання навчальних коміксів в техноло- гічних освітніх системах найбільш розвинутих країн світу. *Вісник Чернігівського національ- ного педагогічного університету*. Серія : Пе- дагогічні науки, Вип. 124, 303-306).

## COMICS IN THE UKRAINIAN LANGUAGE CLASSROOM: BUILDING SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

**Laryssa Zyazyun, Maryna Dziuba**

***Abstract***

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

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

**BIOS**

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

**Email***:* [*lyalya8@ukr.net*](mailto:lyalya8@ukr.net)

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

**Email***:* [*mmarinina038@gmail.com*](mailto:mmarinina038@gmail.com)

# ДОСВІД НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

### ОЛЬГА ДРАГІНДА (Україна)

ORCID: 0000-0002-1080-4817

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

***Анотація***

*Ця публікація представляє розгорнутий план конспект заняття для студентів першого року нав- чання, які спеціалізуються на вивченні східних мов. Метою заняття є ефективне опанування студента- ми лексичного матеріалу до теми “Влада та гроші”, поряд з розвитком навичок мовленнєвої діяльності та логічного мислення. Сплановане заняття повністю відповідає сучасним вимогам до студентоорієн- тованого навчання у закладах вищої освіти.*

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

**Тема заняття**: POWER AND MONEY **Тип заняття**: практичне, комбіноване **Цілі заняття**:

## Практичні:

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

## Освітні:

* розширити знання студентів про еле- менти фінансової грамотності;
* розширити знання студентів про сприй- няття грошей представниками інших культур.

## Розвиваючі:

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

## Виховні:

* виховувати культуру користування гро- шима;
* виховувати ціннісні орієнтації;
* формувати інтерес і позитивну мотива- цію до навчання.

## Хід заняття

1. Організаційний момент (2 хв.): повідом- лення теми та мети заняття.
2. Актуалізація теми. Мовленнєва зарядка. (3хв.)
3. Подача і засвоєння тематичного лексич- ного матеріалу. (20хв.)
4. Аудіювання коротких автентичних ви- словлювань англомовних мовців про те, як їхні батьки навчали поводженню з грошима. (15 хв.)
5. Робота над текстом “Ten facts about lot- teries”. (25хв.)
6. Письмо. (12 хв.)
7. Підведення підсумків заняття. Пояснен- ня домашнього завдання. Оцінювання знань студентів та рівня сформованості англомовної комунікативної компетентності. (3 хв.)

## Методичне забезпечення

1. Global Upper-Intermediate Coursebook

/ ed. by Lindsay Clandfield and Rebecca Robb Benne. – Macmillan, 2014. – 158p.

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

## Оснащення

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

## Розгорнутий план-конспект заняття

1. **Організаційний момент: повідомлен- ня теми та мети заняття.**

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

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

## Актуалізація теми. Мовленнєва за- рядка.

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

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

*Suggested answers:*

*1. Cash 2. Fare 3. Change 4. Wealth 5. Fine*

1. *Fee 7. Tax 8. Currency*

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

* 1. The collection box at the entrance

to the British Museum is usually full of coins and

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

.

* 1. There is in prestigious kinds of sports, such as golf and tennis for the top players.

big money

easy money

taxpayers’ money

pocket money

spending money

prize money

paper money

* 1. Do you think introducing a new police department, which will help people to find their lost dogs and cats, is a good way of spending

?

* 1. Did your parents give you enough

when you

Режим роботи: T – S1, S2, S3 і т.д.

*Suggested answers:*

Money. One may make money or borrow it.

## 3. Подача і закріплення тематичного лексичного матеріалу.

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

Cash currency fine fee

change wealth fare tax

1. May I pay by cheque, I have no ……………

on me?

1. What is the bus to London?
2. Can you give me …………… for a five- pound note?
3. Their profitable business brought them great but not happiness.

were a schoolgirl?

1. Mark didn’t really know what to spend his on – he had never before had so much money at a time.
2. How much do you

think I should take on holiday? – It depends on where you are going.

1. He started selling sto- len goods as a way of making

.

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

*Suggested answers:*

*1. Paper money 2. Prize money 3. Taxpayers’ money 4. Pocket money 5. Big money 6. Spend- ing money 7. Easy money.*

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

1. Prices vary so widely that it’s desirable to shop before you buy for the best deal.
2. It’s cheaper to buy directly the man- ufacturer or to buy bulk, that is in large quantities.
3. I couldn’t buy it because I didn’t have any money me.

5) The judge imposed a heavy on

him for drunk driving.

1. Have you got change

piece?

a 50-cent

6) If you want to join our club, there’s an en- trance of £20.

1. They wanted to be paid euros.
2. Dad paid for my English lessons
3. Each working person must pay their income

…………… from 20 % to 40% to the government.

cash and for my driving lessons

card.

credit

1. The European Community countries intro- duced the single the euro in 2002.

7) Before Christmas you can buy a lot of goods a discount.

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

*Suggested answers:*

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

1. *at*

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

refund pay back

exchange

lend borrow cost

sell spend

buy

waste

* 1. The dress must have a fortune – where does she get the money?
  2. Oh, no! I’ve left my money at home! Could you me £15? I’ll you tomorrow.
  3. I wouldn’t give Tom any money. He

£100 from me last month. The month has pussed and he hasn’t returned any of it!

* 1. I had a certain amount of money in dollars and I had to it for pounds.
  2. The shop will you the full cost of your purchase if you don’t ike our goods.
  3. Each last Wednesday of the month they

their goods at a great discount, If you visit the shop and buy something, it’ll be a good bargain.

* 1. Each month I 2 or 3 books and I

about $10 on them, but I don’t think I

my money, I enjoy reading.

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

*Suggested answers:*

*1. cost 2. lend pay back 3. borrowed 4. ex- change 5. refund 6. sell*

*7. buy spend waste*

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

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

*Suggested answers:*

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

## 4. Аудіювання

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

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

*Audioscript*:

Track 2.15. Ahmet, Turkey

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

Track 2.16. Eamon, Ireland

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

Track 2.17. Mieke, Belgium

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

Track 2.18. Magdi, Sudan

And er my parents and I think they, they taught me a very, very useful wisdom about, about how to save money. Er, we have wisdoms there in our culture I can translate it in English also because it, I think in England there is the same wisdom er

… they taught me er … white penny for a black day, white penny for a black day here, if you take care of pennies, pounds, pound will take care of themselves. This is, this is my thought about, about saving money.

Track 2.19. Isidora, Greece

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

Track 2.20. Douglas, Scotland

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

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

* 1. Контроль розуміння прослуханого. Answer the questions:

1. Who talks about saving money? (spending money?/ borrowing money?/ the importance of money?)
2. Which speakers learnt indirectly about money, through actions rather than words? How?
   1. Cтворення власного висловлювання.

*Teacher:* Tell how you learnt about money. What did your parents tell you about money? What advice did they give you? What habits or ex- periences as a child helped you deal with money?

Режим роботи: S1, S2, S3, S4, S5.

## 5. Робота над текстом “Ten facts about

**lotteries”.**

1. читання тексту:

*Task*: Read *Ten facts about lotteries*.

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

1. The concept of a lottery goes back to an- cient times, There were recorded examples of lotteries in ancient China, Greece and Roman societies. In Ancient Rome, lotteries were organ- ised to raise money for city repairs and were used quite often as entertainment at dinner parties.
2. The English word *lottery* comes from the Dutch word *loteri,j* which is derived from the Dutch word *lot* meaning *fate*. The *staatsloterij*, the lottery of the Dutch state, is the oldest lottery still running.
3. The majority of modern lotteries are run by governments who use the money for various projects. They are a form of voluntary tax.



1. The national lottery of Britain has created quite a number of millionaires (some say over 1,500), and on average three people win a prize almost every second.
2. Contrary to what most people believe, many very large lottery prizes are not given in one big payment. This is especially the case in the Unit- ed States, where winners have the choice of an annual payment or a lump sum. The lump sum can often be quite low, or at least lower than the advertised jackpot.
3. Lotteries exploit poor people. Families with very low incomes often spend quite a lot more on the lottery than those with high incomes. Sales of lottery tickets also go up in difficult economic times.
4. It is generally believed that Spain’s *El Gor- do* Christmas lottery is the world’s largest lottery. The winning number is printed on multiple tickets, which are then sold in fractions, meaning that El Gordo prizes are usually split between the multi- ple winners.



1. The chances of winning a lottery are very small. A lottery ticket buyer (in the US) is five times more likely to be eaten by a shark, 6,000 times more likely to be hit by a car and 500,000 times more likely to die in an airline crash.
2. Lottery projects have been quite valuable as a source of funds for many government proj- ects. In Britain the first decade of the modern national lottery showed many positive results. It funded major projects in the arts, and money from lotteries was used to help various health and education projects.
3. A lottery is a form of gambling. All experts agree that gambling is addictive, so lotteries are also addictive.
4. виконання післятекстового завдання:

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

Questions:

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

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

## Письмо.

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

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

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

## Підведення підсумків заняття.

Today we’ve discussed what people can do with money, specified different ways to call mon- ey depending on the situation, get to know how people from different countries teach their chil- dren about money.

## Пояснення домашнього завдання.

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

## Оцінювання знань студентів.

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

## ЛІТЕРАТУРА

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

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

*Global Upper-Intermediate Workbook (*2015).

/ ed. by Robert Campbell and Adrian Tennant. Maccmillan.

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

Olha Draginda

***Abstract***

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

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

**BIOS**

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

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

## ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Наукове видання*

**ARS LINGUODIDACTICAE**

(МИСТЕЦТВО ЛІНГВОДИДАКТИКИ)

## Випуск 7 (2-2021)

Підписано до друку 10.06.2021. Формат 60x84 1/

8

Папір офсетний. Друк офсетний. Гарнітура Arial Ум.-друк. арк. 7,90. Наклад 300 прим.

Вiддруковано на типографiї «Лiв-принт» 03067, Україна, Київ, вул. Шутова, 18.

Вiдповiдальна за друк:

*Сем’ян Н.В.*