

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кафедра педагогіки, методики викладання іноземних мов
та інформаційно-комунікаційних технологій

Курсова робота з методики навчання англійської мови на тему:
«Мовні ігри для формування англомовної лексичної
компетентності учнів 8 класу»

студента групи **СОа 13-19**
педагогічний факультет романо-
германської та української філології
освітньої програми «Іноземні мови та літератури,
методика навчання іноземних мов і зарубіжної
літератури (англійська мова і друга
західноєвропейська мова)»
за спеціальністю 014 Середня освіта
Скворцової Аліни Андріївни

Члени комісії:

(підпис) **Борецька Г. Е.**

(підпис) **Кузьменко Ю. В.**

(підпис) **Устименко О. М.**

Науковий керівник:
канд. пед. н., доц. **Устименко О. М.**

Національні шкала _____
Кількість балів _____
Оцінка ЄКТС _____

ЗМІСТ

ВСТУП

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 8 КЛАСУ

1.1. Цілі та зміст формування англomовної лексичної компетентності учнів 8 класу

1.2. Особливості застосування мовних ігор у навчанні англomовного лексичного матеріалу учнів основної школи

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ МОВНИХ ІГОР ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 8 КЛАСУ

1.1. Вивчення педагогічного досвіду використання мовних ігор у навчанні англomовного лексичного матеріалу учнів 8 класу

1.2. Атлас мовних ігор для формування англomовної лексичної компетентності учнів 8 класу

ВИСНОВКИ

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

ВСТУП

Давно відомо, що гра дає дітям можливість розкрити свої можливості у безпосередній обстановці. Про роль гри в процесі навчання говорили і говорять багато відомих педагогів та психологів. Ще Л. З. Виготський говорив [2], що у грі діти вчаться засвоювати громадські функції та норми поведінки. Гра, як він зазначав, відповідає за розвиток. Розвиваюче значення гри закладено у її природі, оскільки гра – це емоції; а там, де емоції, – там активність, там увага та уява, там працює мислення. І. А. Зимова – психолог, який займається питаннями навчання іноземних мов у школі, так визначає роль гри у навчальному процесі: "В основі навчання іноземної мови лежить гра, яка є психологічним виправданням для переходу на нову мову навчання" [8, с. 28].

По суті, у кожній грі ми маємо справу з одним – двома мовними зразками, і тому гра – це не що інше, як мовна вправа. Але специфіка гри у тому, що "навчальні завдання виступають перед учнями над явному вигляді, а маскуються. Граючи, дитина не ставить перед собою навчального завдання, але в результаті він чогось навчається." (М. Н. Скаткін)

Проблемою впровадження ігрових прийомів у навчання англійської займалися багато вчених: Биболетова М. З., Колесникова О.А., Пасов Б.І., Царькова В.Б. та ін.

Мета роботи – розглянути методику використання мовних ігор на формування лексичних умінь говоріння.

Завдання:

Охарактеризувати теоретичні засади проблеми використання мовних ігор;

Вивчити практичне використання мовних ігор на формування лексичних умінь говоріння;

Розробити приклади мовних ігор на формування лексичних умінь говоріння.

Об'єктом – мовні ігри

Предмет – використання мовних ігор на формування лексичних умінь говоріння.

Значимість у суспільстві соціальної мобільності, толерантності і комунікативної компетентності, як основних характеристик особистості підростаючого людини, змінює підходи у системі освіти.

Відповідно до нових освітніх стандартів питання та завдання комунікативного навчання іноземної мови набувають особливого значення, т.к. комунікативна компетенція постає як інтегративна, орієнтована на досягнення практичного результату в оволодінні іноземною, у пріоритеті англійською мовою.

Головною метою навчання іноземної мови у школі згідно з ФГОС стає формування іншомовної комунікативної компетенції, тобто здатності та готовності здійснювати іншомовне міжособистісне та міжкультурне спілкування з носіями мови. Перед учителями іноземної мови стоїть завдання сформувати особистість, яка буде здатна брати участь у міжкультурній комунікації.

Актуальність обраної теми обумовлена значущістю іноземної мови вже на початковому етапі навчання. Саме в період молодшого шкільного віку складається база навичок комунікації: здатність дитини до мовленнєвого наслідування та мимовільного оволодіння мовою максимальна. Швидкий мовний розвиток та активізація мовленнєвих процесів дозволяє опанувати мову легше, ніж в іншому віковому періоді.

Відповідно до ФГОС НГО, предметні результати вивчення іноземної мови на рівні початкової загальної освіти мають бути орієнтовані на застосування знань, умінь та навичок в елементарних навчальних ситуаціях та реальних життєвих умовах та відображати сформованість іншомовної комунікативної компетенції на елементарному рівні володіння.

Проблемі формування іншомовної комунікативної компетенції присвячено низку досліджень останніх десятиліть, серед яких слід зазначити роботи таких вітчизняних та зарубіжних вчених, як І.Л.Бім, Л.М.Булигіна, І.А. Зимова, О.В.Кудашкіна, К.П.Зайцева, Є.І. Пасов, В.В. Сафонова, Є.М.

Протиріччя: між важливістю формування іншомовної комунікативної компетенції у дітей та недостатнім використанням можливостей на уроках іноземної мови.

Проблема: як формувати іншомовну комунікативну компетенцію у молодших школярів під час уроків англійської у загальноосвітньої організації?

Об'єкт дослідження: процес формування іншомовної комунікативної компетенції у дітей шкільного віку

Предмет дослідження: зміст формування іншомовної комунікативної компетенції у школярів.

Мета дослідження: на основі аналізу теоретичного та практичного аспектів розробити комплекс вправ щодо формування іншомовної комунікативної компетенції у школярів на уроках англійської мови.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 8 КЛАСУ

1.1. Цілі та зміст формування англomовної лексичної компетентності учнів 8 класу

Зі вступом дитини до школи у нього починається нове життя. Відомий вітчизняний психолог Л.С. Виготський писав, що, розлучаючись із дошкільним віком, дитина розлучається з дитячою безпосередністю [13]. Позначимо вікові межі цього вікового періоду. На думку А.С. Белкіна, молодше шкільне дитинство - це період (7-11 років), коли відбувається процес подальшого розвитку індивідуально-психологічних і формування основних соціально-моральних якостей особистості [4].

Кордони молодшого шкільного віку, що відповідають періоду навчання у початковій школі, в умовах сучасного життя змінилися: батьки все частіше ведуть дітей до школи у віці 6 – 6,5 років.

Е.М. Вайнер та С.А. Кастюнін вважають, що вікові межі шкільного віку від 6 до 10 років [10].

На думку Б.С. Волкова, за умов теперішнього часу період шкільного віку визначається з 6-7 до 12-14 років [11].

Виходячи з цього, молодший шкільний вік визначається кризою 7 років як ознакою закінчення дошкільного віку, і початком підліткового віку в період 13 років.

Проаналізувавши інформацію, надану вище, у нашому дослідженні ми дотримуватимемося класифікації, запропонованої Б.С. Волковим.

Початок молодшого шкільного віку знаменується кризою семи років: у дитини відзначається суперечливість поведінки у школі та вдома,

агресивність та манірність. Більшою мірою це пов'язано з перебудовою особистості дитини та змінами вимог до неї. Дитина набуває нового соціального статусу, отже, змінюється і соціальна ситуація розвитку, інакше кажучи, перебудова системи її соціальних відносин.

У дитини дошкільного віку існували дві сфери соціальних відносин: «дитина - доросла» і «дитина - одноліток». З розширенням соціального оточення у школяра з'являються нові соціальні ролі – учень та однокласник. Тому сфера соціальних відносин «дитина – доросла» у молодшому шкільному віці поділяється на дві: «дитина – батьки» та «дитина – вчитель».

Взаємини молодшого школяра з батьками і педагогом є найважливішими, оскільки у віці йому велике значення має авторитет дорослого, дитина відрізняється винятковою довірливістю, навіюваністю, схильний до наслідування. У той самий час їм дуже важлива оцінка однолітків (передусім позитивна), товаришів. Майже всі діти цього віку прагнуть бути "кращими". Вони люблять хвалитися і дуже радіють своїм досягненням та перемогам. Однак якщо вони зазнали невдачі, можуть засмутитися до сліз. Тому вчителю не допускається вказувати на чиїсь недоліки в присутності всього класу або демонструвати неуспішність у навчанні [6].

Вважаємо важливим відзначити той факт, що з метою успішної організації навчального процесу варто врахувати центральні новоутворення молодшого шкільного віку, під якими в науковій літературі розуміють новосформований тип будови особистості та її діяльності, фізичні та соціальні зміни, які виникають на даному віковому щаблі вперше та, головним чином, визначають свідомість щодо середовища, внутрішнє і зовнішнє життя і весь хід його розвитку в даний період [1].

Наступним новоутворенням психічного розвитку на цьому віковому періоді виступає розвиток внутрішнього плану дій (ВПД).

А.Є. Дмитрієв зазначав, що ВПД, як здатність виконувати дії в умі, є універсальною характеристикою людської свідомості, а також є ключовою умовою розвитку інтелекту [19].

ВПД характеризується вмінням дитини прогнозувати власні дії до моменту їх вчинення, передбачати можливі «кроки» та варіанти вирішення поставленого завдання, вирішувати завдання в «розумі», передбачати можливі проміжні результати.

Ще одним важливим новоутворенням у молодшому шкільному віці є рефлексія. У педагогічній літературі рефлексія характеризується як уміння займатися самоспостереженням і самоаналізом, тобто осмислювати, оцінювати як власну діяльність, а й "внутрішнє життя" [5]. Іншими словами, це вміння розглядати та оцінювати з боку свої думки, а також результати своїх дій, і молодший школяр лише починає опановувати рефлексію. Усвідомлення дитиною сенсу та змісту власних дій стає можливим лише тоді, коли він вміє самотійно розповісти про свою дію, докладно пояснити, що і для чого вона робить. Тому на перших етапах навчання необхідно вимагати від учня розгорнутого словесного роз'яснення всіх операцій [5].

Молодший шкільний вік характеризується тим, що з дитини, у зв'язку з виникненням психічних новоутворень, змінюється провідний вид діяльності.

Провідний вид діяльності – термін, висунутий О.М. Леонтьєвим для позначення діяльності, з якою пов'язане виникнення найважливіших психічних новоутворень. Під провідним виглядом діяльності Р.С.

Німов має на увазі тудіяльність, яка на даному віковому етапі найбільшою мірою сприяє психічному розвитку дитини та веде розвиток за собою [8]. Таким чином, провідний вид діяльності є найбільш важливим та значущим у порівнянні з іншими у цьому віці. Школяр

активно включений у різні види діяльності: ігрову, трудову, заняття спортом, мистецтвом та інші. Однак провідним видом діяльності стає не ігрова, як у дошкільному віці, а навчальна.

За визначенням Л.С. Виготська навчальна діяльність є одним із видів діяльності учнів. Вона спрямована на засвоєння ними теоретичних знань, умінь та навичок [14].

У процесі організації навчальної діяльності педагогу слід, що важливим моментом психіки молодшого школяра є пізнавальна активність. Діти можуть ставити величезну кількість різних питань. Це говорить про їхню допитливість. Саме у молодшому шкільному віці допитливість переростає у пізнавальні інтереси [4]. Молодший школяр не просто ставить різні питання навколишнім людям з цікавості, а починає виявляти інтерес у тій чи іншій сфері. При цьому дитина намагається видобувати інформацію власними силами із різних джерел: дорослих, однолітків, книги, засоби масової інформації, інтернет. Це свідчить, що завдання початкової школи - передусім, навчити дитини вчитися. Він повинен навчитися бути активним суб'єктом навчального процесу та повинен вміти відбирати інформацію та працювати з нею.

У зв'язку з цим основним психологічним завданням розвитку даного вікового періоду виступає формування працьовитості та почуття відповідальності у школі та вдома. Реалізація цього завдання продовжується протягом усього вікового періоду [6].

При вступі дитини до школи виникає труднощі, пов'язані з тим, що мотив, з яким дитина приходить до школи, не збігається зі змістом навчальної діяльності, яку вона повинна виконувати у школі.

Щоб навчальна діяльність проходила успішно, необхідна позитивна мотивація, тобто бажання дитини вчитися. Це можливо лише в тому випадку, коли власний мотив молодшого школяра збігатиметься із змістом предмета засвоєння.

Так Є.Є. Сапогова виділяє три групи мотивів: пізнавальні, соціальні, вузькоколичні. Пізнавальні мотиви спрямовані на оволодіння знаннями, способами їх отримання, прийомами самостійної роботи, набуття додаткових знань. Соціальними мотивами виступають відповідальність, розуміння учням соціальної значимості вчення, прагнення зайняти значну позицію у відносинах з оточуючими, і навіть отримати схвалення [4]. Вузькоколичними мотивами можуть послужити хороші позначки, похвала вчителя та батьків.

У молодшому шкільному віці такі психічні процеси, як увага, пам'ять, сприйняття, мислення, уяву мають характерні особливості, пов'язані з довільністю.

Традиційно у вітчизняній психології розвиток довільності сприймається як основна та центральна лінія розвитку особистості дитини. Відповідно до Л.С. Виготському, довільність є процес оволодіння своєю внутрішньою діяльністю, що передбачає контроль і управління своїми психічними процесами [12].

О.М. Леонтьєв неодноразово вказував на те, що формування загальної довільності має кардинальне, вирішальне значення для розвитку дитини. У цьому віці центром психічного розвитку стає формування довільності всіх психічних процесів (пам'яті, уваги, мислення, організації діяльності).

Довільність проявляється у вмінні свідомо ставити цілі, шукати та знаходити засоби їх досягнення, долати труднощі та перешкоди. Протягом усього молодшого шкільного віку дитина вчиться керувати своєю поведінкою, психічними процесами, адже вимоги до неї з перших днів перебування у школі передбачають досить високий рівень довільності. Тому молодший школяр долає свої бажання та здатний керувати своєю поведінкою на основі заданих зразків поведінки.

Процес мислення молодшого школяра характеризується деякими змінами. З початком шкільного навчання, вважає А.С. Виготський, мислення висувається у центр психічного розвитку і стає визначальним у системі інших психічних функцій, які під його впливом надалі «інтелектуалізуються» і набувають довільного характеру [6].

Мислення молодшого школяра перебуває в переломному етапі: відбувається перехід мислення від наочно - образного до словесно - логічного, понятійного мислення. Це визначає двоїстий характер мислення. З одного боку, конкретне мислення, безпосередньо пов'язане з реальною дійсністю та безпосереднім спостереженням, підпорядковується логічним принципам. З іншого боку, абстрактні, формальнологічні міркування дітям ще доступні [9].

Поступово розумові операції дитини стають менш пов'язаними з конкретною практичною діяльністю та наочною опорою: відбувається оволодіння прийомами розумової діяльності, діти набувають здатності діяти в умі та аналізувати свої міркування.

Сприйняття, під яким прийнято розуміти цілісне відображення об'єктивної реальності в результаті безпосереднього впливу об'єктів реального світу на органи чуття людини, у молодшого школяра спочатку має мимовільний характер і відрізняється слабкою диференційованістю [7]. Тому діти помічають у предметах не головне, важливе, суттєве, бо, що яскраво виділяється і натомість інших предметів (забарвлення, величину, форму тощо. п.). Важливо, що особливістю сприйняття у початковій школі є тісний зв'язок його з практичною діяльністю дитини. Це означає, що дитина "сприйме" предмет, якщо щось зробить з ним, що-небудь в ньому змінить, візьме, доторкнеться і так далі.

Великі зміни відбуваються у процесах пам'яті молодшого школяра. Пам'ять - когнітивний процес, сутність якого полягає у запам'ятовуванні, збереженні, відновленні та забуванні набутого досвіду [5].

Пам'ять у молодшому шкільному віці розвивається у напрямі довільності та свідомості [6]. Молодші школярі мимоволі запам'ятовують навчальний матеріал, який викликає у них інтерес: піднесений в ігровій формі, пов'язаний із яскравими наочними посібниками та образами-спогадами. Однак, на відміну від дошкільнят, вони здатні цілеспрямовано, довільно запам'ятовувати матеріал, який їм не цікавий.

Поступово навчання більшою мірою будується з опорою довільну пам'ять. Молодші школярі зазвичай мають гарну механічну пам'ять. Багато хто з них протягом усього навчання в початковій школі механічно заучує навчальний матеріал, що може надалі викликати труднощі, коли матеріал стає складнішим і об'ємнішим, а для вирішення навчальних завдань потрібно не лише вміння відтворити матеріал.

У молодшому шкільному віці розвивається увага [13] Під увагою прийнято розуміти «зосередженість та спрямованість психічної діяльності на певний об'єкт» [5, с. 102].

Переважаючим видом уваги молодшого школяра на початку навчання є мимовільне: наочно-образний характер мислення обумовлює вибір окремих предметів, що впадають у вічі. Увага молодшого школяра відрізняється великою нестійкістю, легкою відволіканням. Нестійкість уваги пояснюється тим, що дитина цього віку переважає збудження над гальмуванням. Тим самим видом діяльності молодший школяр може займатися протягом 10-20 хвилин у зв'язку зі швидким настанням втоми, поза межного гальмування.

Важливим аспектом є зміна видів діяльності у процесі навчання. Віковою особливістю є недостатність волі. Молодшому школяру важко досягати поставленої мети, долати труднощі та перешкоди. Часто спостерігається примхливість та впертість. Причина може ховатися у сімейному вихованні. До цього всі бажання та вимоги дитини задовольнялися, він ні в чому не бачив відмови. Примхливість і впертість виступають формою протесту дитини проти твердих вимог, які пред'являються школою.

Молодші школярі люблять мріяти. Основний напрямок у розвитку дитячої уяви - це перехід до повнішого відображення дійсності на підставі відповідних знань. З віком реалізм дитячої уяви посилюється. Це обумовлюється накопиченням знань та розвитком критичності мислення. Вони багато мріють про своє майбутнє, прагнучи наслідувати при цьому дорослих, батьків, героїв фільмів, книг.

Молодші школярі вже мають уявлення про діяльність дорослих, про цінність професій тощо, і, як правило, ідеалізують дорослих, прагнучи отримати саме від них позитивне підкріплення: схвалення, ласку, заохочення [4].

Звернемося до анатомо-фізіологічних особливостей молодшого шкільного віку. У цьому віці спостерігається відносно спокійний та рівномірний фізичний розвиток. Збільшення зростання, ваги, витривалості, життєвої ємності легень відбувається приблизно пропорційно.

Кісткова система молодшого школяра продовжує перебувати у стадії формування: окостеніння хребта, грудної клітини, тазу, кінцівок остаточно не завершено, у кістковій системі багато хрящової тканини. У цей період нерідкі порушення постави та деформації хребта, чому треба приділяти особливу увагу.

У зв'язку з тим, що м'язи кистей та ступнів розвинені недостатньо, дрібні та точні рухи пальців та кисті руки скрутні та стомлюючі. Тому будь-який урок необхідно включати вправи на дрібну групу м'язів, на дрібну моторику.

Функціональні показники нервової системи у цей період не досконалі. Сила та врівноваженість нервових процесів відносно невеликі: процес гальмування посилює, хоча як і раніше переважає процес збудження, і молодші школярі високою мірою збудливі та імпульсивні. Тому не рекомендується планувати тривалі за часом вправи та ігри. Необхідна часта змінюваність завдань, що чергується з короткочасним відпочинком або вправами, які не пов'язані великими навантаженнями.

У молодшого школяра розвиваються соціальні почуття, формуються навички суспільної поведінки (колективізм, відповідальність за вчинки, товариство, взаємодопомога та ін.).

Молодший шкільний вік надає великі змоги формування моральних якостей і позитивних рис особистості. Податливість і навіюваність школярів, їх довірливість, схильність до наслідування, величезний авторитет, яким вони користуються вчитель, виступають сприятливою основою на формування високоморальної особистості.

Основи моральної поведінки закладаються саме у початковій школі, її роль процесі виховання особистості велика. Потреба спілкуванні у молодшому шкільному віці виступає першому плані і тому визначає розвиток промови [2].

Комунікативні навички молодшого школяра різноманітні за рівнем довільності, складності, планування, та його висловлювання дуже безпосередні. Часто це мова-повторення, мова-називання, у дитини може переважати стиснене, мимовільне, реактивне

(Діалогічна) мова. Поряд із розширенням словника розширюється і смислова наповненість слів.

У молодшому шкільному віці діти вміють слухати і розуміти чужу мову, а також грамотно будувати зрозумілі для партнера висловлювання, дотримуватися логіки інформації, що передається, вміти ставити запитання, щоб з їх допомогою отримати необхідні відомості від партнера по діяльності, достатньою мірою володіти функціями, що планують і регулюють. промови. Вони мають такі елементи культури спілкування, як вміння вітати, прощатися, висловлювати прохання, подяку, вибачення, вміння висловлювати свої почуття (основні емоції) і розуміти почуття іншого, володіти елементарними способами емоційної підтримки однолітка, дорослого [2].

На думку фізіологів В. Пенфільда та Л. Робертса, дитина до 14 років схильна до мимовільного оволодіння мовою. У цьому віці він може навчитися декількома мовами одночасно так само легко, як і одному. Після 10 років доводиться долати безліч перешкод. Мозок дитини має спеціалізовану здатність до іноземної мови, яка зменшується із віком [6].

Крім того, з 4 до 8 років здатність людини до мовленнєвого наслідування максимальна. Після цього періоду мозкові механізми промови стають менш гнучкими і не можуть так легко пристосовуватися до нових умов.

Відомо, що якщо через якісь виняткові обставини знайомство з мовою саме в ці ранні роки затримується, то розвиток мови потім утруднюється. Тому правомірно вважати, що мозок дитини має особливу здатність до засвоєння мови, яка слабшає із віком.

Л.С. Виготський наголошує на інтенсивному мовному розвитку та активізації мовленнєвих процесів у молодшому шкільному віці. Вчений вважав, що «в цьому відношенні ранній вік як би створений для вивчення мов» і «ефективність оволодіння іноземною мовою підвищується по

мірою того, як ми зрушуємо його вивчення до раннього віку». Крім того, оволодіння кількома мовами одночасно не уповільнює оволодіння кожною з них окремо [14].

В. П. Бесянін, українській психолінгвіст, доктор філологічних наук, допускає можливість ефективного вивчення другої мови, коли існує здатність імітувати інтонацію іноземної мови та досягти рівня носія мови, аж до 12-13 років. «У період до 12 років укладається динаміка основних показників становлення мови та мови: 16 усуваються особливості індивідуальної артикуляції, освоюється правильне вживання антонімів, відбувається розуміння двозначності слів та ідіом, що мають як конкретний, так і соціально-психологічний зміст» [5, с. 23].

Загалом цей вік є віком щодо спокійного та рівномірного розвитку, під час якого відбувається функціональне вдосконалення мозку – розвитку аналітико-синтетичної функції його кори. До цього віку завершується оволодіння мовою як системою фонетичних, граматичних та лексичних норм. У період молодшого шкільного віку в учнів закладається фундамент мовних і мовних здібностей, необхідні подальшого вивчення ними іноземної мови як засобу спілкування.

1.2. Особливості застосування мовних ігор у навчанні англomовного лексичного матеріалу учнів основної школи

В даний час поняття «гри» поширюється практично на всі сфери життя та культури, викликаючи інтерес вчених різних галузей наукового знання. У філософських та культурологічних дослідженнях гра аналізується з позицій її ролі у життєдіяльності людини та її значення для культури (Ю. А. Левада, Й. Хейзінга та ін.) [1]. Гра сприймається як символ, як модель особливого поведінки й нестандартного ставлення до того, що відбувається. Зміни, що відбуваються у визначенні характеру сучасної освіти, її цілях, змісті та спрямованості, спричинили впровадження компетентнісного підходу в освітній процес.

В.С. Безрукова дає таке визначення компетентності:

«Опанування знаннями та вміннями, що дозволяють висловлювати професійно грамотні судження, оцінки та думки» [3].

Зарубіжний психолог Дж. Равен вкладає таке поняття у визначення: це специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі і включає вузькоспеціальні знання, особливі предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [4].

Тепер розглянемо поняття «компетенція» та його трактування у різних джерелах.

Компетенція - сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що ставляться до певного кола предметів і процесів, і необхідні якісної продуктивної діяльності стосовно них, таке визначення висуває А.В. Хуторський [6].

Якщо звернутися до тлумачного словника С.І. Ожегова, можна побачити таке визначення: компетенції - коло питань, явищ, у яких ця особа має авторитетністю, пізнанням, досвідом [4].

А.В. Коротун визначає компетенцію як інтегральну властивість особистості, що відображає її готовність і здатність застосовувати у своїй професійній діяльності знання, уміння, навички, особисті якості, що дозволяють їй мобілізуватися на виконання цієї діяльності, самооцінювати результати своєї діяльності [2].

На думку І.А. Ларіонової та В.А. Дегтерьова, компетенція - це предметна область, в якій індивід добре обізнаний і виявляє готовність до виконання діяльності, <...> [3].

Виходячи з порівняльного аналізу трактувань понять, ми дійшли висновку, що поняття «компетентність» ширше за поняття «компетенція». Можна виявити сутнісні особливості, такі як особисті якості

людини, її індивідуальну здатність до діяльності, володіння знаннями та вміннями, володіння людиною відповідною компетенцією.

Таким чином, компетенція має знальний характер (ніж людина має опанувати), а компетентність - діяльнісний (уміння, якими людина опанувала).

В освітньому стандарті початкової загальної освіти представлені різні види компетенцій, що по-різному взаємодіють один з одним. У методичній літературі однією з провідних для викладання іноземної мови є іншомовна комунікативна компетенція.

Вищезгадана компетенція бере свій початок від комунікативної компетенції, проте в обох випадках це передбачає спілкування, взаємодію людей у науково-пізнавальній, трудовій та інших сферах діяльності.

У вітчизняній літературі термін «комунікативна компетенція» був запроваджений М. М. Вятютневим, що представляє її «як вибір та реалізацію програм мовної поведінки залежно від здатності людини орієнтуватися у тій чи іншій обстановці спілкування; вміння класифікувати ситуації залежно від теми, завдань, комунікативних установок, що виникають у учнів до розмови, і навіть під час розмови у процесі взаємної адаптації» [5, с. 38].

А.В. Хуторський виділяє у змісті комунікативної компетенції «знання необхідних мов, способів взаємодії з оточуючими та віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями у колективі» [6, с 19].

І.А. Зимова називає компетенціями у спілкуванні десять основних компетенцій, згрупованих у три групи: компетенції, що належать до самої людини як особистості, суб'єкта діяльності, спілкування; компетенції, що належать до соціальної взаємодії людини та соціальної сфери; компетенції, які стосуються діяльності людини [8, с 41-42].

Ми вивчили це поняття і в зарубіжних джерелах.

Наум Хомський у 1965 році вперше згадує термін "комунікативна компетенція", в основі якої лежить "система інтелектуальних здібностей, система знань і переконань, яка розвивається в ранньому дитинстві та у взаємодії з багатьма іншими факторами визначає види поведінки" [5].

Д. Хаймз у своїх працях пише, що комунікативна компетенція - це засіб, за допомогою якого будь-яка дитина сприймає, класифікує ситуації спілкування, що складаються навколо, і відповідно до цього визначає, що і як йому сказати [7].

М. Кеналь та М. Свейн визначають комунікативну компетенцію як синтез знань основних граматичних принципів, знання, як мова використовується у соціальних ситуаціях для виконання комунікативних функцій, та знання [5].

Аналіз перелічених вище визначень показав, що немає єдиного визначення поняття, але загальним є здатність до спілкування.

Розглядаючи комунікативну компетенцію як сукупність властивостей особистості, що забезпечують спілкування, за допомогою сприйняття, диференціації ситуації спілкування та вибору адекватної мовної поведінки, то в аспекті навчання іноземної мови виникає необхідність сформованості іншомовної комунікативної компетенції.

Вітчизняні вчені, вивчаючи іншомовну комунікативну компетенцію, звертають увагу на аспекти культури.

І.Л. Бім визначає іншомовну комунікативну компетенцію як здатність і реальну готовність здійснювати іншомовне спілкування з носієм мови, а також залучення учнів до культури країни мови, що вивчається, більш глибоке розуміння культури своєї країни, вміння представляти її в процесі міжкультурного спілкування [6].

С.Р.Сафіна у своїх роботах описує іншомовну комунікативну компетенцію як готовність і здатність вести іншомовне мовленнєве спілкування, застосовуючи фонетичні та лексично-граматичні навички та мовні вміння в діапазоні професійних інтересів, компенсуючи недостатнє володіння іноземною мовою, знаннями.

На думку Л.Р. Сакаєвої, іншомовна комунікативна компетенція це комплекс знань, умінь та навичок взаємодії в різних сферах діяльності, засобах та особливостях спілкування.

У нашому дослідженні ми дотримуватимемося визначення В.В. Сафонової, яка стверджує: «Іншомовна комунікативна компетенція є певним рівнем володіння мовними, мовними та соціокультурними знаннями, навичками та вміннями, що дозволяють учню комунікативно прийнятно і доцільно варіювати свою мовну і немовну поведінку в залежності від функціональних.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ МОВНИХ ІГОР ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 8 КЛАСУ

2.1. Вивчення педагогічного досвіду використання мовних ігор у навчанні англomовного лексичного матеріалу учнів 8 класу

До основних функцій інноваційної діяльності викладача педагогічно-дослідники відносять удосконалення педагогічного процесу та його компонентів, одним із яких є педагогічна технологія як система форм, методів та засобів навчання, що забезпечують найбільш ефективно досягнення поставлених цілей.

Серед освітніх технологій чільне місце займають ігрові, тому що вони мають всі ознаки активних методів навчання, мають ряд переваг, головне з яких полягає в тому, що ігрові технології дозволяють моделювати професійну діяльність. Вони сприяють формуванню тих рис творчої особистості, які спонукають активну участь у освітньому процесі. З огляду на свої особливості ігрові технології передбачають процес отримання інформації активним шляхом [14, с. 12].

У навчанні іноземних мов під ігровими технологіями дослідники Х. Шац та Г. Нойпер розуміють систему ігрових вправ, спрямованих на розвиток різних навичок та умінь іншомовної мови.

Так, ігрові технології, що включають систему вправ з елементами рольової діяльності, зазначає Х. Шац, несуть у собі можливості значного емоційного впливу, формування комунікативних навичок та умінь.

Зарубіжні автори також вважають, що існують особливі прийоми активізації, за допомогою яких можна викликати у тих, хто навчається, бажання висловити свою думку або ідею без додаткових вказівок викладача. Перевага цих прийомів у тому, що навчається, беручи активну участь у навчальному процесі, починає обмірковувати, згадувати, використовувати вивчений мовний та мовний матеріал. Викладач, таким чином, дізнається, який обсяг матеріалу дійсно засвоєний і як його можна використовувати в мові [1, с. 6 - 7].

Особливо наголосимо, що на уроці іноземної мови особливе місце займають форми занять, які забезпечують активну участь в уроці кожного учня, стимулюють мовленнєві спілкування, сприяють формуванню інтересу та прагнення вивчати іноземну мову. Ці завдання можна розв'язати з допомогою ігрових методів навчання. У грі здібності будь-якої людини, а особливо дитини виявляються повною мірою.

Особливістю розвитку сучасної системи освіти є перехід до концепції безперервної освіти, що висуває вимоги до забезпечення нової якості освіти. З цим пов'язано початок вивчення іноземних мов із 2 класу.

ФГЗНВ визначає вимоги до результатів освоєння учнями основної освітньої програми початкової загальної освіти. Результати поділяються на три групи: особистісні, метапредметні та предметні [5].

Освоєння особистісних та метапредметних результатів не можна віднести виключно до певного навчального предмета.

Предметні – відображають результати освоєння певної дисципліни.

Предметні результати освоєння дисципліни «Іноземна мова» повинні

відображати:

Придбання початкових навичок спілкування в усній та письмовій формах з носіями іноземної мови на основі своїх мовних можливостей та потреб; освоєння правил мовної та немовної поведінки.

Освоєння початкових лінгвістичних уявлень, необхідні оволодіння на елементарному рівні усною і письмовою мовою іноземною мовою, розширення лінгвістичного кругозору.

Сформованість дружжелюбного ставлення та толерантності до носіїв іншої мови на основі знайомства з життям своїх однолітків в інших країнах, з дитячим фольклором та доступними зразками дитячої художньої літератури [8].

Особистісні результати включають готовність і здатність учнів до саморозвитку, наявність мотивації до навчання та пізнання, ціннісно-сміслові установки учнів, які відбивають їх індивідуально-особистісні позиції, соціальні компетенції, особисті якості; сформованість засад громадянської ідентичності.

Метапредметні результати мають на увазі освоєні навчальними універсальні навчальні дії (пізнавальні, регулятивні та комунікативні), що забезпечують оволодіння ключовими компетенціями, що становлять основу вміння вчитися, та міжпредметними поняттями.

Основне призначення сучасного навчання іноземних мов полягає у формуванні іншомовної комунікативної компетенції, тобто. здібності та готовності здійснювати іншомовне, міжособистісне та міжкультурне спілкування з носіями мови.

Формування у педагогічному сенсі окреслюється процес цілеспрямованого педагогічного на учня, з розвитку в нього певних якостей особистості: світогляду, знань, навичок, уваги, ціннісних орієнтацій [5].

Відповідно до Вимог управління освіти, формування іншомовної комунікативної компетенції передбачає розвиток загальних та спеціальних умінь, універсальних способів діяльності, оволодіння «прийомами самостійного вивчення мов та культур, у тому числі з використанням нових інформаційних технологій» [5].

Основними принципами формування іншомовної комунікативної компетенції є:

1. Принцип формування майбутнього фахівця як самостійної та творчої особистості, здатної керувати собою у процесі комунікації.
2. Принцип педагогічної комунікативності: комунікація має сприяти діалогічному типу спілкування між учасниками освітньої діяльності; педагогічна інформація має бути зрозумілою всім учасникам освітньої діяльності; педагогічна інформація має створювати умови для співробітництва; педагогічна інформація має сприяти кращому пізнанню людьми один одного.
3. Принцип переведення учня з споглядальної та виконавчої позиції на позицію активного, рівноправного суб'єкта комунікації.
4. Принцип мотивованого освоєння навчальними комунікативних навичок як необхідної умови взаємодії в інформаційно насиченому суспільстві.
5. Принцип доцільної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності у формуванні комунікативної компетентності.
6. Принцип цілісного (комплексного) підходу формування комунікативної компетентності [4].

Урочная діяльність нині є основний формою навчання. Урочні заняття забезпечують чітке планування та

організацію навчально-виховної роботи, а також систематичний контроль процесу та результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Урочная система за її недоліків має істотні переваги над іншими системами організації педагогічного процесу. Розумне використання у межах елементів інших освітньо-виховних систем робить урочную систему незамінною для загальноосвітньої школи.

Вся навчальна діяльність має будуватися з урахуванням діяльнісного підходу, мета якого полягає у розвитку особистості учня з урахуванням освоєння універсальних навчальних дій.

Уроки будуються за іншою схемою, оскільки дитина не може розвиватися при пасивному сприйнятті навчального матеріалу, який має стати живим учасником освітнього процесу. Саме власна дія може стати основою формування у майбутньому його самостійності.

У зв'язку з цим визначено такі вимоги до сучасного уроку:

- чітке формулювання мети;
- визначення оптимального змісту уроку відповідно до вимог навчальної програми та цілей уроку, з урахуванням рівня підготовки та підготовленості учнів;
- прогнозування рівня засвоєння учнями наукових знань, сформованості вмінь та навичок, як на уроці, так і на окремих його етапах;
- вибір найбільш раціональних методів, прийомів та засобів навчання, стимулювання та контролю та їх оптимального впливу на кожному етапі уроку;

- вибір оптимального поєднання різних форм роботи на уроці та максимальну самостійність учнів у процесі навчання, що забезпечує пізнавальну активність,
- урок має бути проблемним і розвиваючим: учитель сам націлюється на співпрацю з учнями та вмiє спрямовувати учнів на співпрацю з учителем та однокласниками;
- вчитель організує проблемні та пошукові ситуації, активізує діяльність учнів;
- створення умов успішного вчення учнів [2].

При організації діяльності можна підвищити ефективність досягнення цілей предметних областей за рахунок розширення діапазону застосування іноземної мови в результаті використання різноманітних форм та методів урочної роботи. Однак варто пам'ятати, що вибір змісту та форм роботи має враховувати індивідуальні особливості учнів.

По відношенню до навчання поняття «форма» вживається у двох значеннях, як:

- а) форма навчання; б) форма організації навчання.

У педагогічному словнику форма навчання має таке визначення: «зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється у порядку та режимі» [5].

Інакше кажучи, форма навчання як дидактична категорія означає зовнішній бік організації процесу.

А.Є. Дмитрієв виділяє внутрішні форми організації навчання, класифікуючи їх за структурною взаємодією елементів з точки зору домінуючої мети навчання: вступне заняття, заняття з поглиблення знань, практичне заняття, заняття з систематизації та узагальнення знань, заняття з контролю знань, умінь та навичок, комбіновані форми занять [2].

А.М. Новіков проводить класифікацію форм навчання за одинадцятьма критеріями:

за способом здобуття освіти;
по кількості освітніх установ, в яких навчається який
навчається, проходячи одну освітню програму;
за системами навчання;
за механізмом декомпозиції змісту навчання;
на підставі безпосереднього або опосередкованого спілкування учнів з
педагогом та/або навчальними матеріалами;
за кількістю педагогів, які одночасно проводять навчальне заняття;
за кількістю педагогів, які одночасно проводять навчальне заняття (за
постійністю або епізодичністю роботи педагога з цим контингентом учнів);
на підставі «монолог-діалог»;
за місцем проведення навчальних занять;
за цільовою спрямованістю занять;
за видами навчальних занять [4].

Крім форм навчання у науці також виділяється таке поняття, як форми організації навчання.

На думку І.М. Чередова, форма організації навчання - це спосіб організації цілеспрямованої навчально-пізнавальної діяльності учасників навчання, яку педагог може використовуватиме надання освітньо-виховного впливу [1].

Іншими словами, форма організації навчання – це конструкція окремої ланки процесу навчання, певний вид заняття (урок, лекція, семінар, екскурсія, факультативне заняття, іспит тощо).

2.2. Атлас мовних ігор для формування англомовної лексичної компетентності учнів 8 класу

Мовна гра містить у собі величезний дидактичний потенціал, що пояснює зростаючий інтерес методистів до цього феномену. Однак у практиці навчання іноземної мови у школі можливості використання мовної гри на формування іншомовної комунікативної компетенції учнів мало реалізуються.

У роботі знаходить обґрунтування лінгводидактичний підхід до формування лексичних навичок на основі мовної гри, що передбачає співвідношення обраних методів навчання зі специфікою лексики мови, що вивчається як системи. Узагальнюючи різні погляди на трактування поняття мовної гри, автори визначають даний феномен як навмисну деструкцію мовної норми з метою створення неканонічних мовних форм і структур за допомогою засобів різних рівнів мови та характеризують основні способи її створення.

Запропонована методика базується на усвідомленому засвоєнні лексики з урахуванням парадигматичних та синтагматичних зв'язків між мовними одиницями. Як матеріал експериментального дослідження обрано сучасні автентичні креолізовані тексти, в основі яких лежать різні лінгвістичні явища (словотвір, омонімія, полісемія, паронімічна атракція, деформація ідіоми). Пропоновані завдання спрямовані формування як лінгвістичної, і соціокультурної компетенції, які включення до навчального процесу покликане сприяти підвищенню мотивації до вивчення іноземної (англійської) мови та розвитку лінгвокреативних здібностей учнів.

Лексичні навички відіграють найважливішу роль навчанні іноземної мови, проте рівень їхньої сформованості не можна вважати достатнім, про що свідчить, зокрема, аналіз освітніх результатів випускників шкіл [1]. У питанні про створення ефективних способів навчання лексиці доцільно враховувати безперечний лінгводидактичний потенціал мовної гри, форми репрезентації якої в англійській мові, на думку авторитетних учених, практично безмежні [2, с. 6].

На сьогоднішній день можливості мовної гри реалізуються не повною мірою, зокрема, нерозробленим залишається питання використання креолізованих текстів, що базуються на феномені мовної гри. Способам та

прийомам роботи з такого роду текстами з метою формування та вдосконалення лексичних навичок при навчанні англійської мови та присвячена ця стаття.

Проведене нами дослідження спрямоване на обґрунтування лінгводидактичного підходу до формування лексичних навичок на основі мовної гри, коли методи навчання, що обираються, співвіднесені зі специфікою лексики мови, що вивчається як системи.

У цьому слід, передусім, відзначити, що у вітчизняній методичній літературі, присвяченій викладанню іноземних мов, під мовною грою часто розуміються ігрові технології [3], що вважатимуться виправданим.

У цьому роботі мовна гра сприймається як лінгвістичний феномен, що може бути покладено основою методики формування лексичних навичок. Як метамовна одиниця лінгвістики термін «мовна гра» використовується для позначення способу маніпулювання мовою, навмисних відхилень від мовних норм, які спостерігаються, коли автор мовного твору виявляє вільне ставлення до мовної форми в певних цілях, пов'язаних з реалізацією естетичної функції мови [4; 5]. Більшість дослідників вважає, що поняття «мовна гра» ширше, ніж поняття «каламбур» та «гра слів». Так, на думку А.В. Коршунова, мовна гра – це гіперонім до вищезгаданих понять, що позначає різновид мовної творчості, заснованого на навмисній деструкції мовної норми з метою створення неканонічних мовних форм та структур за допомогою засобів та прийомів різних рівнів мови [6]. Такої ж точки зору дотримується Д. Кристал, який наголошує, що центром мовної гри може стати будь-який аспект мовної структури [2, с. 10].

Широке розуміння мовної гри відрізняє роботи та інших лінгвістів [7, с. 15; 8, с. 23; 9]. Неоднозначним виявляється трактування мовної гри та у функціональному плані. Досить поширена думка, за якою неканонічне використання мовних засобів має на меті створення дотепних висловлювань [10]. Однак багато авторів стверджують, що інтенція спровокувати сміхову реакцію не є обов'язковою: мовна гра може бути реалізації поетичної

(естетичної) функції мови [11; 12, с. 88]. На особливу увагу заслуговує питання про мовні засоби створення мовної гри.

На словотвірному рівні результатом мовної гри стають головним чином окказіоналізми, що у результаті контамінації, тобто. злиття двох слів або двох частин слів [13, с. 172] та зворотного словотвору [8, с. 162]. На лексичному рівні найбільш частотним є обігрування у мові слів-омонімів та значень багатозначного слова [14]. Неоднозначність, створювана багато розвиненою омонімією, характерною саме для англійської мови [15, с. 57], сприяє розширенню поля мовної гри. Іншим випадком порушення взаємно однозначних відносин між внутрішньою та зовнішньою формами слова є паронімія, а точніше, паронімічна атракція, в основі якої лежить синтагматичне або парадигматичне зіставлення слів, які внаслідок подібності у звучанні та частково збігається морфемного складу можуть або помилково, або каламбурно використовуватися в мові. Щодо полісемії, то порушення взаємно-однозначних відповідностей між внутрішньою та зовнішньою сторонами лексичної одиниці використовується для мовної гри, коли автор свідомо залишає можливість актуалізації кількох значень багатозначного слова – контекстуального та відображеного [16, с. 27].

На фразеологічному рівні мовна гра проявляється у стилістичному прийомі, що визначається як «розкладання фразеологізму», «синтез двох значень», «модифікація фразеологізму», «двоплановість стійкого словосполучення», «актуалізація внутрішньої форми фразеологізму», «розпад значення ідіоми», «деформація іді ». Суть цього явища полягає в тому, що те саме словосполучення може бути сприйняте і як семантично цілісне, стійке, нерозкладне, і як семантично розкладене, вільне [17].

Ефективність використання мовної гри у навчанні іноземної мови неодноразово наголошувалась у літературі. Незважаючи на те, що мовна гра спочатку передбачає відступ від норми, вона здатна допомогти в оволодінні нормами вживання іноземних слів [18, с. 20]. Мовна гра дозволяє збільшити

глибину обробки інформації, оскільки робить слова, що вивчаються, більш помітними, а значить, і більш запам'ятовується.

Вона часто містить повторення слів, що створює більше можливостей для відпрацювання нових лексичних одиниць, забезпечує насичену та змістовну взаємодію, тим самим покращуючи якість уваги, зверненої до нової лексики [19; 20]. На думку Г. Кука, розуміння жартів, побудованих на мовній грі, є одночасно і причиною, і наслідком оволодіння іноземною мовою на високому рівні [21]. Мовна гра, застосовувана як засіб експлікації моделей словотвори, одночасно виступає як стимул вербальної креативності [22]. З іншого боку, гра активізує в учнів бажання створити власний текст [23, з. 152; 24], сприяє формуванню соціокультурної компетенції [25, с. 3; 26, с. 328]. Проаналізувавши досвід використання мовної гри у практиці викладання англійської мови, ми відзначаємо, що використання гри часто супроводжується залученням рідної мови, зокрема міжмовних омонімів. Досить типові вправи, засновані на омонімії та паронімії, проте такі вправи в основному спрямовані на формування вимовних навичок або на запам'ятовування лексичних одиниць шляхом знаходження слів, що римується. Інакше висловлюючись, акцент робиться на формальних ознаках слова як мовної одиниці, взятої поза контекстом.

Однак і в тих випадках, коли учням пропонують мовні твори (як правило, жарти), матеріал не супроводжується завданнями, спрямованими на засвоєння учнями семантики слова, стимулювання усвідомленого використання мовних форм, формування поряд з мовною, мовленнєвою та соціокультурною компетенцією, розвиток креативних здібностей учнів. Ефективним способом вирішення цих завдань, на думку, є використання креолізованих текстів, тобто. семіотично неоднорідних текстів, які з двох негомогенних частин – вербальної і невербальної [27], у яких малюнок постає як еквівалент слова, як «елемент висловлювання у словесному мистецтві» [28, з. 298]. Багато дослідників вказують на величезний потенціал креолізованих

текстів у навчанні іноземних мов, підкріплюючи цю думку рядом аргументів.

По перше,

По-друге, креолізовані тексти можуть виступати як засіб мотивації учнів до вивчення мови, стимулюючи прагнення самоосвіти і творчу активність. По-третє, застосування креолізованих текстів як навчального матеріалу підвищує інтерес учнів до культури країни мови, що вивчається [30, с. 10]. Крім того, інтеграція креолізованих текстів в освітній процес набуває особливої актуальності ще й з тієї причини, що сучасна культура візуальна за своєю сутністю і сьогоднішні учні орієнтовані скоріше на зоровий образ, ніж на друковане слово [31, с. 6]. Крім методичної складової, аргументи на підтримку використання креолізованих текстів для навчання іноземних мов апелюють до психологічних та нейрофізіологічних особливостей людського сприйняття. За даними досліджень,

Спираючись на існуючий педагогічний досвід і зважаючи на результати експериментальних досліджень, присвячених ролі мовної гри в навчанні іноземної мови, ми спробували створити систему вправ для розвитку лексичного досвіду на старшому етапі навчання англійської мови в школі. Як матеріал використані роботи англійських художників та графічних дизайнерів Keren Rosen, Gemma Correll, Lim Heng Swee, John Atkinson, Graham Rawle, які досить популярні як в англійському сегменті Інтернету (від 80 до 500 тис. передплатників на офіційних блогах та акаунтах у соціальних мережах), і у авторитетних друкованих виданнях (Le Monde, International Design Network, Vinyl Pulse та інших.).

Вибір текстів здійснювався з урахуванням таких критеріїв: 1) наявність мовної гри; 2) наявність у текстах одиниць, включених у лексичний мінімум сучасних російських УМК з англійської 3) посиленість для учнів (можливість знайти і зрозуміти мовну гру самостійно); 4) відповідність тексту віковим особливостям учнів та контексту освітнього процесу; 5) яскравість та наочність уявлення лексичних одиниць невербальними засобами. Залежно від способу створення мовної гри, ми виділили такі групи текстів. 1. Візуальний

компонент створює контекст, що дозволяє актуалізувати кілька значень полісемантичних слів. Наведемо приклади. 1.1. Візуальний компонент: тенісний м'яч у білій перуці, що тримає в руці суддівський молоток. Вербальний компонент: Tennis court. Реалізовані значення: 1) the place where a judge decides whether someone is guilty of a crime; 2) an area for playing particular sports. 1.2. Візуальний компонент: три вішалки для одягу на відкритому повітрі на мотузці для сушіння білизни. Одна з вішалок каже: "Beautiful day, isn't it?". Вербальний компонент Hang out. Реалізовані значення: 1) to put up something outside; 2) to spend a lot of time in a place or with someone. 1.3. Візуальний компонент: примхлива упаковка молока, яка просить купити їй поні. 2) to spend a lot of time in a place or with someone. 1.3. Візуальний компонент: примхлива упаковка молока, яка просить купити їй поні. 2) to spend a lot of time in a place or with someone. 1.3. Візуальний компонент: примхлива упаковка молока, яка просить купити їй поні.

Вербальний компонент: Spoiled milk. Реалізовані значення: spoiled 1) (of person, especially a child) harmed in character being treated too leniently or indulgently, 2) (of food) have become unfit for eating. 2. Зображення дозволяє зрозуміти, що вербальний компонент передбачає асоціацію з омонімічних одиниць. Цей спосіб створення мовної гри можна проілюструвати за допомогою прикладів. 2.1. Візуальний компонент: шматок пирога звертається з проханням до жука, що в'ється над ним. Вербальний компонент Stop bugging me. Омоніми: a bug – a male insect, to bug – to irritate, to annoy. 2.2. Візуальний компонент: чайник для заварювання з пресом, в якому замість чаю знаходиться газета. Вербальний компонент: The daily press. Омоніми: press – newspapers and magazines, or the people who write them, press – a device used to apply pressure to an item. 2. 3. Візуальний компонент: діалог великого та маленького відер. Вербальний компонент: You look a little pail. Омоніми: pail – a bucket, pale – an adjective used to describe a person's face or skin if it has less colour than usual, for example when the person is or ill or frightened, or if it has less colour than people generally have. 2.4. Візуальний компонент: спляче козеня.

Вербальний компонент: Kidnapping. Омоніми: kidnapping – a crime which someone is taken away using force, usually to obtain money in exchange for releasing them та словосполучення kid napping – a young goat sleeping. 3. Сенс тексту визначається наявністю паронімічної атракції парадигматичного (тобто асоціативного) типу. Наведемо приклади. pale – необов'язково використовуваний для того, щоб записати особу або скелю, якщо вона не має кольору, ніж звичайна, для прикладу, коли людина є або буде frightened, або якщо вона не має кольору, ні люди, як правило, мають. 2.4. Візуальний компонент: спляче козеня. Вербальний компонент: Kidnapping. Омоніми: kidnapping – a crime which someone is taken away using force, usually to obtain money in exchange for releasing them та словосполучення kid napping – a young goat sleeping. 3. Сенс тексту визначається наявністю паронімічної атракції парадигматичного (тобто асоціативного) типу. Наведемо приклади. pale – необов'язково використовуваний для того, щоб записати особу або скелю, якщо вона не має кольору, ніж звичайна, для прикладу, коли людина є або буде frightened, або якщо вона не має кольору, ні люди, як правило, мають. 2.4. Візуальний компонент: спляче козеня. Вербальний компонент: Kidnapping. Омоніми: kidnapping – a crime which someone is taken away using force, usually to obtain money in exchange for releasing them та словосполучення kid napping – a young goat sleeping. 3. Сенс тексту визначається наявністю паронімічної атракції парадигматичного (тобто асоціативного) типу. Наведемо приклади. Kidnapping. Омоніми: kidnapping – a crime which someone is taken away using force, usually to obtain money in exchange for releasing them та словосполучення kid napping – a young goat sleeping. 3. Сенс тексту визначається наявністю паронімічної атракції парадигматичного (тобто асоціативного) типу. Наведемо приклади.

3.1. Візуальний компонент: діти наклеюють на маму шпалери. Вербальний компонент: On Mother's day they thought Mum deserved to be papered. Пароніми: paper – apply wallpaper to a wall, pamper – indulge with every attention, comfort, and kindness; spoil. 3.2. Візуальний компонент: солдат на полі бойових дій, який каже, що збирається випити чашку кави. Вербальний компонент: It was either fight or surrender and Peter chose the latte. Пароніми: latte – тип цукерки з espresso та свіжим свіжим мілком, мілкір than a cappuccino, latter – помітити другий або другий ментіонат з двох людей або теми.

4. Візуальний компонент створює контекст, що дозволяє розпізнати гру слів, що базується на деформації ідіоми. Так, в одному з текстів на зображенні зображений холодильник, заповнений продуктами, поряд з кожним з них написана ідіома, що містить назву продукту.

Текст містить 15 ідіом: повна enchilada, невеликі брюки, погані яблука, велике сік, гарний egg, точний drink of water, milk and honey, full of bears, bowl cherries, bunch of baloney, fish out of water, icing on , piece cake, second banana, top banana.

5. Візуальний компонент дозволяє зрозуміти мовну гру на рівні словотвору, яка в матеріалі, що розглядається, здійснюється за рахунок: 5.1. Зворотного словотвору, наприклад: I'm not superstitious, but I'm a little stitious; Dr. Cox, ви got it all wrong, man! I don't disdain you! It's quite the opposite – I dain you! 5.2. Контамінації: 1) Napland: nap + land; 2) Surfside: surf+side; 3) Solitaireitory: solitaire+territory. Розглянуті тексти послужили як матеріал створення вправ, вкладених у вирішення наступних навчальних завдань: 1) розкрити значення слів (семантизувати лексичну одиницю); 2) сформувати графічний та звуковий образ слова; 3) сприяти введенню лексичних одиниць у довготривалу пам'ять за допомогою формування асоціацій із візуальним чином; 4) навчити учнів правильно поєднувати слова; 2) сприяти розвитку мовної припущення в учнів. Завдання, що пропонуються, відповідають традиційно виділеним етапам у роботі над новою лексикою: подання нових лексичних одиниць; контроль розуміння; заучування та запам'ятовування; тренування використання чи сприйняття. 2) сприяти розвитку мовної припущення в учнів. Завдання, що

пропонуються, відповідають традиційно виділеним етапам у роботі над новою лексикою: подання нових лексичних одиниць; контроль розуміння; заучування та запам'ятовування; тренування використання чи сприйняття. 2) сприяти розвитку мовної припущення в учнів. Завдання, що пропонуються, відповідають традиційно виділеним етапам у роботі над новою лексикою: подання нових лексичних одиниць; контроль розуміння; заучування та запам'ятовування; тренування використання чи сприйняття.

На етапі уявлення та семантизації лексики використовуються ілюстрації, що створюють контекст, що дозволяє учням застосовувати мовну здогад. На етапі тренування використовують репродуктивні вправи: підстановка, заміна, трансформація. На етапі активізації використовують такі типи вправ, як комбінування, моделювання, проектування. При складанні вправ орієнтувалися на предметну тематику шкільної програми. Наприклад, при вивченні теми «Food and Health» (підручник «Англійська у фокусі» для 10 класу) можна запропонувати такі завдання до тексту, який був представлений як приклад деформації ідіоми.

ВИСНОВКИ

Ще задовго до того, як гра стала предметом певних наукових досліджень, вона широко використовувалася як один з найважливіших засобів виховання дітей. У різних педагогічних системах гри надавалася різна роль, але немає жодної системи, в якій би тією чи іншою мірою не відводилося б місце гри.

Гри відводяться різні функції. Це і освітня, і виховна та багато інших. Гра має значення для розвитку мотиваційно-потребової сфери учня. Ще свого

часу Л. С. Виготський, досліджуючи гру, першому плані висував проблему мотивів і потреб як центральну розуміння самого виникнення гри та рольової гри, зокрема.

Роль та органічно пов'язані з нею дії є основною одиницею розвиненої форми гри. Будучи навчальною моделлю міжособистісного групового спілкування, специфічною організаційною формою навчання усномовленнєвому спілкуванню, заснованому на комунікативному принципі, рольові ігри легко вписуються в урок і, до того ж, приносять учням непідробне задоволення.

Використовуючи мовні ігри на уроках іноземної мови, ми прищеплюємо учням певні норми стосунків, які існують серед дорослих людей (шляхом запровадження певних розмовних кліше, стійких виразів, звернень тощо).

Використання різних ігрових прийомів і ситуацій під час уроків сприяє формуванню дружного колективу у класі, тож кожен учень у грі має можливість поглянути він і своїх товаришів із боку. Мовні ігри виховують відповідальність і взаємодопомогу учнів, оскільки у грі часто бувають «однієї командою».

Ігровий метод можна використовувати під час навчання іноземної мови школярів будь-якого віку. І оскільки гра залишається у молодшому шкільному віці поки що є провідною формою діяльності дитини, то з її допомогою слід навчати дітей іноземної мови. Тим самим підвищується мотивація школярів до вивчення іноземних мов.

Що ж до застосування ігор процесі навчання школярів середньої ланки, то тут доцільність застосування цього прийому обумовлюється тим, що основний психологічної потребою підлітка є оволодіння формами спілкування. Оскільки мовні ігри моделюють міжособистісні групові спілкування, всі вони знаходять відгук у учнів 7 – 9 класів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бжоско Є. Г. Педагогічні технології формування професійної іншомовної компетенції: метод. указ. / Є. Г. Бжоско, М. Н. Петрова. 2012. - 27 с.
2. Виготський Л. С. Гра та її роль у психічному розвитку дитини / Л. С. Виготський // Питання психології. - 1966. - № 6. - С. 62 – 68
3. Гальскова Н. Д. Сучасна методика навчання іноземних мов: посібник для вчителя / Н. Д. Гальскова. - 2-ге вид., перероб. та дод, 2003. - 192 с.
4. Гальскова Н. Д., Гез Н. І. Теорія навчання іноземних мов. Лінгводидактика та методика / Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез. - 3-тє вид., Стер., 2006. - 336 с.
5. Жукова І. В. Дидактичні ігри на уроках англійської мови / І. В. Жукова // Перше вересня. Англійська мова. - 2006. - № 5. - С. 40 – 52

6. Занько С. Ф., Тюнников Ю. С., Тюнникова С. М. Гра та вчення: Теорія, практика та перспективи ігрового спілкування / С. Ф. Занько [та ін.]. - М., 1992. - 279 с.
7. Захарова М. Мовна гра як факт сучасної дійсності / М. Захарова // Прапор. - 2006. - № 5. - С. 60 – 66
8. Зимова І. А. Психологія навчання іноземних мов у школі / І. А. Зимова. - 1991. - 222 с.
9. Карабанова О. А. Гра корекції психічного розвитку / О. А. Карабанова. РПА, 1997. - 191 с.
10. Конишева А. В. Ігровий метод у навчанні іноземної мови / А. В. Конишева. - Мн.: «Чотири чверті», 2008. - 112 с.
11. Конишева А. В. Використання ігрової технології у навчанні граматики англійської мови / А. В. Конишева // Матеріали V науково-практичної регіональної конференції вчителів середніх шкіл. - С. 14 – 18
12. Ляховітський М. В. Методика викладання іноземних мов / М. В. Ляховітський. Вища школа, 1981. - 159с.
13. Маслико Є. А., Бабінська П. К. Настільна книга викладача іноземної мови. Довідковий посібник. - 5-те вид., Стереотип. / Є. А. Маслико, П. К. Бабінська. : Вища школа, 1999. - 522 с.
14. Мільруд Р. П. Сучасні концептуальні принципи комунікативного навчання іноземних мов / Р. П. Мільруд, І. Р. Максимова // Іноземні мови у школі. - 2000. - №5. - С. 9 - 22
15. Нухов С. Ж. Мовна гра у словотворі: автореф. дис. на соіс. вчений. ступеня док. філол. наук: 10.02.04. / З. Ж. Нухов. - М., 2004. - 39 с.
16. Панфілова А. П. Ігрове моделювання у діяльності педагога: навч. посібник для студ. вузів/А. П. Панфілова; за заг. ред. В. А. Сластеніна, І. А. Колеснікової. - : Академія, 2006. - 368 с.