

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет міжнародних відносин і права
Кафедра іншомовної освіти і міжкультурної комунікації

ДИПЛОМНА РОБОТА
Магістр

Галузь знань _____ 01 Освіта/Педагогіка _____

Спеціальність _____ 014.02 Середня освіта (Мова та література (англійська)) _____

на тему: **Методика навчання емотивної лексики учнів 11-х
класів на уроках англійської мови**

ДРСОА.017138.01.13

Виконала: студентка 2-го курсу _____ А. О. Жара
група СОАм-21-1

Керівник _____ О. О. Рогульська
д-р. пед. наук, доц.

До захисту допускаю:
Зав. кафедри іншомовної освіти і
міжкультурної комунікації
д-р пед. наук, проф.
_____ 2022 р. _____ Н. М. Бідюк

Бланк завдань

АНОТАЦІЯ

Жара А. О. Методика навчання емотивної лексики учнів 11-х класів на уроках англійської мови. – Дипломна робота магістра.

Дипломна робота магістра на здобуття кваліфікації магістра за спеціальністю 014.02 – Середня освіта (Мова та література (англійська)) – Хмельницький національний університет, факультет міжнародних відносин і права, кафедра іншомовної освіти і міжкультурної комунікації, наук. кер.: д-р. пед. наук, доц. Рогульська О. О. – Хмельницький, 2022.

Загальний обсяг роботи становить 97 сторінок, із них – 81 основного тексту. Робота містить 2 додатки та 72 джерела посилань.

Ключові слова: категорія емотивності, емотивна компетентність, емотивна лексика, емоції, емотивний компонент, стратегії та прийоми навчання, система вправ, учні 11-х класів, урок англійської мови.

Магістерська робота присвячена дослідженню проблеми навчання емотивної лексики учнів 11-х класів на уроках англійської мови на матеріалі зарубіжних художніх текстів, фрагментів зарубіжних фільмів, коміксів, анекдотів та ілюстрацій.

У роботі схарактеризовано лексичні засоби вираження категорії емотивності; визначено спеціальні принципи навчання емотивної лексики на уроках англійської мови у закладах загальної середньої освіти; виявлено стратегії та прийоми навчання емотивної лексики учнів 11-х класів на уроках англійської мови; розроблено систему вправ та завдань для навчання емотивної лексики учнів 11-х класів на уроках англійської мови та експериментально перевірено їхню ефективність.

SUMMARY

Zhara A. O. Methods of Teaching Emotive Vocabulary in the 11th Grade English Language Classroom. – Master’s thesis.

Thesis for acquiring Master’s degree in specialty 014.02 – Secondary education (Language and Literature (English)). – Khmelnytskyi National University, Faculty of International Relations and Law, Department of Foreign Language Education and Intercultural Communication, scientific supervisor: Doctor of Pedagogical Sciences, Assoc. Professor Rogulska O.O. – Khmelnytskyi, 2022.

The paper consists of total volume of 97 pages, the main text comprising 81 pages. The work contains 2 appendices and 72 cited sources.

Keywords: category of emotionality, emotional competence, emotional vocabulary, emotions, emotional component, strategies and teaching methods, system of exercises, 11th grade students, English lesson.

The master's thesis is aimed at studying the problem of teaching emotive vocabulary in the 11th grade English language classroom on the material of foreign literary texts, fragments of foreign films, comics, jokes and illustrations.

The lexical means of expressing the category of emotionality have been characterized; the special principles of teaching emotive vocabulary at English lessons in general secondary education institutions have been defined; the strategies and methods of teaching emotive vocabulary in the 11th grade English language classroom have been revealed; the efficiency of the presented system of exercises and assignments for teaching emotive vocabulary in the 11th grade English language classroom have been experimentally proven.

Author’s signature

The date of the work submission to defence

ЗМІСТ

	С.
Вступ.....	6
1 Теоретичні засади використання емотивного компонента у змісті навчання лексики учнів 11-х класів на уроках англійської мови	9
1.1 Сутність емотивної компетентності та цілі її формування	9
1.2 Місце емотивного компонента у змісті навчання іншомовної лексики.....	12
1.3 Лексичні засоби вираження категорії емотивності	23
1.4 Принципи навчання емотивної лексики учнів 11-х класів на уроках англійської мови	33
2 Реалізація методики навчання емотивної лексики учнів 11-х класів на уроках англійської мови.....	42
2.1 Стратегії та прийоми навчання емотивної лексики учнів 11-х класів на уроках англійської мови.....	42
2.2 Система вправ для оволодіння емотивними лексичними одиницями учнями 11-х класів на уроках англійської мови	53
2.3 Експериментальна перевірка ефективності запропонованої системи вправ для навчання емотивної лексики учнів 11-го класу на уроках англійської мови.....	65
Висновки	79
Перелік джерел посилань.....	82
Додаток А Завдання для доекспериментального зрізу.....	89
Додаток Б Завдання для післяекспериментального зрізу.....	93

ВСТУП

Актуальність дослідження. У науковій спільноті з кінця ХХ століття спостерігається активне обговорення важливості емоційного начала в людині. На думку вчених, справжня індивідуальність виражається саме в емоційній стороні нашої сутності, до якої належать емоції, почуття, спонукання, бажання, прагнення і все те, що становить духовне життя людини. Саме тому дослідники наполягають на необхідності вивчення емоційного простору мовної особистості. Галуззю, що вивчає вербалізацію, вираження та комунікацію емоцій є емотіологія або лінгвістика емоцій, яка використовує досягнення психології, психолінгвістики, когнітології, лінгвокультурології та інших галузей наукового знання. Ключовим поняттям у згаданій галузі науки виступає емотивна компетентність, що свідчить про високий рівень емоційного інтелекту мовної особистості в процесі мовленнєвої діяльності. Основними складовими емотивної компетентності є навички та вміння розпізнавання і вживання емотивної лексики, що підлягають формуванню та подальшому розвитку на уроках іноземної мови. В рамках компетентнісного підходу в загальній освіті підвищену увагу потрібно приділяти емотивній компетентності у складі комунікативної.

Цілеспрямоване навчання емотивної лексики в закладах загальної середньої освіти, на нашу думку, має призвести до формування та розвитку в учнів навичок і вмінь розпізнавання та вживання емотивної лексики, що виступають як показник початкового (елементарного) рівня сформованості емотивної компетентності. Проблемі дослідження категорії емотивності, і зокрема навчання емотивної лексики на уроках іноземної мови, присвячено роботи вітчизняних (С. Гладько [4], А. Манзій [13], М. Марценюк [14], С. Нетребіна [20], І. Овчаренко [22], Г. Приходько [27], Л. Черниш [33]) і зарубіжних (Р. Бак (R. Buck) [37], П. Екмен (P. Ekman) [42], І. Хетфілд (E. Hatfield) [47], Ф. Унгерер (F. Ungerer) [68],) науковців.

Аналіз літератури та практики навчання іноземної мови виявив суперечність між потребою учнів у знанні правил міжкультурної емотивної комунікації, відмінностей у вербальному вираженні емоцій носіями англійської та української мов та недостатньою розробленістю емотивного компонента змісту навчання лексичного боку мови. Це і зумовило вибір теми нашого дослідження «Методика навчання емотивної лексики учнів 11-х класів на уроках англійської мови».

Об'єкт дослідження – процес навчання емотивної лексики учнів 11-х класів на уроках англійської мови.

Предмет дослідження – методика навчання емотивної лексики учнів 11-х класів на матеріалі зарубіжних художніх текстів, фрагментів зарубіжних фільмів, коміксів, анекдотів та ілюстрацій.

Мета дослідження – розробити систему вправ, що забезпечує ефективне навчання емотивної лексики учнів 11-х класів на уроках англійської мови, та експериментально перевірити її ефективність.

Відповідно до сформульованої мети окреслено основні завдання дослідження:

1. Схарактеризувати лексичні засоби вираження категорії емотивності.
2. Визначити спеціальні принципи навчання емотивної лексики на уроках англійської мови у закладах загальної середньої освіти.
3. Виявити стратегії та прийоми навчання емотивної лексики учнів 11-х класів на уроках англійської мови.
4. Розробити систему вправ та завдань для навчання емотивної лексики учнів 11-х класів на уроках англійської мови та експериментально перевірити їхню ефективність.

Методи дослідження, використані для виконання дослідницьких завдань: аналіз літературних джерел, що порушують проблему навчання емотивної лексики на уроках іноземної мови; вивчення та аналіз педагогічного досвіду роботи з навчання емотивної лексики у закладах загальної середньої освіти; методичний експеримент для вивчення особливостей навчання емотивної

лексики; анкетування з метою визначення ефективності навчання емотивної лексики під час уроків англійської мови; педагогічне спостереження для визначення значення емотивної лексики у навчанні іноземної мови. метод статистичної обробки отриманих даних.

Практичне значення результатів дослідження полягає у тому, що результати проведеного дослідження можуть бути використані вчителями при навчанні емотивної лексики на уроках англійської мови; під час розроблення спеціальних додаткових освітніх програм елективних та факультативних курсів, гуртків та різноманітних матеріалів для позакласної роботи.

Структура роботи. Дипломна робота магістра складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (72 найменування, з них 38 – іноземною мовою), двох додатків. Повний обсяг магістерської роботи складає 97 сторінок, з них 81 сторінка основного тексту. Робота ілюстрована 10 таблицями та 4 рисунками.

1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ЕМОТИВНОГО КОМПОНЕНТА У ЗМІСТІ НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ УЧНІВ 11-Х КЛАСІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

1.1 Сутність емотивної компетентності та цілі її формування

Уперше поняття емотивної компетентності було запропоновано Р. Баком (R. Buck) і означало здатність діяти відповідно до внутрішнього середовища своїх почуттів і бажань. Він розводить такі поняття, як «емоційна компетентність» та «емотивна компетентність». Автор пояснює: «Емоційна компетентність мовної особистості набувається через життєвий досвід і в реальній комунікації, а емотивна компетентність - через навчальну та художню комунікацію» [37, с. 47]. Ця компетентність, на думку Р. Бака, містить «такі компоненти:

- 1) знання загальних лінгвокультурних кодів емоційного спілкування;
- 2) знання емоційних домінант цих кодів у формі емоційних концептів;
- 3) знання правил code switching та їхньої кореляції із загальнолюдськими/національно-культурними цінностями;
- 4) знання маркерів емоційно-етнічної ідентифікації мовленнєвих партнерів, правил емоційного спілкування з ними;
- 5) знання й володіння засобами номінації, експресії та дескрипції своїх і чужих емоцій в обох лінгвокультурних кодах» [37, с. 49].

Ми, своєю чергою, погоджуємося з думкою автора про те, що зазначена вище компетентність, безсумнівно, виступає вельми значною складовою комунікативної компетентності і є частиною міжкультурної компетентності. Емотивною компетентністю, на думку М. Марценюк, є «мовне та психологічне знання, що дає змогу мовній особистості вербально виражати й позначати свої та чужі емоції в певних емоційних ситуаціях спілкування» [14, с. 453]. У нашому дослідженні ми пропонуємо визначити зазначене поняття як здатність до здійснення емотивної комунікації, ефективно використовуючи всі наявні мовні та мовленнєві засоби вираження емоційних станів. Таким чином, поняття

«емотивна компетентність» розглядається в роботі як найважливіший компонент комунікативної компетентності, що пронизує всі інші компоненти. З іншого боку, її присутність незаперечно входить у структуру міжкультурної компетентності на рівні експлікації емоційних концептів і правил ведення емотивної комунікації з представниками інших культур. На рис.1.1 показано спільні області в структурі емотивної та інших компетентностей у складі іншомовної комунікативної компетентності. Одним із прикладів взаємодії лінгвістичної та емотивної компетентностей виступає виокремлення особливої лексики для вираження емоцій в емоційних ситуаціях спілкування. Мовленнєва поведінка учасників подібних ситуацій призводить до взаєморозуміння лише за умови наявності певних цілеспрямовано сформованих навичок та вмінь використання спеціальної лексики для справжнього вираження душевних переживань співрозмовника в усій їхній повноті. Подібно до прикладу з лексичними засобами мови, що виступають у цьому разі точкою перетину двох компетентностей, можна простежити зв'язок з усіма іншими компонентами комунікативної компетентності.



Рисунок 1.1 - Зв'язок емотивної компетентності з іншими компетентностями

Деякі автори ведуть мову про розвиток складного психічного утворення під назвою «емоційна компетентність». Н. Моргунова визначає її як «системну властивість особистості, що включає навички адекватної ситуації рефлексії (саногенної), саморегуляції, оптимального рівня емпатії та експресивності» [19, с. 131]. Авторка зазначає, що «взаємодія з іншими людьми дає змогу точніше розуміти свої почуття і бажання» [19, с. 132]. Емотивна компетентність має тісний зв'язок із соціальною компетентністю, оскільки ефективне емоційне спілкування з оточуючими покращує якість міжособистісних стосунків. Отже, емотивна компетентність виступає особистісною характеристикою людини, що свідчить про наявність у неї емотивної та емоційної компетентностей. Сам процес навчання емотивної лексики з усіма його компонентами, на наш погляд, усіляко сприяє тією чи іншою мірою розвитку емотивної компетентності в рамках шкільної освіти, хоча, це і виступає супутнім завданням дослідження. Емотивна компетентність (елементарний рівень), в свою чергу, виступає ключовим поняттям у цьому дослідженні.

Профільне навчання на шляху до своєї мети має на увазі формування іншомовної комунікативної компетентності, а також ключових компетентностей учнів у рамках компетентнісного напрямку в навчанні іноземних мов. На основі перерахованих раніше компонентів, у «старшокласників середньої школи формується особливий вид компетентності, пов'язаний із подальшою професійною діяльністю, що має назву профорієнтаційної компетентності» [23, с. 47]. Це поняття передбачає самовизначення старшокласників у їхній професійній діяльності в межах обраного профілю. Учні мають володіти досить високим рівнем іншомовної комунікативної компетентності з перспективою її подальшого розвитку у вищій школі. Для формування зазначеної компетентності учнів старших класів школи з філологічним профілем необхідно «враховувати набір компонентів емотивної компетентності, яка входить до неї, одним із критеріїв сформованості якої, виступає вміння породжувати емотивно коректні тексти, як у рамках навчання, так і в природній комунікації» [22, с. 82]. Найважливішим із таких компонентів

є навички та вміння розпізнавання та вживання емотивної лексики, формування та розвиток яких виступає метою навчання емотивної лексики в профільній школі. Компетентнісний підхід у даному випадку дає змогу детально розібрати всі складові компоненти поняття комунікативної компетентності з метою виявлення нових шляхів розв'язання проблем шкільної профільної освіти.

Розглянувши різні позиції вчених, ми робимо висновок про неоднозначний вплив цього підходу на систему шкільної освіти на території нашої країни. Серед явних переваг переходу до компетентнісної освіти можна відзначити підвищення якості як загальної, так і передпрофесійної освіти внаслідок її націленості не тільки на оволодіння учнями знаннями, навичками та вміннями, а й на розвиток у них певних особистісних характеристик і якостей для успішного виконання професійної діяльності на основі отриманих теоретичних знань, а також досвіду і здатності їх заломлення для подальшого застосування в конкретних умовах повсякденної та навчальної діяльності. Недоліками цього підходу виступає ігнорування духовно-моральної складової учнів і відсутність чіткої основи. Окресливши загальний напрямок руху до поставленої мети у вигляді панівного у сфері іншомовної освіти компетентнісного підходу, розглянемо аспект мови, що нас цікавить, який виступає полем для подальшої наукової діяльності.

1.2 Місце емотивного компонента у змісті навчання іншомовної лексики

Лексика як аспект мови є найважливішим за своєю значущістю, тому що лежить в основі навчання всім іншим сторонам і видам мовленнєвої діяльності не тільки з методичної, а й з психологічної точки зору. Мета навчання іншомовного лексичного матеріалу в середній школі визначалася деякими авторами як «формування в учнів лексичних навичок як найважливішого компонента експресивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності» [3, с. 47]. Порівняно з іншими сторонами мовлення, лексика являє собою «основний будівельний матеріал мови» [17, с. 129].

Однією зі значних подій стала публікація документа «Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою: вивчення, викладання, оцінювання» [7] та всі подальші зміни в мовній освіті, такі як поява тестового контролю та впровадження в процес навчання сучасних технологій: дистанційного навчання, аудіо- та відеозаписів, комп'ютерів тощо. Наразі лексичному компоненту, як і раніше, приділяється підвищена увага як у рамках шкільних програм, так і у вишівській освіті, тому що здібності здійснювати усні та письмові висловлювання в рамках міжкультурного спілкування, сприйняття іншомовного мовлення на слух, розуміння текстів із зарубіжних джерел тощо, безпосередньо залежать від лексичного запасу тих, хто навчається.

Основною інтегративною і стратегічною метою навчання іноземної мови в школі прийнято вважати формування іншомовної комунікативної компетентності учнів. Крім того, у рамках компетентнісного напрямку ми можемо стверджувати, що навчання лексичної сторони іншомовного мовлення покликане сформувати в учнів іншомовну лексичну компетентність, як один із найважливіших компонентів лінгвістичної компетентності.

У структурі лексичної компетентності виокремлено три найважливіші, з погляду методики, компоненти: лексичне знання, лексична навичка і лексичне вміння.

Перший компонент можна охарактеризувати як набуте мовне зведення про іншомовне слово, необхідне для вирішення певних комунікативних завдань. Наявність лексичних знань у тих, хто навчається, свідчить «про їхню здатність зробити правильний вибір значення слова для вираження певного концепту, вміння комбінувати лексичні одиниці, а також висловлювати думки за допомогою вже наявних лексичних засобів» [16, с. 97]. Використання лексичних знань (правил) є «невід'ємним компонентом під час активізації лексики в ході її засвоєння і застосування учнями» [17, с. 213]. Однак для здійснення мовленнєвої діяльності одних тільки теоретичних знань недостатньо, оскільки «необхідні сформовані здібності для здійснення відносно

самостійних мовленнєвих дій» [18, с.158]. Такими здібностями є навички, які ми розглядаємо нижче.

Здатність вербального вираження певних емоційних інтенцій лексичними засобами вимагає наявності певних знань і навичок, що стосуються емоційного (емотивного) компонента спілкування. Так, учні мають володіти інформацією про різне вираження емоцій англомовними та україномовними представниками. Приміром, на відміну від англійців, українці використовують у мовленні набагато меншу кількість слів для вираження здивування. З іншого боку, англійці мають набагато менш вагому частку слів для вираження радості. Ще однією відмінністю виступають самі вживані вирази: для українськомовних представників найважливішим показником прояву емоцій є очі (очі вилізли на лоб від здивування, у страху очі великі та ін.), у той час як для англомовних - це голова й тіло (*cry your head off, put your head in the lion's mouth* тощо). Різко відрізняються лексичні способи вираження емоції презирства, для вираження якого українці найчастіше вживають слова, пов'язані з обличчям (проїдти крізь зуби), а англійці - з кінцівками (*point the accusing finger*) тощо. Таким чином, необхідні певні знання про емотивну комунікацію, а також навички та вміння розпізнавання й уживання емотивних лексичних одиниць, що формують початковий (елементарний) рівень емотивної компетентності. Цей рівень може бути представлений у вигляді таких компонентів:

- 1) знання про емотивні смисли (концепти) та їхнє правильне розуміння з урахуванням міжкультурного контексту;
- 2) знання про емоційні ситуації спілкування;
- 3) навички визначення емоційних інтенцій тих, хто висловлюється, за мовними засобами, що використовуються;
- 4) навички розпізнавання та правильної інтерпретації всіляких вербальних способів емоційного висловлювання співрозмовників під час рецептивних видів мовленнєвої діяльності в межах лексичного компонента мови;

5) навички оперування вивченими емотивними лексичними одиницями для висловлювання тих чи тих емоцій, що висловлюють.

Отже, елементарний рівень емотивної компетентності передбачає навички та вміння розпізнавання й адекватного інтерпретування емоційного стану співрозмовника за вживаними лексичними одиницями, а також грамотного відображення власного емоційного стану за допомогою відповідних лексичних одиниць у рамках емотивної комунікації.

Розглянуті нами вище взаємопов'язані та взаємообумовлені поняття є важливими складовими комунікативної компетентності, що являє собою складну єдність, яка є головним завданням шкільної іншомовної освіти.

Далі виникає питання, що стосується безпосередньо матеріалу, який виступає основою їх формування. Для цього необхідно звернутися до базисної методичної категорії під назвою «зміст навчання». Згадана вище категорія в загальноприйнятій спрощеній інтерпретації відповідає на запитання «Чого вчити?». Варто зазначити, що деякі автори включають до змісту навчання іноземних мов емоційний (емотивний) компонент, який сприяє підвищенню якості засвоєння матеріалу, що викладається, і який ми детально розберемо під час опису моделі навчання емотивної лексики. Традиційно сутність змісту навчання лексики «розглядається з урахуванням трьох головних компонентів: лінгвістичного, методологічного та психологічного» [32, с. 63].

Лінгвістичний компонент передбачає відбір мовного (лексичного, граматичного, фонетичного), мовленнєвого та соціокультурного матеріалу. Так, лінгвістичний компонент змісту навчання лексики на конкретному етапі навчання є необхідним набором лексичних одиниць, призначеним для розв'язання мовленнєвих завдань, зумовлених контекстом діяльності певної вікової групи учнів.

Методологічний компонент змісту навчання лексики, в свою чергу, є певними знаннями та вміннями, що дають змогу учням самостійно працювати над лексичним матеріалом. Цей компонент може включати необхідні

роз'яснення, схеми, карти, пам'ятки, інструкції з використання словників, технічні засоби навчання тощо.

Психологічний компонент змісту навчання лексики базується на формуванні лексичних навичок і вмінь учнів. У роботах американських психологів (І. Хетвілда (E. Hatfield) та інших) запропоновано «деякі чинники, що впливають на формування навички:

- 1) знання результатів, відтермінування в часі повідомлення яких учню обернено пропорційно до ефективності тренування;
- 2) запобігання інтерференції, яке ґрунтується значною мірою на неправомірності створення схожої стимулювальної ситуації;
- 3) розмаїтість умов тренування, що виражається в необхідній варіації обсягу, порядку, умов пред'явлення тренувального матеріалу;
- 4) знання методу, що застосовується під час тренування;
- 5) необхідність розуміння принципів, загальної системи дій;
- 6) знання методів, застосовуваних під час навчання;
- 7) знання методів тренувань» [47, с. 83].

За даними І. Хетвілда, ««моторне» механічне навчання в півтора-два рази менш ефективно, ніж вербальне, а «пряме» пояснення принципу дає кращі результати в порівнянні із самостійним відшукуванням його учнем шляхом спроб і помилок, однак, є менш гнучким» [47, с. 96]. Виокремлюють два типи структурних відносин на рівні лексичної одиниці: синтагматичні та парадигматичні. Перша група відносин властива молодшому віку школярів і являє собою рівень синтагми, з'єднання слів у словосполученні та реченні. Друга група, своєю чергою, пов'язана з різними рівнями граматичної, фонетичної та інших парадигм, а також семантичними полями і мікросистемами з синонімами, антонімами та іншими близькими за контекстом словами, що входять до них. Друга група зв'язків виступає необхідним елементом формування лексичної навички, оскільки вони забезпечують міцність запам'ятовування іншомовної лексики. Загалом до «змісту навчання іншомовної лексики традиційно включають такі компоненти:

- а) лексичний мінімум (реальний словниковий запас);
- б) лексичні правила;
- в) словотвірні елементи (суфікси, префікси);
- г) типологія лексичних одиниць;
- д) лексичні навички й уміння;
- е) тематика усного мовлення та текстів для читання й аудіювання;
- ж) врахування мотивів та інтересів учнів під час засвоєння лексичного матеріалу» [17, с. 178].

Питання, що стосується запам'ятовування, засвоєння іншомовної лексики під час збагачення словникового запасу учнів, потребує докладного розгляду.

Труднощі, пов'язані із запам'ятовуванням лексичних одиниць, зумовлені здебільшого багатозначністю англійських слів, їхнім функціонуванням у контексті, тобто сполучуваністю та коннотативним значенням. Ця проблема часто призводить до міжмовної інтерференції, тобто некоректного перенесення і впливу вже наявних знань у межах рідної мови на іноземну. Відповідно, навчання іншомовної лексики має відповідати конкретним цілям. У процесі оволодіння лексичним матеріалом «учні повинні:

- 1) зрозуміти і запам'ятати іншомовне слово, його значення, звукову і графічну форму;
- 2) вибрати саме його для розв'язання певної комунікативної задачі в конкретній ситуації спілкування;
- 3) уміти вжити його в мовленні в поєднанні з іншими словами» [18, с. 328].

Труднощі перелічених дій подвоюються при вживанні емотивної лексики в рамках емоційних ситуацій спілкування. Перехід лексичної інформації з короткочасної пам'яті до довготривалої, де вона семантично опрацьовується й організовується, є предметом досліджень і міркувань багатьох дослідників у царині психолінгвістики та методики викладання іноземних мов (В. Алєн, Д. Атей, І. Ертен, Р. Оксфорд та ін.).

Після визнання вченими важливості лексичного компонента в навчанні іноземних мов, були зроблені різні спроби розв'язання проблеми запам'ятовування іноземних слів учнями. У рамках когнітивно-комунікативного підходу під час навчання іноземної мови використовуються певні «закономірності когнітивної діяльності». Розглядаючи проблему запам'ятовування слів, важливу роль, на думку представників цього підходу, відіграють мережі семантичних зв'язків. О. Вишневський вважає, що «запам'ятовування слів досягається за допомогою таких умов: 1) раціональне дозування лексичного матеріалу в навчальному процесі; 2) раціональний розподіл матеріалу, що завчивається, у часі; 3) регулярність його повторення в різних видах мовленнєвої діяльності; 4) використання ефективних прийомів запам'ятовування; 5) включення інтелектуально активних прийомів у процес вироблення практичних дій зі словом» [3, с. 169].

Важливе місце в процесі запам'ятовування лексичного матеріалу, як показав автор, відіграє процес мислення, тобто свідомі дії, які здійснюють учні. О. Вишневський виділяє «такі стратегії: а) повторення (повторення вголос, відповіді про себе, імітація); б) асоціативне запам'ятовування (за ключовими словами, за асоціаціями, за картинками, за семантичними полями); в) класифікація (не лише техніка концептуалізації, а й техніка запам'ятовування); г) схематична систематизація (складання схем, шкал, таблиць); д) конспектування (складання карток, складання списків слів); е) вживання в контексті (складання словосполучень і фраз, перебільшене вживання слова в ситуації)» [3, с. 83]. Сюди ж можна віднести методи, що пропонують певні прийоми для розв'язання цих завдань, такі, як мнемонічні прийоми (мнемотехніка) у навчанні іншомовної лексики. «Мнемотехніка являє собою сукупність словесних або зорових прийомів і способів, що сприяють поліпшенню запам'ятовування й активізації інформації в пам'яті людини» [67, с. 208]. Варто зазначити, що भनेмотехнічні прийоми часто мають назву методів. Ми вважаємо, що оскільки методом можна назвати систематичне використання одних і тих самих конкретних прийомів, то мнемонічні прийоми

запам'ятовування цілком заслуговують називатися методами. У своїй статті Н. Шміт (N. Schmitt) подає таку «класифікацію: 1) лінгвістична мнемоніка (метод стрижневого слова; запам'ятовування довгих і найважчих слів за допомогою співзвучних російських слів; метод зачіпок; звукові асоціації англійських і російських слів); 2) просторова мнемоніка (метод локусів; просторове групування; пальчиковий метод); 3) зорова (візуальна) мнемоніка (картинки, візуалізація/образність); 4) словесний (вербальний) метод (групування або семантична класифікація; розповідний ланцюжок); 5) метод фізичних реакцій» [67, с. 210]. Крім цього автор наводить переконливі дані деяких експериментів, що свідчать про ефективність мнемотехнічного методу в навчанні іншомовної лексики. Попри всі переваги когнітивного напрямку в методиці викладання іноземних мов, у ньому є значний недолік, у якому ми бачимо ігнорування емоційної складової в навчанні. Багато вчених-психологів наполягали на неможливості вивчення емоцій у відриві від когнітивних процесів, наголошуючи на їхній взаємозалежності. Доречним тут буде навести таке твердження Л. Виготського, зроблене в 30-ті р. ХХ століття: «Хто відірвав мислення від самого початку від афекту, той назавжди закрив собі дорогу до пояснення причин самого мислення» [18, с. 178]. Тієї самої думки дотримуються чимало філологів і лінгвістів, стверджуючи, що «емоції та когніції тісно взаємопов'язані у структурі особистості: когнітивні процеси супроводжуються емоціями, емоції когнітивно осмислюються» [1, с. 180]. Т. Крисанова, розглядаючи питання співвідношення емоційних і пізнавальних процесів з позиції психолінгвістики, вказує на те, що «вербалізація емоцій має осмислений характер і не може здійснюватися без роботи свідомості» [12, с. 81]. Виходячи зі сказаного вище, ми пропонуємо в цьому дослідженні підвищити ефективність запам'ятовування і засвоєння іншомовної лексики за допомогою використання в навчальному процесі таких понять, як «емоційні ситуації», «емотивні тексти» та інші елементи змісту навчання емотивної лексики з метою формування та розвитку навичок і вмінь розпізнавання і вживання емотивної лексики у тих, хто навчається, для досягнення більш

високого рівня їхньої комунікативної компетентності. Для отримання зазначеного результату, весь процес навчання емотивної лексики має базуватися на спеціальних принципах, про які йтиметься в параграфі 1.4 цього розділу.

Акцентування уваги на вербальних засобах вираження емоційних станів учнів сприяє підвищенню рівня уваги, мотивації, запам'ятовування та інших ментальних процесів в учнів на уроці іноземної мови. Емотивний компонент, без сумніву, відіграє важливу роль у запам'ятовуванні слів.

Відбір лексичного матеріалу (lexical selection) є також доволі непростим завданням для науковців. Кількісні дані є предметом обговорення багатьох дослідників. На думку деяких зарубіжних учених (В. Франсіс (W. Francis), Х. Кусера (H. Kusera)), «знання 2 000 найуживаніших слів забезпечує розуміння 80 % ненаукового тексту, а знання 5 000 слів збільшує шанси тих, хто навчається, до 88,7 %» [45, с. 65]. У той час як для розуміння 80% усного повідомлення достатньо знати приблизно 1800 слів [45, с. 66].

Кількість методичних досліджень, присвячених добору лексичних одиниць для навчання іноземних мов і, отже, виявленню критеріїв добору, є досить великою.

Найчастіше в основі відбору лексичного мінімуму лежить критерій частотності їхнього вживання (frequency word). Однак у контексті сучасного навчання іноземних мов викладачі «повинні також спиратися на досягнення комунікативних цілей, враховувати культурні цінності, міжкультурні відмінності, використовувати автентичні усні та письмові джерела» [23, с. 157]. У рамках нашої роботи ми вбачаємо своїм завданням на даному шаблі представити деякі відомості, що підтверджують доцільність нашої пропозиції враховувати під час відбору іншомовної лексики емотивність лексичних одиниць. Нездатність до диференціації та вживання мовних засобів, що репрезентують емоції мовців, перешкоджає розумінню співрозмовника на належному рівні, самовираженню, співпереживанню, комунікативній насиченості діалогу тощо, та в результаті призводить до комунікативних невдач

у процесі міжкультурного й навіть міжособистісного мовленнєвого спілкування. Несформовані навички інтерпретації емоційних концептів явно перешкоджають досягненню культури країни мови, що вивчається. Вирішенням подібного роду проблем навчання іншомовної лексики, як було показано раніше, є включення до змісту навчання лексики в школі емотивного матеріалу, який охоплює емотивні тексти, фрагменти фільмів, комікси, анекдоти та ілюстрації емоціогенного характеру. Далі нами буде описано процедуру відбору емотивних лексичних одиниць для означених цілей.

На думку О. Пометун, процес добору лексики загалом відбувається з позицій трьох підходів: емпіричного, лінгвістичного та прагматичного [25, с. 174]. Однак з урахуванням специфічного характеру емотивної лексики, критерії добору вищевказаних підходів є неприйнятними в їхньому традиційному вигляді. Приміром, емпіричний підхід, що загалом ґрунтується на інтуїції та досвіді вчителя, можливий лише в разі вельми високого рівня іншомовної емотивної компетентності та емоційного інтелекту, що навряд чи часто трапляється у шкільній освіті, оскільки високе володіння всіма описаними нами компонентами емотивної компетентності наближає людину, яка вивчає мову, до рівня її носія. Так само лише мала частина критеріїв лінгвістичного підходу, з яких виокремлено критерій сполучуваності слова, критерій багатозначності, критерій семантичної цінності, критерій словотвірної цінності може бути застосовано до емотивної лексики, не кажучи вже про критерій стилістичної нейтральності, який явно суперечить, і який виключає емотивну лексику в принципі. Нарешті, єдиним найбільш доречним порівняно з двома попередніми, виступає прагматичний підхід, тому що в сутності цього підходу перебуває комунікація. До критеріїв, що входять до цього підходу, можна зарахувати «критерій частотності використання одиниці в мовленні, критерій тематичності (тематичний критерій), критерій уживаності, критерій опису понять, критерій виключення синонімів, критерій прозорості» [25, с. 100].

Зрозуміло, використовуючи ці критерії, ми усвідомлюємо, що вони будуть змінюватись в роботі з емотивною лексикою, оскільки зміст навчання емотивної лексики покликаний обслуговувати дещо інші цілі, а саме формування елементарного рівня іншомовної емотивної компетентності. Інтерес для нашого дослідження представляє стаття І. Овчаренко, в якій авторка описує з методичного погляду критерії відбору емотивної лексики ділової англійської мови. Серед них виокремлено дві групи: 1) основні (тематичний критерій, критерій комунікативної цінності); 2) допоміжні (лінгвокультурологічний критерій, критерій відповідності емотивних лексичних одиниць у рідній та іноземній мовах). Авторка згадує і про критерій морфологічної характеристики та критерій труднощів у засвоєнні слова [22, с. 83].

З урахуванням зовнішніх чинників освітнього процесу (вік, здібності тих, хто навчається, умови навчання тощо) у ЗЗСО, ми можемо використати такі із зазначених вище критеріїв для добору емотивних лексичних одиниць:

- критерій частотності використання емотива в мовленні (необхідно, щоб емотивні лексичні одиниці, які вивчають, періодично траплялися в автентичних джерелах, тобто мали широке вживання в мовленні носіїв мови у теперішній період часу);

- критерій тематичності (добір емотивних лексичних одиниць має здійснюватись з використанням емотивного слова в мовленні носіїв мови в теперішній період часу);

- критерій тематичності (відбір емотивних лексичних одиниць повинен бути таким чином, щоб емотивні лексичні одиниці, включені до змісту навчання лексики, були виправданим кроком з погляду особистісно-орієнтованого, компетентнісного та комунікативного підходів.

Сутність емотивних лексичних одиниць розглядається нами в наступному параграфі.

1.3 Лексичні засоби вираження категорії емотивності

До труднощів, що виникають під час дослідження питання прояву емоцій у мовленнєвій діяльності, належить, приміром, відсутність єдиної думки психологів про кількість так званих основних (базових) емоцій, від якої можна було б відштовхнутися в лінгвістичних дослідженнях. Ми цілком згодні з Т. Крисановою, яка вважає створення єдиної для всіх класифікації емоцій нездійсненним завданням з огляду на те, що «класифікація, яка добре служить для одного кола завдань, неминуче має бути замінена іншою, під час розв'язання іншого кола завдань» [12, с. 79]. Розуміючи всю складність питання виокремлення цих емоцій через відсутність єдиного критерію їхнього виокремлення серед науковців, ми будемо частково дотримуватися класифікації емоцій американського дослідника Ч. Стівенсона (Ch. Stevenson), який виокремлює 10 фундаментальних емоцій, що становлять мотиваційне підґрунтя поведінки людей. До них належать «такі емоції: інтерес/збудження; задоволення/радість; здивування; горе/страждання; гнів/лють; відраза/відраза; презирство/зневага; страх/жах; сором/сором'язливість; провина/розкаяння» [65, с. 130]. Під час побудови процесу навчання емотивної лексики цю класифікацію буде дещо змінено з огляду на складність і неоднозначність мовленнєвих висловлювань та амбівалентність емоційних станів. Так, ми включаємо до цього списку симпатію, емпатію, любов/ніжність, захоплення. Інтерес не представлений у класифікації через неоднозначність і чіткість у лексичному вираженні. Далі слід розглянути феномен вираження емоційних станів з точки зору міжкультурного підходу.

Наявність у тих, хто навчається, соціокультурної та соціолінгвістичної компетентностей, що забезпечують ефективний вступ у міжкультурний діалог, дає уявлення про культуру країни мови, що вивчається, адекватне оперування всіма вже наявними мовними засобами у сфері граматики, фонетики та, особливо, лексики залежно від характеру спілкування. За ігнорування емоційного чинника в процесі спілкування може виникнути емоційна інтерференція міжкультурного характеру, що включає розбіжність смислового

змісту емоційного концепту в інтерпретації різних культур та емоційно-культурну лакуронність. П. Екмен (P. Ekman), вивчаючи проблеми психології емоцій у своєму дослідженні, доходить такого висновку: «списки емоцій, що виявляються в різних життєвих ситуаціях, варіюють у зв'язку з різним ставленням до них представників певної культурної спільноти. Інтерпретація емоційних концептів і способи вираження емоцій у мовленні, отже, добиратимуться відповідно до рівня сформованості емоційної та емотивної компетентності, а також соціально прийнятих норм країни проживання суб'єкта» [45]. І. Вулфсон (I. Wolfson) прирівнює «емоції до «несправжніх друзів перекладача» (falsefriends), які попри свою схожість у написанні та/або вимові, мають різне значення у двох різних культурах» [72, с. 10]. Вербалізація концепту «сум» в англійській мові виражається через емотиви, у структурі яких спостерігається безліч «диференціальних сем, що вказують на причини виникнення смутку (наприклад, gloomy - «sad because you think the situation will not improve», or «a feeling of sadness because you want someone or something very much» або тих, що позначають спектр почуттів, які супроводжують смуток (наприклад, aggrieved aggrieved «angry and sad because you think you have been unfairly treated», disconsolate «extremely sad and hopeless», desolate «someone who is desolate feels very sad and lonely», у той час як україномовний варіантах значення приділяється самому процесу переживання) [20, с. 126].

Отже, багато досліджень підтверджують, що емоційні концепти по-різному інтерпретуються і вербалізуються різними культурами, особливо, на лексичному рівні. Таким чином, можна зробити висновок про наявність емоційної мовної картини світу в конкретного лінгвокультурного соціуму, відповідно до якої його представник і буде вербально висловлювати свої емоції. Сам же вибір мовних засобів, інтенсивність і яскравість залежатимуть від його індивідуальних особливостей.

Варто надати певного значення різному рівню інтенсивності використання невербальних засобів комунікації, які, безумовно, належать до національно-специфічних характеристик лінгвокультурної спільноти. Так,

А. Прокойченко провівши порівняльний аналіз української та англійської культур щодо використання невербальних засобів спілкування, доходить висновку «про вищу частотність та інтенсивність жестикуляції та відкритіше вираження емоцій представниками української культури» [26, с. 199]. Усі наведені вище факти будуть причиною використання різних стратегій комунікативної поведінки в рамках міжкультурної емотивної комунікації українськомовними та англійськомовними представниками, які несуть у своїй свідомості відбиток того лінгвокультурного суспільства, в якому відбувалося їхнє становлення, соціалізація. Очевидно, що розглядаючи питання емоційних концептів, представники однієї культури мають спільну складову, яка певним чином проявлятиметься в мовному вираженні. Відповідно, існує необхідність своєчасного попередження та свідомого цілеспрямованого навчання різних лексичних засобів вираження емоцій засобами англійської мови в профільній школі. Як це було показано вітчизняними вченими в галузі лінгвістики емоцій, саме лексичні та фразеологічні одиниці виступають як найбільш змістовні засоби, що відображають емоційний стан, ставлення того, хто говорить, з одного боку, та здатні викликати певну емоцію у того, хто слухає, - з іншого. Щоб уникнути неоднозначності в розумінні мовних одиниць, пов'язаних з емоціями, слід звернутися до думки деяких авторів, які досліджують це питання.

Багато вчених пишуть про два поняття, такі як «лексика емоцій» і «емотивна (емоційна) лексика». Перше поняття спрямоване на об'єктивацію емоцій у мові та містить у собі слова, предметно-логічне значення яких складають поняття про емоції (confusion, joy, disgust, fear, hate, wonder, shock, anger, horror, happiness, excitement, surprise), а друге слугує для вираження емоцій мовця й емоційної оцінки об'єкта мовлення та містить у собі емоційно забарвлені слова й вирази (wow, terrible, mad, pathetic, furiously, honey, birdie, amusing, wonderful, superior, to flop, to swagger, to admire, charming, my goodness! How annoying!). Нам здається найбільш виправданим виокремлення трьох груп лексичних одиниць:

1) ті, що позначають або називають емоції, до яких належать лексеми, що називають емоційні концепти: Behind the door the boy's bitterness grew to rage. (W. Saroyan); Hain resumed his seat, making a great clatter with his chair and blushing with the embarrassment of the inexperienced public speaker (J. Havlicek).

2) ті, що описують емоції, тобто відображають їхній зовнішній прояв: Up to now Edward's face hadn't shown any signs of emotion. But when he had closed the door of the church behind him his lips trembled. He walked slowly with a heavy heart. He didn't know what to do with himself (S. Maugham) She blushed deeply, and hesitated for a moment as if making up her mind whether she ought to reply or not (J. Havlicek); How is he? Did it all go all right?' I asked, still breathing heavily. 'He's fine, absolutely fine. Don't worry,' she said. Get your breath back and I'll take you through' (J. Bowen).

3) такі, що виражають емоції в мовленні —But, dearest, you can't be serious, she expostulated her father (J. Havlicek). —But that's awful! she exclaimed angrily (J. Havlicek). —Oh, Sally Morgan, how absolutely lovely you are! cried Charity as she passed Sally on. —You belong on a Ming scroll! (W. Stegner). In her mother's lap afterward Rosemary cried and cried. "I love him, Mother. I'm desperately in love with him — I never knew I could feel that way about anybody. And he's married and I like her too — it's just hopeless. Oh, I love him so!" (F. Fitzgerald).

Варто зазначити, що в текстах художньої літератури, відібраних нами як емотивні тексти для навчання, усі перелічені вище групи лексичних одиниць можуть зустрічатися нерозривно і виступати різними компонентами категорії емотивності тексту. Розглянемо питання внутрішньої структури емотивних лексичних одиниць з лінгвістичних позицій.

Далі ми розглядатимемо згаданий вище пласт лексичних і фразеологічних одиниць, що мають яскраво виражений емотивний компонент семантики слова, під яким розуміють його структурний підрозділ, спеціально призначений для вираження емоційного відношення, і спосіб його відображення в цих одиницях. Розглянемо це питання з позиції емотіологів. Існує багато доказів того, що

емотивний компонент входить у семантичну структуру мовної одиниці і є самостійним, стійким компонентом. Н. Моргунова розглядає емоційне значення слова як «лінгвістичне утворення, що входить до семантичної структури слова як один із її компонентів, що виражає емоційне ставлення носія мови до співвіднесеного зі словом поняття або предмета» [19, с. 130]. А. Манзій визначає емоційний компонент значення слова як «винятково складне комплексне утворення, в якому задіяні процеси різних рівнів складності та різних рівнів усвідомлюваності» [13, с. 78]. Його основними характеристиками є «нерозчленованість, різний рівень усвідомлюваності складових його елементів, різний рівень соціальної та етнокультурної опосередкованості, індивідуальна специфіка процесів репрезентації інформації» [13, с. 81]. Всупереч думці про те, що емотивність лексичної одиниці залежить від певних чинників, таких, як: 1) концептуальний зміст; 2) зображувальне значення, асоціації та імплікації слова; 3) особисте ставлення мовця та того, хто сприймає, тобто є словарно нефіксованим, багато дослідників у галузі лінгвістики вважають розподіл на емоційний та нейтральний словниковий склад мови не правомірним. На їхню думку, всі слова без винятку є дискурсивними і можуть бути емоційно зарядженими. Результати психолінгвістичного експерименту з виявлення емоційного навантаження слова, підтвердили, що емоційне навантаження слова являє собою невід'ємний компонент структури значення слова [13, с. 101]. З аргументів інших учених на користь цієї думки можна назвати такі аргументи: 1) два слова з однаковим логіко-предметним значенням можуть відрізнитися за наявністю або відсутністю емотивного компонента; 2) емотивне значення може розвиватися окремо від логіко-предметного усередині лексичного значення слова; 3) емотивні значення слів адекватно ідентифікуються й диференціюються мовцями. Вони однаково співвідносяться всіма мовцями з поняттями, ознаками об'єктів, що детермінують емоції, одними й тими самими типами емоцій, ідентифікуються з певними мовними одиницями їхнього вираження і типізованими емоційними ситуаціями їхнього вживання в мовленні. Таким

чином, емотивні значення є комунікативними, тому що в процесі комунікації вони передають емоційну інформацію і викликають певну емоційну реакцію; 4) емотивне значення можна виокремити під час вимірювання смислової інформації контекстуального слова. «При заміні емотивної лексичної одиниці в певному контексті на нейтральну, можна спостерігати втрату суті самого висловлювання. 5) згідно з психолінгвістичними експериментами, емотивне значення слова, його емоційний сенс (образ, гнів, ласка тощо) усвідомлюється людиною швидше, ніж логіко-предметне» [47, с. 154]. Отже, перейдемо до розгляду емотивних лексичних одиниць та їхньої класифікації.

Емотивні лексичні одиниці, до складу структури яких входять емотивні семи, у певний спосіб виявляють себе в процесі спілкування. На думку Дж. Майєр (J. Mayer), існують певні одиниці мови, в яких частка емотивності переважає над логіко-предметним значенням. До них належать вигуки, лайлива лексика, підсилювальні прикметники та прислівники. Докладний їхній розгляд дав змогу Дж. Майєр виокремити три семантичні «статуси емотивності: 1) статус денотативної емотивності (емотивне значення слова), за якого емотивна семантика виступає первинним чинником і єдиним змістом семантики слова (афективи); 2) статус факультативної емотивності (конотація слова), який передбачає лексичні одиниці, у структурі яких емотивність реалізується в статусі конотації та є вторинною щодо логіко-предметної семантики слова; 3) статус потенційної емотивності (емотивність - це не лише слово, але і слово, яке має значення слова [54, с. 10].

Варто підкреслити, що в цьому дослідженні типологія емотивних засобів мови обмежується рамками лексичного рівня мови. Основним засобом навчання емотивної лексики виступають письмово-фіксовані тексти художньої літератури. Однак не враховувати фонетику (графічну репрезентацію емотивних висловлювань), синтаксичні способи вираження емоцій (повтори, вигуки, речення оклику, порівняльні звороти тощо) і репрезентації емоційних станів, які проявляються на морфологічному рівні мови, не є можливим. Інакше, навчання емотивної лексики зводилося б до переліку окремих одиниць

мови без демонстрації їхнього функціонування в мовленні. Таким чином, ми вважаємо, що морфологічні та синтаксичні засоби, які найчастіше трапляються в емотивній комунікації (форми продовженого виду, ступені порівняння, *how + adj/adv*, *tag questions*, перерахування, оператор *do* тощо), засвоюватимуть ті, хто навчається, паралельно поряд з емотивною лексикою. Приміром, під час сканування наступного уривка для виявлення емотивної лексики, варто звернути увагу на форму продовженого виду дієслова *love*, що не характерна для цього дієслова:

Have you been in Vienna before? No. It's the first time I've been out of England. And I'm loving every moment of it. Particularly here in Vienna. It's such a romantic place. And every other man looks like a prince or something. You're probably at least a baron yourself. (J. Ward).

В основі класифікації емотивної лексики, на думку А. Прокопченко, має лежати принцип суворого дотримання «ієрархії сем емотивності різного рангу та ієрархії залежності їх від вищерозташованих сем» [26, с. 199]. Відповідно до концепції авторки, можна виокремити такі емотиви: 1) афективи - слова, які містять суто семи емоційності та характеризують найвищий ступінь емоційності тих, хто говорить. До них належать вигуки та міжвигукові слова (*Wow*; *yuk*; *ah*; *oh*; *oops*; *yipe*; *gosh*; *no way*; *my, my*; *oh, boy*; *good God*; *great heavens*; *in Heaven's name*; *in God's name*; *Goddamn*; *damn it (dammit)*; *darned*; *holy cats (cow)*; *bloody hell*; *the hell*; *the heck*; *the devil*; *in blue blazes*; *oh dear*; *well, I never and etc.*), "in blue blazes" лексика обзивання та пестошів, лайлива лексика (*darling*; *sweetie*; *honey*; *bastard*; *moron* та ін.);

2) коннотативи - слова, емотивна частка значення яких є компонентом, тобто є супутньою основному логіко-предметному значенню. Коннотативи порівняно з афективами характеризують більшу усвідомленість висловлюваних емоцій); емоційно забарвлена розмовна лексика (*daddy*, *mummy* та ін.), архаїзми (*thou* - ти; *wroth* - розгніваний; *foodpad* - розбійник; *gamester* - гравець в азартні ігри тощо); поетизми (*silvern* - срібний; *burthen* - тягар тощо) тощо. Зазвичай коннотативи протиставляються нейтральним словам, збігаючись за предметно-

логічною, але розрізняючись за коннотативними ознаками, тобто наявністю/відсутністю емотивного компонента (child - brat, kid; obstinate - ass; poet - rhymester; girl - bint, lass, lassie; thrifty - stingy; house - dump; bad - lousy та ін.).

3) сленгізми, жаргонізми, вульгаризми, що виступають нейтральними в мові свого мікросоціуму, але емотивними в кодифікованій літературній мові (dude; chick, cracker, eye-candy, stunner про дівчину; fastbuck - шалені гроші, think outside the box - нестандартно мислити, make a killing - зробити статок, a win-win situation - взаємовигідна ситуація у сфері бізнесу; shrink - про психіатра; gumshoe, private eye - про детектива; left wing, right wing у політиці; blue boy - про поліцейського; vamp, witch, cat - про жінку; office boy; sweet tooth; такі фрази, як Bob's your ankle тощо); такі фрази, як Bob's your ankle, - про жінку; gumshoe, private eye - про детектива; vamp, witch, cat - про жінку; office boy; sweet tooth; такі фрази, як Bob's your ankle, - про жінку; Bob's your ankle, - про жінку.);

4) експресиви - мовні одиниці, що збільшують впливову силу за рахунок сем посилення, образності тощо. Сюди відносяться метафори, паремії, алюзії, інші лексичні засоби, що володіють яскраво вираженим емотивним потенціалом (common - простий, звичайний, вульгарний; be an angel); алюзії: a place like a Eden Garden, act like Romeo, act like a Scrooge, be a Good Samaritan; епітети: raw facts, half-baked ideas, food for thought, a penetrating look, sweet thoughts; іронія: how clever you are!; ідіоми, у семантичній структурі яких виокремлюють 3 типи модальності: раціонально-оцінну, деонтичну та емотивну, що виражається діапазоном почуттів, обмежених двома полюсами – «плюс» і «мінус»: be in someone's shoes, put one's tail between one's legs.

Слід приділити особливу увагу фразеологізмам у навчанні виразності мовлення. Розглянемо цю групу мовних засобів детальніше. Нам видається доцільною позиція С. Гладьо, який особливо виокремлює на тлі решти компонентів (денотативного, граматичного, оцінного, мотиваційного, стилістичного) емотивний компонент семантичної структури фразеологізмів.

Автор підкреслює: «Емотивний компонент має найсуттєвіше значення для прагматики фразеологічних одиниць, оскільки семантика цього компонента адекватна його прагматичному статусу» [4, с. 10]. Фразеологія відіграє важливу роль у формуванні національно-мовної картини світу та національного менталітету певного лінгвокультурного соціуму. Важливо, що «фразеологічне значення існує для вираження свого ставлення до предмета сприйняття». Це судження підтверджує вищерозглянуті думки щодо «доцільності включення фразеологічних одиниць до типології емотивів, оскільки завдяки конотації вони виступають виразними засобами мови, що виражають емоційний стан людини» [4, с. 12].

Заслуговує на увагу також класифікація лінгвістичних емотивних засобів, наведена Т. Крисановою. Автор виділяє просодичні, лексичні, морфологічні та синтаксичні засоби вираження емоцій відповідно до рівнів мови. Як лексичні засоби, що нас цікавлять, наводяться такі компоненти: 1) вигуки; 2) експлетиви, тобто слова, афективне значення яких переважає над предметно-логічним. На відміну від вигуків, експлетиви функціонують як повноцінні члени речення, виконуючи синтаксичні функції; 3) слова семантичної невиключеності, такі, як займенник *all* з усіма похідними фразами (*at all, above all* тощо), прислівники *always, always, always, above all*, прислівники *always, above all*, прислівники *always, above all*, прислівники *always, above all*, тощо.), прислівники *always, forever*, заперечні й невизначені займенники з компонентами *every-, any-, ever*, заперечення з *never*; 4) лексичні інтенсифікатори, до яких належать підсилювальні прислівники та частки (*awfully, pretty, utterly, so, such* тощо); 5) займенники, з яких виокремлюють вказівні займенники, емпатичне *oneself*, присвійні займенники, апелятивне *you* [12, с. 80].

Як видно з наведених класифікацій емотивної лексики, у роботах авторів трапляються як подібності, приміром, у віднесенні вигуків та вигукових конструкцій до афективів, так і розбіжності, здебільшого зумовлені різними підходами самих авторів, що розподіляють дану лексику за відповідними

критеріями (лінгвістичними, стилістичними та ін.). Це дає змогу припускати, що питання типології емотивної лексики є наразі не вирішеним і потребує подальшого вивчення. На нашу думку, поділ емотивних лексичних одиниць на афективи, коннотативи, сленгізми, жаргонізми, вульгаризми та експресиви може бути визнано лише умовно. Наприклад, віднесення емоційно-оцінних прикметників (*awful, terrible, terrific* та ін.) і прислівників (*terribly, horribly* та ін.) до коннотативів є спірним, тому що емотивне значення цих лексичних одиниць є їхнім основним, єдиним, а не супутнім значенням. Іншим прикладом може виступати лексика обзивання і пестошів, віднесена авторами до афективів, тоді як зоолексику з чужим денотатом віднесено до групи коннотативів. Однак у рамках емоційних ситуацій співрозмовники можуть вживати зоолексеми для реалізації емоційних інтенцій образи, приниження тощо. Це означає, що такі слова, як *chicken, rat* або *turkey*, виступатимуть як лексика обзивання, яку в згаданій типології віднесено до афективів. Групування емотивних лексичних одиниць за зазначеним вище принципом не може бути прийняте за зміст навчання емотивної лексики у ЗЗСО з огляду на свою складність і неоднозначність.

Для зручнішого розшарування та складання типології одиниць, що підлягають засвоєнню, ми пропонуємо розділити їх на 2 групи: окремі емотивні лексичні одиниці та емоційно-образні фрази і вирази. Як основу класифікації окремих емотивних лексичних одиниць ми пропонуємо використовувати морфологічний критерій. Таким чином, у рамках програми профільної школи, ми виділяємо 6 частин мови, що підлягають засвоєнню:

1) емотивні іменники (*hag, terror, rascal, moron, idiot, fool, dear, baby-doll, sweetheart, stitch chick, fox, ass, bird, chicken, dog, rat, turkey, dude, geek, goofy, eye-candy, knockout, loser, ropey, airhead, bimbo, cakehole* тощо); 3. емотивні прислівники (*to roar, to thunder, to stare, to worry, to hurt, to care, to worry, to hurt* тощо);

2) емотивні дієслова (*to roar, to thunder, to stare, to care, to worry, to hurt* та ін.);

3) емотивні (підсилювальні) прислівники (desperately, deeply, awfully, bitterly, terribly);

4) емотивні (емоційно-оціночні) прикметники та дієприкметники (formidable, fabulous, stunning, spectacular, swell, top, smart, cute, massive, rotten, selfish, rude, big-headed, arrogant, stubborn, obstinate, darling, beloved);

5) емотивні займенники (вказівні, апелятивні you, присвійні);

6) вигуки (zounds, blimey, woorree, gee, whoa, Oh, my God! та ін.).

Друга група емотивної лексики являє собою емотивні образні вирази, до яких належать різні види фразеологізмів, метафори, гіперболи та інші засоби виразності, які побічно виражають емоцію (laughing eyes, a sharp smile; be over the moon; be thrilled to bits; be on cloud nine; be on seventh heaven; be all ears; be all brawn and no brains; be dead from the neck up; be like a bear with a sore head; to break a promise; to get off one's chest; cock and bull story; kick the bucket and etc.).

1.4 Принципи навчання емотивної лексики учнів 11-х класів на уроках англійської мови

Перш ніж перейти до розгляду принципів навчання емотивної лексики, з'ясуємо значення цього терміну в дидактичній і методичній науках.

І. Нейшин (I. Nation) виокремлює «чотири загальні принципи навчання лексики: 1) принцип мінімізації мови; 2) принцип диференційованого підходу залежно від мети засвоєння лексики; 3) принцип взаємопов'язаного навчання лексики та видів мовленнєвої діяльності; 4) принцип свідомості, який включає в себе рефлексію» [57, с. 96]. Для роботи над лексичною стороною усного мовлення, він пропонує «такі принципи: 1) опора на пізнавальну і власне комунікативну мотивацію; 2) адекватність вправ формованим діям; 3) поетапність формування дій, що підлягають засвоєнню; 4) урахування взаємодії вправ із формування лексичної, фонетичної та граматичної сторони мовлення; 5) врахування взаємодії усного мовленнєвого відпрацювання лексики з розвитком техніки читання та письма і взаємозв'язку видів мовленнєвої діяльності» [57, с. 172-173]. І. Нейшин включає у «систему

навчання лексики такі принципи: 1) принцип раціонального обмеження словникового мінімуму; 2) принцип спрямованого пред'явлення лексичних одиниць у навчальному процесі; 3) принцип врахування мовних властивостей лексичних одиниць; 4) принцип врахування дидактико-психологічних особливостей лексичних одиниць; 5) принцип комплексного розв'язання дидактико-методичних завдань у царині навчання лексики; 6) принцип опертя на лексичні правила; 7) принцип єдності навчання лексики та мовленнєвої діяльності» [59, с. 228].

На основі аналізу зазначених вище принципів, можна зробити висновки: 1) навчання іншомовної лексики має відбуватися в тісному зв'язку з іншими сторонами мовлення та видами мовленнєвої діяльності; 2) процес навчання лексики має вибудовуватися залежно від конкретних цілей і з урахуванням усіх особливостей лексичних одиниць, що підлягають засвоєнню.

Умовою успішності подальшого дослідження є саме синтез накопичених наукових знань і методів дослідження, які стосуються суміжних із методикою дисциплін, кожна з яких робить певний внесок у розв'язання проблеми емоцій у мові й мовленні, хоча й розглядає її з різних позицій. Ми цілком згодні з думкою Л. Мацко та М. Прищак, які вважають, що «єдино правильним шлях від психології до методики, який полягає, насамперед, у встановленні психологічних особливостей володіння іноземною мовою незалежно від процесу навчання і лише після цього розв'язуванні питання про його організацію» [15, с. 65].

Вельми значущим для дослідження стало виникнення емоційно-концептного підходу, який, на думку О. Овчарук, має «глибоку комунікативну, когнітивну та соціокультурну основу». Запропонований підхід «ставить за мету вдосконалення особистості тих, хто навчається, через проникнення в емоційну іншомовну картину світу» [10, с. 25].

Варто зазначити, що принцип емоційності виокремлюють у педагогіці як один із провідних принципів навчання, що дають змогу озброїтися додатковими прийомами, націленими на залучення емоцій тих, хто навчається,

як потужного чинника ефективного засвоєння матеріалу, що викладається. Важливим для нашого дослідження є, запропонований О. Бігич поряд із безліччю інших, принцип позитивного емоційного фону навчання [18, с. 284], що носитиме назву принципу позитивного емоційного фону на уроках англійської мови в нашому дослідженні. Включення цього принципу до спеціальної дидактики, на думку автора, є розв'язанням проблеми побудови зв'язку між інтелектуальною навчальною діяльністю учнів та їхньою духовно-моральною складовою. Реалізація цього принципу на практиці являє собою включення різних творів мистецтва (образотворчого, музичного, драматичного тощо) як особливих компонентів, що впливають на внутрішній емоційний стан учнів, а також різних дидактичних ігор. Вищеназвані компоненти методичного процесу можуть бути повною мірою реалізовані лише в профільній школі, оскільки профільне навчання є диференційованим, індивідуалізованим і виокремлюється в розвинених країнах як самостійний вид освітнього закладу. Глибоке занурення в систему англійської мови та мовлення вимагає певних змін і доповнень у змісті навчання, відборі мовного матеріалу, використання інноваційних технологій у навчальному процесі. У результаті цього всі сторони мови, а також усі види мовленнєвої діяльності піддаються більш серйозному опрацюванню. Широко використовується метод проєктів, націлений на активізацію таких сфер особистості учня, як інтелектуальна, емоційна, сфери практичної діяльності в рамках компетентнісного підходу. Важливо, що емоційна активація є необхідною умовою продуктивної інтелектуальної діяльності учнів. Г. Приходько вважає, що емоції «мають мотивуюче значення в процесі навчання. Їхня важливість виявляється в тому, що вони не тільки супроводжують діяльність учнів, а й передують їй і передбачають її» [27, с. 152].

Головною перевагою створення позитивного емоційного фону виступає зняття емоційного напруження учнів. Існують певні «стримувальні» чинники, що перешкоджають розкриттю потенціалу учнів і блокують процес здійснення іншомовної мовленнєвої діяльності. До них належать «отримання поганої

оцінки з предмета, провал на іспиті, осуд з боку вчителя, глузування однокласників, заподіяне ким-небудь почуття сорому або різного роду покарання» [38, с. 43]. Зрозуміло, що всі перелічені вище події супроводжуються винятково негативними емоціями, які з часом закріплюються у свідомості учнів. З іншого боку, позитивні емоції, що виникають у навчальному процесі у зв'язку з усвідомленням власних можливостей під час досягнення успіху в навчанні, подолання труднощів, добрими взаємовідносинами з учителем та іншими учнями, інтересом до нового матеріалу, становлять «атмосферу емоційного комфорту» і є необхідною умовою успішності процесу навчання. На думку Б. Дуфеу (B. Dufeu), необхідно створити особливу емоційну атмосферу, яка б дала змогу почуватися затишно під час вивчення англійської мови. Такі умови забезпечують упевненість у собі, дають змогу експериментувати, пізнавати мову та використовувати стратегії ризику, не відчуючи емоційного дискомфорту [41, с. 89-90]. Цьому сприяє постійна концентрація учнів на вербальному вираженні власних переживань засобами іноземної мови, що призводить до емоційного задоволення, а також робота з емотивними текстами, фільмами та іншими матеріалами на уроці англійської мови. Згодом, учні починають точніше диференціювати емоційні стани, вільніше їх висловлювати. Додатковою перевагою зазначеного принципу є те, що учні не відчують повною мірою побоювань бути висміяними чи не зрозумілими під час вираження емоцій, оскільки переконані, що виконують певні завдання уроку. Вищеназаний принцип є актуальним для цього дослідження і слугує базовим у створенні сприятливого підґрунтя для засвоєння та використання емотивної лексики на уроках англійської мови в профільних класах.

О. Бігич також згадує про ефективність використання в навчальному процесі життєвих і навчальних ситуацій, що спричиняють «необхідність в оволодінні вміннями та навичками для розв'язання тієї чи іншої важливої для них на даний час задачі» [18, с. 82]. Це, своєю чергою, дає підґрунтя для розроблення такого принципу. З урахуванням принципу комунікативної

спрямованості практичного заняття, значний час відводиться на усну частину. Відповідно, «осовною цариною використання емотивів є розмовне мовлення, де структурна та семантична аморфність лінгвістичних одиниць відшкодовується природною ситуативністю мовлення» [18, с. 19]. Беручи до уваги це твердження, ми доходимо такого висновку: для вживання емотивної лексики в мовленні учням необхідні специфічні умови, що стимулюють процес навчання, під якими ми, своєю чергою, розуміємо штучно створені емоційні ситуації. Зазначена складова змісту навчання спрямована на формування предметної бази для підготовки учнів до емоційно загостреної комунікації. Емоційні ситуації за своєю структурою характеризуються домінуванням емоційної складової в мотивах вчинків мовців-суб'єктів. Фахівці в галузі комунікативістики виокремлюють емотивну і конативну функції мови в міжособистісному спілкуванні. Під емотивною функцією мається на увазі «вираження в мові суб'єктивного світу адресанта (мовця), його самооцінки, переживань, ставлення до того, про що говориться», тоді як під конативною вчені розуміють «вираження в мові мовця його установки на адресата (слухача), прагнення на нього впливати, формувати певний характер взаємовідносин» [22, с. 84]. Головним компонентом такого роду ситуацій виступатимуть «емотивні мовленнєві акти», націлені на вираження емоційного стану або ставлення мовця до чого-небудь. Штучне відтворення подібних ситуацій у навчальному процесі буде полем реалізації емотивного потенціалу мовних одиниць. Відповідно до поділу емоцій на позитивні й негативні, а також наявності адресанта (А) та адресата (В) повідомлення, можна виокремити такі типи емоційних ситуацій: А+ - В+, А- - В+, А+ - В-, А- - В-, де знак "+" позначає позитивний емоційний стан, а "-" - негативний. Варто зазначити, що причиною виникнення емотивного висловлювання може також виступати будь-яка подія або предмет, що знайшов відгук у свідомості мовця. Включення емоційних ситуацій у процес навчання лексики дає змогу використовувати додаткові ресурси для закріплення образів іншомовної картини світу у свідомості учнів. У згаданому принципі найчіткіше знаходить вираження

методичний принцип зв'язку навчання з життям, сутність якого в тому, що засвоєння іноземної мови учнями має відбуватися в умовах, максимально наближених до реального спілкування. Повсякденне спілкування, в свою чергу, передбачає постійну участь в емоційних ситуаціях. Цей компонент змісту навчання також є успішною умовою формування соціальних навичок для подальшої взаємодії учнів у суспільстві. Таким чином, навчання емотивної лексики має будуватися з урахуванням принципу використання емоційних ситуацій на уроках англійської мови.

Для виокремлення наступного принципу, що лежить в основі навчання емотивної лексики, ми звертаємося до питань розвитку емпатичних якостей особистості, що реалізуються в грамотному доборі емотивних лексичних одиниць у момент мовленнєвого спілкування. Останнє, своєю чергою, може бути виконано лише за сформованих навичок визначення типу емоційної ситуації. Цілеспрямоване навчання подібного роду стратегій забезпечує позитивний настрій учнів у процесі спілкування, а також розвиток емотивної компетентності, як психологічної категорії особистості. Таким чином, згаданий принцип у цьому дослідженні ми іменуватимемо принципом емоційного зближення учасників мовленнєвої взаємодії, що виявлятиметься у спеціально спрямованих вправах комунікативного характеру, які передбачають у кінцевому підсумку розвиток емпатії. Серед компонентів емотивної компетентності можна виокремити розпізнавання емоційних переживань мовленнєвого партнера за його висловлюванням, прояв підтримки, висловлення зацікавленості в його висловлюванні тощо. Ми дотримуємося думки Д. Гоулмана, який описує емпатію як біологічну даність, що може бути розвинена зусиллями самої людини. Отже, її необхідно розвивати цілеспрямовано і постійно. Співчуття/співпереживання співрозмовнику є однією зі здібностей, які входять до вміння спілкуватися, а отже, до поняття комунікативної компетентності в загальному розумінні цього терміна. Під емоційним зближенням ми в цьому контексті розуміємо усвідомлене вольове

зусилля, здійснюване комунікантом у процесі мовленнєвої діяльності, спрямоване на зближення з мовленнєвим партнером.

Важливу роль у цьому випадку відіграють невербальні компоненти комунікації. Цікавим фактом виступає запропоноване американськими соціологами 1992 року поняття «емоційне зараження» (emotional contagion), під яким розуміють «тенденцію автоматично копіювати міміку, звуки, пози і рухи іншої людини з подальшим емоційним зближенням (to converge emotionally)» [47, с. 153]. За деякими експериментальними даними вчених, копіювання міміки іншої людини, що відображає певну емоцію в процесі соціальної взаємодії, призводить до дійсного переживання цієї емоції. Ці дії, на нашу думку, також можуть мати плідний вплив на процес навчання міжособистісному та міжкультурному спілкуванню в рамках уроку англійської мови. Найголовнішою умовою розвитку емпатії в учнів виступає реалізація емотивно-когнітивних стратегій і прийомів під час роботи над емотивними текстами зарубіжної літератури, що припускають осмислення емоційної (чуттєвої) сторони текстів, оцінку героїв та їхніх вчинків, подій, формування власної думки тощо.

Дискурсивна та стратегічна компетентності, що входять до складу комунікативної компетентності, є необхідними елементами успішного міжкультурного спілкування. Однак постає питання: як у процесі спілкування вибудувати певну стратегію ведення діалогу, не враховуючи при цьому емоційного стану мовного партнера? Будь-яка з таких стратегій заздалегідь приречена на провал, тому що саме внутрішній (емоційний) стан буде першопочатковим рушієм, який приводитиме в рух інші механізми (вибір лексичних одиниць, граматичних структур, використання невербальних компонентів комунікації тощо). У рамках міжкультурного спілкування велику роль відіграють історично сформовані національно-культурні характеристики лінгвокультурної спільноти, що виявляють себе в мовній поведінці її представників.

Одним із базових понять когнітивної лінгвістики виступає «концепт», що являє собою одиницю мислення. Емоційні концепти, на думку вчених, це «складні ментальні утворення, що відображають уявлення народу про емоційні переживання» [33]. Неправильна інтерпретація мовних засобів, що відображають емоційні концепти, часто призводить до непорозуміння учасників міжкультурного діалогу та комунікативних невдач. Емоційний концепт визначається А. Прокопченко як «етнічно, культурно-обумовлене, складне структурно-сміслове, ментальне, як правило, лексично та/або фразеологічно вербалізоване утворення, яке базується на поняттєвій основі, містить у собі, окрім поняття, образ, культурну цінність, і функціонально замінює людині у процесі рефлексії й комунікації предмети світу, що викликають упереджене ставлення до них людини» [26, с. 199]. У нашому дослідженні ми звертаємося лише до вербалізованої частини емоційних концептів, тобто до мовних (лексичних) засобів, що використовуються для їхнього опису. Таким чином, ми стикаємося з поняттям мовної картини світу носіїв досліджуваної мови, що її автор визначає як «сукупність зафіксованих в одиницях мови уявлень народу про дійсність на певному етапі розвитку народу, уявлення про дійсність, відбите в мовних знаках та їхніх значеннях - мовне членування світу, мовне впорядкування предметів і явищ, закладена в системних значеннях слів інформація про світ» [26, с. 200]. Різне сприйняття, інтерпретація та вираження емоцій засобами мови різними лінгвокультурними соціумами свідчить про наявність у них певної емоційної картини світу. Таким чином, навчання емотивної лексики має будуватися за принципом досягнення емоційно-мовної картини світу носіїв мови, щоб уникнути емоційно-культурної різниці в міжкультурному діалозі.

Мовні одиниці, включені до змісту навчання емотивної лексики, мають обрости якимись асоціативними зв'язками, що забезпечують миттєвий вибір відповідних одиниць мови для реалізації її емоційної інтенції. Важливо зауважити, що афективне забарвлення слів впливає на структуру семантичного

поля значення в індивідуальній свідомості особистості, оскільки мають більшу асоціативну силу.

Навчання емотивної лексики за принципом емоційної толерантності являє собою процес ретельного аналізу мовленнєвого висловлювання партнера з метою виявлення його комунікативного наміру (інтенції) і відповідних дій, тобто мовленнєву поведінку, спрямовану на адаптацію партнерів один до одного, щоб уникнути конфлікту. Цей принцип тісно межує з принципом осягнення емоційно мовної картини світу представників країни мови, що вивчається, з тією лише різницею, що перший відноситься до пізнавальних дій, а другий до цілеспрямованої комунікативної діяльності.

Таким чином, у названих вище принципах навчання емотивної лексики знаходять спеціалізоване відображення дидактичні та методичні принципи навчання іноземних мов. Їхня специфіка полягає в тому, що емоційна складова особистості розглядається як основний компонент процесу навчання, а не другорядний. Емоції виступають необхідною і найважливішою умовою побудови процесу навчання емотивної лексики. Більшість зазначених принципів (принцип використання навчальних емоційних ситуацій, принцип осягнення емоційної концептосфери носіїв мови, принцип створення асоціативних зв'язків емотивних слів у свідомості тих, хто навчається) можна використати винятково під час роботи з емотивною лексикою. Ґрунтуючись на згаданих твердженнях, ми вважаємо за доцільне включення до пропонованої нами методики навчання емотивної лексики, як особливого класу лексики, що слугує для мовного вираження емоцій. Запропоновані принципи частково базуються на положеннях емоційно-концептного підходу до навчання іноземним мовам і знаходять своє застосування в навчанні англійської мови в профільній школі. Очевидно, що наступним кроком має бути побудова системи вправ, як найважливішого компонента навчального процесу, націлених на реалізацію нашої концепції, який буде висвітлено у наступному розділі цього дослідження.

2 РЕАЛІЗАЦІЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ЕМОТИВНОЇ ЛЕКСИКИ УЧНІВ 11-Х КЛАСІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

2.1 Стратегії та прийоми навчання емотивної лексики учнів 11-х класів на уроках англійської мови

Виникає питання про ефективність практичного використання знань про емоції в мові та мовленні, отриманих в психології, емотиології, стилістиці та інших галузях наукових знань в процесі навчання англійської мови. Як зазначає О. Пометун, для повноцінного спілкування необхідні спеціальні знання управління своїми і чужими емоціями та вміння ухвалювати грамотні лексичні та граматичні рішення в рамках емоційних ситуацій [25, с. 83]. Це приводить нас до думки про розробку навчальних стратегій у навчанні англійської мови на старшому етапі навчання. Варто зазначити, що в нашому дослідженні ми не зачіпаємо питання стратегії навчання іноземної мови в широкому сенсі цього слова, під якою розуміється загальна концепція, побудована на лінгвістичних, психологічних і дидактичних принципах, що визначає підхід до навчання і реалізується у вигляді конкретного методу навчання. Навчальні стратегії в нашому випадку являють собою набір прийомів і способів роботи з лексичними засобами англійської мови, які використовуються для розв'язання учнями мовленнєвих завдань у рамках відповідних емоційних ситуацій спілкування.

Навчальні стратегії являють собою певні дії (операції, способи), націлені на кінцевий результат у вигляді ефективного користування, тобто володіння отриманими знаннями.

Найпоширеніша концепція, що використовується сучасними вченими при створенні стратегій навчання іноземної мови, належить Р. Оксфорд (R. Oxford), яка визначає їх «як особливі дії, які використовуються тими, хто навчається, щоб зробити процес навчання легшим, швидшим, приємнішим, особистісно-орієнтованим, ефективнішим і таким, що легко адаптується до нових ситуацій» [63, с. 42]. Автор ділить стратегії на дві загальні категорії (класи): прямі (direct)

та опосередковані (indirect), до складу яких входить певна кількість груп (видів), які, своєю чергою, поділяються на більш дрібні компоненти, тобто конкретні стратегії. Далі ми розглянемо їх детальніше.

Перший клас «включає в себе такі види стратегій: стратегії запам'ятовування (створення ментальних зв'язків/з'єднань, використання зорових образів і звуків, повторення/аналіз пройденого матеріалу, застосування дій), когнітивні (застосування і відпрацювання матеріалу на практиці, отримання і передача повідомлень, аналіз і міркування, структурування одержуваного і повідомлюваного мовного матеріалу) і компенсаторні стратегії (розумно-обґрунтована здогадка/припущення і подолання труднощів нестачі знань в усному мовленні та на письмі). Другий - метакогнітивні (концентрація уваги на процесі навчання, організація і планування, а також оцінка свого навчання), афективні (зниження тривожності, самопідбадьорювання, з'ясування емоційного настрою) і соціальні (звернення із запитаннями, співпраця з іншими, прояв емпатії) стратегії» [63, с. 51]. Кожна з конкретних стратегій усередині певної групи може також включати кілька стратегій, які правильніше, з нашої точки зору, називати прийомами, тобто окремими методичними вчинками, що виступають у навчальному процесі як «одиниці навчального впливу», що включають у себе засоби, способи та умови навчання. Наприклад, створення ментальних зв'язків може «бути реалізовано через такі прийоми, як розподіл по групах, створення асоціацій/детальний розбір, включення в контекст; стратегії використання зорових образів і звуків можуть бути реалізовані через різні засоби наочності, створення семантичних карт тощо» [43, с. 18-21]. У межах нашого дослідження ми не ставимо мети розглянути й проаналізувати всі стратегії та прийоми автора, а лише запозичити найбільш підходящі з них для успішного оволодіння емотивною лексикою в поєднанні з нашими власними стратегіями.

Особливу увагу варто приділити афективним і когнітивним стратегіям. У розумінні Р. Оксфорд, «афективні стратегії являють собою деякі загальні дії, спрямовані на позитивне ставлення до навчання загалом і мови, що

вивчається, зокрема; створення сприятливої обстановки на уроці та психофізичної гармонії» [43, с. 52]. Таким чином, зниження тривожності, за твердженням автора, «реалізується через такі прийоми, як прогресуюча релаксація, використання музики та сміху в навчанні; самопідбадьорювання включає в себе формулювання позитивних тверджень/повідомлень, розсудливий ризик, самозаохочення; з'ясування емоційного настрою передбачає прислуховування до власного тіла, використання переліку запитань для самоперевірки, ведення спеціального словника з вивчення ІМ, обговорення своїх почуттів з іншими» [43, с. 71]. Не заперечуючи важливості описаних вище прийомів, ми вважаємо їх занадто загальними для навчання емотивної лексики, оскільки вони радше спрямовані на досягнення сприятливих зовнішніх умов, ніж на оволодіння вербальними засобами вираження емоційних станів. Наше власне уявлення про афективні (емотивні) стратегії буде викладено нижче.

У зв'язку з тим, що це дослідження присвячене емотивній лексиці, необхідно зосередити увагу саме на стратегіях навчання лексичного аспекту мови. Це є вельми складним завданням, враховуючи, що межа між стратегіями навчання іноземної мови загалом і стратегіями навчання іншомовної лексики зокрема навряд чи може бути чітко позначена. Тим не менш, у науковій літературі існують спроби дати чітке визначення останнім. Так, А. Сьокмен (A. Sökmen) стверджує, що «стратегії навчання лексики - це, здебільшого, дії, що здійснюються учнями для того, щоб допомогти їм зрозуміти значення слів, вивчити їх і відтворити в пам'яті згодом» [66, с. 237].

Розглянемо вже наявні в науковій літературі класифікації стратегій навчання іншомовної лексики. В. Кук (V. Cook) поділяє їх на стратегії розуміння іншомовних слів і стратегії оволодіння ними. До першої групи автор відносить «здогадку за ситуацією/контекстом, використання словника, висновок, заснований на формі слова, знаходження споріднених слів в інших мовах. До другої - повторення і «зазубрювання», вибудовування слів в умі, використання наявних знань» [40, с. 70]. З іншого боку, І. Нейшин (I. Nation) згадує про такі види стратегій: «здогадка слова за контекстом, використання

мнемотехніки, використання частин слова, таких як префікс, корінь, суфікс тощо» [57, с. 176]. Пізніше автор додає до них вивчення слів за картками, а також використання словника. Н. Шміт (N. Schmitt) виділяє дві групи: «стратегії відкриття/розкриття, що застосовуються для розкриття значення нових слів, і стратегії закріплення, що слугують для закріплення цих слів у пам'яті. До першої групи входять стратегії встановлення значення слів і соціальні стратегії. До другої групи належать когнітивні, метакогнітивні стратегії, стратегії пам'яті і соціальні стратегії» [67, с. 210]. Варто зазначити, що в деяких випадках віднесення конкретних прийомів, використовуваних учнями під час оволодіння лексичними одиницями, до оволодінні лексичними одиницями до тієї чи іншої групи, має умовний характер.

Очевидно, що класифікація стратегій повинна, насамперед, варіювати залежно від поставленої мети та завдань, що визначають їхню доцільність та ефективність їх застосування в тих чи інших навчальних умовах. Далі розглянемо пропоновані нами стратегії та прийоми навчання емотивної лексики

Під час роботи з емотивною лексикою англійської мови, ми виокремлюємо п'ять видів стратегій: стратегії вдосконалення вербально-семантичної пам'яті тих, хто навчається; емотивно-когнітивні стратегії; комунікативні стратегії; компенсаторні стратегії; емотивні стратегії. Розглянемо кожну групу стратегій і прийоми, через які вони реалізуються, більш детально.

Стратегії вдосконалення вербально-семантичної пам'яті учнів традиційно пов'язані з роботою пам'яті й націлені на стійке запам'ятовування емотивних лексичних одиниць. У дослідженні вже згадувалося про роль позитивних емоцій у процесі запам'ятовування іноземних слів. Провідним принципом у цьому випадку виступає принцип позитивного емоційного фону на уроках англійської мови. Далі перелічимо конкретні прийоми, через які ці стратегії реалізуються на практиці.

1. Розподіл емотивних лексичних одиниць за групами базових емоцій (як позитивних, так і негативних). Учням пропонується вести власні словники

емотивної лексики (емо-словники), до яких вони записують нові лексичні одиниці, розподіляючи їх за групами базових емоцій (surprise, fear, anger тощо). Наприклад, лексика пестоців буде віднесена до емоцій співпереживання, симпатії тощо. Варто зауважити, що цей розподіл має вельми дискусійний характер, оскільки мовець може відчувати відразу кілька емоцій або визначення домінуючої емоції є складним завданням. У цьому разі ми пропонуємо створити особливу групу змішаних емоцій (rage + contempt; admiration + joy тощо), до якої належатимуть висловлювання з двома домінантними емоціями. Зрозуміло, класифікувати емотивну лексику чітко за принципом базових емоцій не є можливим через їхню амбівалентність. Трапляються ситуації, в яких певні лексичні одиниці набувають іншої функції, тобто перебувають у нетиповій для них емоційній ситуації та реалізують протилежну емоційну інтенцію. Саме тому другою умовою розподілу лексики за групами слугує виокремлення тих чи інших емоційних інтенцій, що реалізуються в мовленнєвих вчинках. Кожна базова емоція в нашому випадку матиме набір певних інтенцій (гнів: образити, вилаяти тощо; презирство: принизити, висміяти тощо; захоплення - піднести над іншими, похвалити; емпатія - пожаліти, поспівчувати тощо). Не дивлячись на те, що багато емотивів можуть бути віднесені до кількох емоцій і використані для реалізації різних емоційних інтенцій, з часом учні знаходять найбільш типову для них область перебування, що сприяє їх міцному запам'ятовуванню.

2. Створення асоціативних зв'язків із конкретною емоційною ситуацією. Нерідко потрібні лексичні одиниці спливають у свідомості учнів у певних емоційних ситуаціях. Їхнє включення в процес навчання дає змогу пов'язати навчання з життям, зі значущими для учнів питаннями. Таким чином, лексичні одиниці «прив'язуються» до різних типів даних ситуацій у свідомості учнів. Ми виділяємо такі типи емоційних ситуацій: A+ - B+, A- - B+, A+ - B-, A- - B-, A- - B-. Цей прийом працює за умови детального розбору й аналізу самої емоційної ситуації, причини її виникнення, розгляду учасників подібної ситуації, аналізу

їхньої мовленнєвої поведінки (емоційних інтенцій, особливостей характеру) тощо.

3. Використання різних видів наочності (картинки, фотографії, відеофрагменти, комікси) під час семантизації нової лексики. Важливо, щоб емотивний матеріал змісту навчання був емоціогенним, тобто таким, що викликає певний емоційний відгук у свідомості учнів. Принцип контекстуальності виступає провідним принципом у момент пред'явлення нових лексичних одиниць, оскільки сам процес навчання емотивної лексики має свої специфічні особливості на відміну від традиційних способів семантизації в рамках комунікативного підходу (використання синонімів і антонімів, відомих способів словотворення, перекладу, самостійного словотворення, переклад, самостійний пошук значення слова в словнику тощо). Як зазначалося раніше, емоційний/емотивний компонент значення слова може проявлятися на логіко-предметному (бути першорядним у структурі значення слова), коннотативному (виступати супутнім денотативному компоненту) і потенційному (наводитися за допомогою певного контексту) рівні значення слова. Варто зазначити, що емотивна лексика складно піддається традиційним способам семантизації, оскільки мовні одиниці, що підлягають навчанню, виступають носіями емоційного змісту. Саме тому, навчаючи емотивної лексики, ми повинні враховувати низку чинників, таких як інтенція мовця, емоційний стан співрозмовників, ситуація, індивідуальне семантичне поле учнів тощо. Виходячи з вищесказаного, семантизація нових лексичних одиниць не може проводитися у відриві від контексту емоційної мовленнєвої ситуації. З огляду на досить високий потенціал використання різних сучасних технічних засобів у навчанні іноземних мов, ми пропонуємо в якості наочності використовувати відеофрагменти художніх фільмів, що містять емоційні ситуації, з таких причин: 1) у них якнайкраще проявляються екстралінгвістичні чинники спілкування; 2) художній фільм має досить сильний мотиваційний потенціал. На основі даних досліджень, робимо висновок про доцільність перегляду відеофрагментів або пред'явлення будь-яких інших

екстралінгвістичних об'єктів (картини, малюнки, розповіді тощо) безпосередньо перед роботою над новою лексикою з метою створення потреби у вираженні власних думок та емоційних стосунків. Наведемо приклад емоційних ситуацій із фільму, де емоційна інтенція реалізується переважно через емоційно-оціночні прикметники, прикметники, прикметники прикметники;

- *You're despicable.*

- *Sticks and stones, love. I saved your life, you saved mine. We're square.*

(Pirates of the Caribbean: Dead Man's Chest, 2006)

- *Have you not met Will Turner? He's noble, heroic, terrific soprano.*

Worth at least four, maybe three and a half. And did I happen to mention, he's in love? With a girl. Due to be married. Betrothed. Dividing him from her and her from him would only be half as cruel as actually allowing them to be joined in holy matrimony, eh? (Pirates of the Caribbean: Dead Man's Chest, 2006)

Варто зазначити, що вигуки, які належать до афективів і володіють найбільшим ступенем емоційності, можуть семантизуватися також через ситуації, що реалізуються через картинки, найпоширенішим варіантом яких виступають комікси. Слід звернути особливу увагу на розбіжність типових для певних ситуацій лексичних одиниць в англомовній та українськомовній культурах з метою попередження подальших невдач міжкультурного характеру. Прикладом можуть послужити українське Уф! і англійське Phew! для вираження полегшення, українське Ай! Ой! і англійське Ouch! при вираженні болю, українське Фу! і англійське Ugghhh! для вираження відрази тощо, а також відмінності емоцій, що виражаються, при онімічних вигуках, таких як українське Ой! для вираженні переляку здивування або болю й англійське Oi! як іронічного, зухвалоого або войовничого чоловічого вигуку.

4. Організоване повторення пройденого матеріалу. Варто підкреслити, що повторення емотивної лексики не може мати автоматизований характер. Найважливішою умовою повторення лексичних одиниць, що виражають емоції, виступає наявність контексту.

5. Мнемотехнічні прийоми (ідейні сітки: mind mapping (складання ментальної карти) (word webs (мережі слів), topic webs (тематичні сітки)), clustering (кластеризація); лінгвістична, просторова, зорова мнемоніка тощо).

Емотивно-когнітивні стратегії здебільшого пов'язані з читанням емотивних текстів. Важливою умовою роботи над текстами в рамках цієї концепції є переключення уваги з інформативності на емотивність. Це зовсім не означає ігнорування таких важливих операцій як осмислення, розуміння, переробка, вилучення інформації тощо, але концентрацію на емотивній стороні тексту, оцінці героїв, їхніх вчинків, подій, побудові суб'єктивних думок як відображення творчого мислення учнів для вибудовування повнішої картини того, що відбувається у свідомості. Сформовані у старшокласників навички роботи з текстом під час навчання чотирьох видів читання, прийнятих у вітчизняній (переглядове, пошукове, вивчальне, ознайомлювальне) або трьом видам (scimming, scanning, readingfordetail) у зарубіжній методиці, виступають основою для подальшої роботи. Зазначені стратегії здійснюються через роботу з емотивними текстами, в основі якої лежить метод проникаючого вивчення категорії емотивності (ПВКЕ). Цей метод включає 7 етапів, до яких належать сканування тексту (виявлення емоційно-заряджених одиниць у результаті побіжного проглядання тексту); тестування (реконструювання емотивної ситуації та виявлення її учасників); специфікація (визначення емотивних, рівноправних полярних тем тексту тощо); стратифікація (виявлення емотивних одиниць різних типів); дескрипція (виявлення емотивно-прагматичних установок учасників через лексико-граматичні засоби); анімація (стилістична інтерпретація функціонування емотивних одиниць); інтеграція (виявлення емотивно-гматичних емотивних одиниць); інтеграція (інтерпретація, оцінка ролі емотивних одиниць у загальній структурі тексту) [70]. Необхідно зазначити, що автор вказує на можливість паралельного розгляду вищеназваних етапів, за винятком першого й останнього. У рамках шкільного навчання ми змушені керуватися виключно кількома етапами цього методу в їхньому видозміненому варіанті з урахуванням розбіжності цілей його застосування.

Отже, робота з емотивними текстами включатиме сканування тексту, цілеспрямований пошук емотивів, аналіз і міркування, переклад, перенесення, порівняльний аналіз англійських та українських лексичних одиниць (фразеологізмів тощо), узагальнення, підбиття підсумків, добудовування емотивних фразеологізмів, визначення емоційної інтенції. Ця група стратегій формує уважного і вдумливого читача, здатного до сприйняття емоційної картини світу автора і персонажів художніх творів через аналіз уживаних ними мовних одиниць, залишаючи за рамками поверхневе читання, а також дозволяє учням отримати початкове уявлення про стилістичні особливості тексту. Виховний потенціал використання емотивнокогнітивних стратегій передбачає більш глибоке пізнання як власного «Я», так і «Я» іншої людини, що є вкрай важливим фактором в умовах сучасності.

Комунікативні стратегії. Відомо, що в ситуаціях із підвищеним емоційним напруженням, людина часто починає відчувати певні труднощі мовного вираження власного емоційного стану. Деякі автори вважають, що в цей момент емоція буквально захльостує людський розум і позбавляє здатності до раціонального бачення картини світу. Таким чином, доцільно припустити, що у виборі мовних засобів, у рамках іншомовної емоційної ситуації, у свідомості тих, хто навчається, спливатимуть лише найбільш часто вживані ними, так звані, «зазубрені» слова і словосполучення, далеко не завжди адекватні ситуації, в якій вони перебувають у той самий момент. Емоційна ситуація, на наш погляд, являє собою сукупність мовленнєвих і немовленнєвих чинників взаємодії учасників спілкування, мовленнєві функції яких зумовлені емоційним станом, що переважає в них на той момент. У процесі оволодіння новою лексикою в навчанні говоріння, важливим аспектом, крім форми і значення лексичних одиниць виступає їхнє вживання в мовленні, тобто виконання конкретної мовленнєвої функції. Принцип функціональності передбачає висунення на передній план функції мовленнєвої одиниці, в той час як форма даної одиниці засвоюється мимоволі. У результаті за певного мовленнєвої задачі у свідомості учнів виникають потрібні лексичні одиниці.

Провідним принципом для створення подібних зв'язків під час навчання емотивної лексики виступає принцип використання емоційних ситуацій у процесі навчання. Уміння орієнтуватися в емоційній ситуації, передбачення реакції співрозмовника на ту чи іншу поведінку є потужним знаряддям, що дає змогу уникнути різного роду перешкод у спілкуванні. У світлі нашого дослідження, присвяченого емоційній складовій, мовленнєві завдання на відміну від стандартних завдань (перепитати, поцікавитися, погодитися/не погодитися тощо) набувають вужчого характеру. У зв'язку з цим, нам здається доцільним вести мову про емоційні інтенції, які виступають у ролі мовленнєвих завдань у рамках емотивної комунікації. Найуспішнішим способом формування та розвитку навичок і вмінь розпізнавання та вживання емотивної лексики за допомогою цих стратегій виступають різні мовні та комунікативні ігри, що сприяють включенню емотивної лексики в контекст емоційної ситуації. Найпоширенішим видом ігрової діяльності на старшому етапі шкільного навчання виступають рольові та психотехнічні ігри. О. Стом підкреслює, що «правильне використання методу ситуативних ролей і рольових ігор сприяє розвитку вмінь непередготовленого (спонтанного), емоційно забарвленого діалогізування» [29, с. 113]. Також ці стратегії передбачають використання особистісно орієнтованих запитань (personal questions): What would be your reaction if...?/"провокативних тверджень" (provocative statements) тощо.

Компенсаторні стратегії, серед яких виокремлюються такі прийоми як здогадка за контекстом, використання синонімів (нейтральних лексичних одиниць), еквівалентів рідної мови, перифразу, невербальних засобів комунікації.

Із класу додаткових (опосередкованих) стратегій нами були взяті такі: співпраця з іншими, розвиток чуйності до внутрішніх станів інших.

Особлива роль у навчанні емотивної лексики належить емотивним стратегіям. Ця група стратегій у контексті нашої роботи поділяється на такі види стратегій:

1) емотивно-образні стратегії. Ці стратегії здійснюються шляхом використання спеціальних емотивних лексичних одиниць, призначених для створення потужного образу у свідомості співрозмовника. Найбільш часто використовуваними типами емотивів для зазначеної мети слугують емотивні вирази (cock and bull story; kick the bucket; be over the moon; be thrilled to bits; be on cloud nine; be in seventh heaven; be all ears; be all brawn and без мізків; бути мертвим від шиї догори; бути схожим на ведмедя з болючою головою; to break a promise; to promise; to get off one's chest тощо). Учні можуть зіставляти ідіоми з картинками, малювати їх самостійно тощо.

2) емпатичні стратегії, засновані на комунікативних прийомах і націлені на підтримку партнера в емоційній ситуації вербально з метою подолання комунікативного бар'єру, що утворився між співрозмовниками. Як приклад емоцій, які відчуває партнер, візьмемо соціальні емоції, а саме сорому (збентеження) і заздрості, що виникли внаслідок будь-яких дій або подій, що стали причиною цих емоцій. Так, під час реалізації цієї стратегії в ситуації сорому (збентеження) виокремлюють такі прийоми: а) зниження важливості того, що сталося; б) вказівка на пом'якшувальні обставини; в) спогад про власний досвід подібних ситуацій. У разі виниклої емоції роздратування, досади, злоби, в основі яких лежить заздрість до іншої людини, в свою чергу, будуть використовуватися такі прийоми: а) закликати до поваги до індивідуальної свободи людини; б) висловити терпимість до відмінностей; в) засудити почуття заздрості з точки зору моралі (світської та/або релігійної) тощо. Сюди ж належатиме емоційне декодування, пов'язане з перевіркою правильності власного сприйняття, що передбачає оцінку настрою інших у формі припущення. Прийоми, за допомогою яких можна здійснювати цей контроль, включають запитання типу: «Ви здивовані тим, що N сказав вам?», «Мені здається, що ви сердитесь на те, що ніхто не надав значення вашим ідеям», «Можливо, я сказав щось образливе для вас?», «Ви засмучені?» тощо. [29, с. 53-58].

Вищевказані стратегії та прийоми, що виступають найважливішими компонентами методики навчання старших школярів емотивної лексики, дають змогу зробити процес навчання більш гнучким і зручним для досягнення поставлених завдань. Їхня реалізація в системі вправ для навчання емотивної лексики дасть змогу прокласти нові шляхи для розв'язання методичних проблем навчання іншомовної лексики. Наступним кроком стане розгляд системи вправ щодо оволодіння емотивними лексичними одиницями у межах уроку англійської мови.

2.2 Система вправ для оволодіння емотивними лексичними одиницями учнями 11-х класів на уроках англійської мови

Для побудови системи вправ, у якій знаходять своє відображення запропоновані в попередньому параграфі стратегії, нам необхідно для початку виявити роль вправ у навчанні іноземної мови в методичній літературі. Серед основних характеристик вправ можна назвати: «1) науковість; 2) взаємообумовленість (логічний зв'язок між вправами); 3) доступність і послідовність; 4) повторюваність мовленнєвих дій і мовного матеріалу; 5) комунікативну спрямованість» [17, с. 196]. Наголошується на необхідності включення по можливості всіх функцій спілкування в систему вправ. Таким чином, виводять такі вимоги «до структури вправ:

1) завдання має містити: а) мотивацію діяльності учнів; б) передмовне орієнтування. учнів, чітку постановку завдання; в) націленість на конкретний мовленнєвий продукт, результат;

2) компонентний склад вправи включає: а) вербальні опори, до яких належать мовний або мовленнєвий матеріал (ключові слова, запитання, текст); б) невербальні опори (малюнки, схеми тощо)» [17, с. 106].

Важливо підкреслити необхідність створення саме цілісної системи вправ, що відображає методичну концепцію автора і являє собою впорядковану сукупність грамотно підібраних вправ різних видів і типів у їх правильному співвідношенні, що функціонують у певній послідовності та націлених на

досягнення конкретного результату в навчанні. Якщо під останнім розуміти формування та розвиток навичок і вмінь розпізнавання та вживання емотивної лексики для здійснення емотивної комунікації, то, вочевидь, розглянуте поняття є підсистемою по відношенню до загальної системи вправ для навчання іншомовного спілкування, тому що воно не охоплює всіх рівнів мови, надаючи перевагу лексичному компоненту. ТЗ огляду на це, у нашому дослідженні така підсистема буде носити назву саме системи вправ навчання емотивної лексики, щоб уникнути плутанини з термінологією. «Провідними принципами при побудові системи вправ виступає принцип адекватності основних типів і видів вправ лінгвопсихологічним характеристикам даного виду мовленнєвої діяльності та даному виду комунікативних умінь, а також принцип урахування позитивного впливу різних видів мовленнєвої діяльності один на одного в навчальному процесі» [11]. Особливість емотивного компонента в навчанні англійської мови вимагає також урахування спеціальних принципів при створенні системи вправ, до яких належать принцип врахування потреб тих, хто навчається англомовній лексиці (у даному випадку мова йдеться про потребу лексики для вираження емоційних станів) і принцип виокремлення та реалізації емоційних інтенцій (для умовно-мовленнєвих і мовленнєвих вправ). Крім цього, важливою умовою побудови системи вправ для навчання емотивної лексики виступає врахування національно-культурних особливостей ведення комунікації представниками різних лінгвокультурних спільнот. У таблиці 2.1 показано основні відмінності, що впливають на потребу у вживанні емотивної лексики представниками українськомовної та англомовної культур.

Таким чином, представники колективістської висококонтекстної культури мають більшу потребу у вербальному вираженні власних культурних емоцій. Ці якості мають бути враховані під час навчання іншомовного спілкування. Схильність учнів до бурхливого вираження емоційних станів засобами рідної мови повинна знаходити певні способи вираження в рамках іноземної мови.

Таблиця 2.1 – Відмінності між представниками українськомовної та англомовної культур

Україномовні представники		Англомовні представники	
колективістська культура	Звертають увагу на те, як сказано	Індивідуалістична Культура	Звертають увагу на те, що сказано
висококонтекстна культура	Звертають увагу на контекст повідомлення (з ким, в якій ситуації)	Низькоконтекстна культура	Когнітивний стиль обміну інформацією

Питання про типологію вправ усередині системи набуває великого значення для нашої роботи і потребує докладного розгляду. Традиційно використовується система вправ, що включає мовні, умовно-мовленнєві вправи для формування мовленнєвих навичок і мовленнєві вправи для розвитку мовленнєвих умінь. У цьому дослідженні ми не відмовляємося від мовних вправ, вважаючи їх необхідними на початковому етапі роботи над емотивними лексичними одиницями поряд з умовно-мовленнєвими та мовленнєвими вправами, що виступають головним механізмом формування та розвитку навичок і вмінь розпізнавання та вживання емотивної лексики. Стабільними «вимогами до умовно-мовленнєвих вправ виступають:

- 1) наявність мовленнєвого завдання;
- 2) співвіднесеність із ситуацією спілкування;
- 3) спрямованість на мету при продуктивних операціях і на зміст при рецептивних;
- 4) імітація мовленнєвого спілкування;
- 5) синхронізація навчання трьох сторін мовленнєвої діяльності (лексичної, граматичної, фонетичної);
- 6) комунікативна цінність фраз;
- 7) відносна безпомилковість мовленнєвих дій;
- 8) одномовність;
- 9) економність у часі;

10) достатність повторень для засвоєння» [3, с. 85].

Виокремлюється й кілька незмінних вимог до мовленнєвих вправ. На його думку, «мовленнєва вправа має бути одномовною за природою (1) і бути для тих, хто навчається, мовленнєвим завданням (2), новою ситуацією (3), окремим випадком їхньої мовленнєвої діяльності (4), а також забезпечувати природну ситуативність навчання (5), максимальну і постійну комбінованість мовленнєвого матеріалу (6) і викликати вмотивовану ініціативність мовця, що виникла ініціативність мовця, що виникла з власних спонукань (7) [3, с. 73]. Мовні вправи в розглядуваній системі цілком спрямовані на формування та розвиток навичок і вмінь розпізнавання і вживання емотивної лексики для здійснення емотивної комунікації. Вони характеризуються більшим наближенням до природної комунікації, відсутністю опор у розв'язанні мовленнєвих завдань у межах емотивної комунікації, ініціативністю учнів. Важлива роль у цих вправах приділяється рольовим іграм, які передбачають розігрування сценок у рамках емоційних ситуацій. Головною умовою ефективності мовленнєвих вправ запропонованої нами системи виступає реалізація емоційних інтенцій.

Розглянемо вправи для навчання різних видів мовленнєвої діяльності.

Вправи для навчання розпізнавання емотивної лексики на слух:

- Прослухайте схожі речення та знайдіть ті з них, які виражають страх/гнів/радість/відраза тощо.
- Послухайте висловлювання та віднесіть їх до позитивних або негативних, поставивши хрестик у потрібному стовпчику.
- Прослухайте висловлювання і заповніть пропуски словами та фразами в тексті.
- Прослухайте емотивні висловлювання та назвіть тільки ті, які несуть позитивну/негативну емоцію мовця.
- Чи можете Ви визначити емоцію мовця?

- Прослухайте низку висловлювань під цифрами 1-10 і поставте потрібну цифру в таблицю відповідних емоцій.

- Прослухайте діалог із фільму та позначте слова, які були використані зі списку.

- Яку роль відіграють у висловлюваннях закреслені слова?

- Прослухайте висловлювання/діалоги та визначте, яку емоцію відчують ті, хто говорять.

- Прослухайте висловлювання/діалоги ще раз і выпишіть слова та фрази, які допомогли вам це зробити.

- Яка емоційна інтенція мовця?

- Розділіть сторінку на три колонки: знають одне одного добре, ледь знайомі, не знайомі. Прослухайте міні-діалоги та напишіть цифру кожного з них у потрібну колонку.

- Що допомогло Вам обрати потрібний варіант? У якій ситуації можуть відбуватися ці діалоги?

- Прослухайте низку слів і виразів і придумайте емоційні ситуації, у яких вони можуть бути використані (хто говорить? кому? де? з якою метою? тощо).

Вправи для роботи з емотивним текстом.

Дотекстовий етап:

- Подивіться на ілюстрацію до тексту та придумайте 5 запитань, на які Ви б хотіли отримати відповідь з прочитаного.

- Підберіть висловлювання до кожної з ілюстрацій.

- Розподіліть оціночні прикметники в три стовпчики: + для вираження позитивної оцінки, - для вираження негативної оцінки, + - для вираження як позитивної, так і негативної.

- Придумайте речення з цими словами.

- Назвіть слова (іменники), які можуть поєднуватися з цим словом (дієсловом/прислівником тощо).

- Яка, на Вашу думку, причина виникнення емоційного стану героїв?

- Прочитайте перше речення та виберіть зі списку ті слова/фрази, які, на Вашу думку, можуть зустрітися в тексті.

- Прочитайте список емотивних лексичних одиниць і назвіть емоційну інтенцію, яку реалізує автор у цьому уривку.

Текстовий етап:

- Знайдіть у тексті слова/фрази, за допомогою яких автор висловлює ту чи іншу емоцію.

- Знайдіть у тексті сполучення із зазначеним словом.

- Прочитайте висловлювання та визначте емоційну інтенцію персонажа/автора.

- Які мовні засоби використовуються для її реалізації?

- Розшифруйте вжиті в тексті вигуки.

- З'єднайте фрази з уривку; - Підберіть риму до слова та складіть чотиривірш.

- З'єднайте дві частини, щоб вийшло ціле висловлювання.

- Визначте тип емоційної ситуації (A+ - B+, A- - B+, A+ - B-, A- B); - Запропонуйте свій варіант кінцівки висловлювання тощо.

Післятекстовий етап

(формування навичок говоріння на основі прочитаного):

- Доведіть, що А відчуває почуття ненависті, любові тощо щодо стосовно В.

- Чим, на Вашу думку, викликане таке ставлення А до В?

- Скажіть, спираючись на висловлювання персонажа, що викликає у вас симпатію/антипатію/презирство тощо в його поведінці.

- Припустіть, яка подія/вчинок передував цій емоційній ситуації.

- Яке з наведених нижче тверджень найточніше відображає внутрішнє переживання мовця?

- Перекажіть історію від імені одного з героїв, враховуючи їхній емоційний стан та емоційну інтенцію.

Вправи для навчання емотивного висловлювання без опори на текст:

- Складіть спайдограму вивченої емотивної лексики.
- Перефразуйте речення, використовуючи нові слова.
- Доповніть висловлювання, вибравши відповідний емотив зі списку (the apple of one's eye; take someone's breath away тощо):

1. He loves his daughter very much.

She is a _____.

2. The ballooning tour was very exciting.

It _____ etc.

- Розширте моє висловлювання, додавши емофразеологізми зі списку.
- Уявіть, що на Вас чекає дуже важлива подія, до якої Ви не готові (іспит, довгоочікувана зустріч, співбесіда, змагання тощо). Висловіть почуття стурбованості/страху перед майбутньою подією.
 - Подумки перенесіться в одну з найприємніших миттєвостей Вашого життя. Опишіть, що Ви бачите і що відчуваєте якомога яскравіше.
 - Ви щойно виграли величезну суму грошей. Журналісти й оператори, які оточили Вас, хочуть знати про ваші внутрішні переживання. Поділіться своїми емоціями.
 - Ви щойно побачили свого близького друга в популярній телепередачі. Відреагуйте на це емоційно.
 - Вам щойно повідомили про введення воєнного стану в країні. Висловіть своє занепокоєння/страх.
 - Вам щойно повідомили, що всі документи, які підтверджують ваше навчання в школі, загублені і Вам доведеться заново проходити атестацію. - Якою буде ваша реакція на це?
 - Ваш близький друг щойно повідомив, що він більше не бажає з вами спілкуватися. Вам потрібно зателефонувати йому і домогтися пояснення.
 - Ви щойно подивилися найжахливіший фільм з усіх раніше побачених. Виходячи з кінотеатру, Ви помітили своїх друзів, які стоять у черзі перед касою. Один із них цікавиться у Вас, чи варто дивитися цей фільм. Переконайте його, що не варто (емоційно).

- Друг/подруга запропонував/ла Вам з'їздити закордон і Ви погодилися. До моменту посадки на літак усе йшло якнайкраще, але тепер у Вас з'явилося дуже сильне передчуття, що Вам не можна підніматися на борт. Ви розумієте, що потрібно будь-що-будь відмовити його/її від посадки. Як Ви це зробите?

-Ваш хороший знайомий несподівано для Вас зробив дуже підлий вчинок: розкривши Ваші особисті архіви, він виклав в інтернет багато особистої інформації, яка миттєво стала найбільш обговорюваною темою в Інтернет-спільнотах. Тепер він телефонує Вам і повідомляє, що це вийшло випадково. Як ви йому відповісте?

- Вас викликали до зали суду для свідчень як свідка. Обвинувачений є Вашим давнім добрим знайомим і Ви щиро вірите, що він не робив усього того, у чому його звинувачують. Сторона обвинувачення все більше і більше наполягає на суворому покаранні. Суд присяжних, на Вашу думку, налаштований вельми байдуже. Але Ви впевнені, що вони прислухаються до Вашої думки. Суддя просить Вас пролити світло на особистість обвинуваченого, охарактеризувати його позитивні сторони. Ви в свою чергу розумієте, що можете вплинути на думку присяжних. Що Ви скажете в цій ситуації? Підготуйте промову.

- Вас було запрошено на захід. Ви відчуваєте, що між двома дискутантами явно назріває конфлікт із серйозними наслідками, і Вам дуже не хочеться, щоб усе закінчилося таким чином. З обох сторін на адресу один одного сиплються явні образи і погрози. Ніхто, крім Вас, не знайомий з тими, хто дискутує, і не вирішує втрутитися. Постарайтеся нейтралізувати конфлікт.

- Ваш близький друг готується виступити з промовою перед великою аудиторією. Від цього виступу залежить дуже багато чого. Він дуже сильно переживає з приводу цього і намагається всіма силами подолати себе. Підтримайте його настановою.

- Сьогодні був дуже важливий день у житті Вашого близького друга/родича, про який Ви просто забули. При зустрічі він/вона не показує

образи, але Ви відчуваєте, що він/вона сильно засмутився/лася через це. Ви розумієте, що найкращим засобом є розмова. Що Ви йому/їй скажете?

- Ваш добрий знайомий потрапив у релігійну секту і поступово починає втрачати самостійність і адекватне бачення світу. Ви розумієте, що на чолі цієї секти стоїть дуже впливова і підла людина, яка отримує лише власну вигоду з кожного нового члена секти, яка здатна на все, аби його утримати. Тепер Ваш друг відчуває потужний тиск і прийшов до Вас за порадою, тому що дуже довіряє Вашій думці. Дайте йому пораду.

- Ви перебуваєте в картинній галереї, де, самі того не очікуючи, натрапляєте на найбільший шедевр невідомого художника, який Вам коли-небудь доводилося споглядати. Переживання від побаченого переповнюють Вас. У цей момент Вам телефонує друг/подруга і просить поділитися враженнями. Постарайтеся зробити це емоційно.

- У шкільному коридорі Ви зіткнулися з першокласником, що плаче, який тримає в руках портрет своєї мами, зроблений на уроці малювання. Крізь сльози дитина пояснює, що причиною її сліз є жорстокі глузування з боку кількох школярів з приводу його малюнка. Тепер вона впевнена, що мамі його малюнок теж не сподобається. Вам щиро шкода її. Що Ви можете сказати, щоб підбадьорити й переконати його?

- Вам доручили виступити перед молодшими школярами на тему «Тварини». Під час Вашої доповіді один з учнів підняв руку і сказав, що знайомий його тата розважається тим, що полює на види тварин, що вимирають, і що він теж хоче стати мисливцем, коли виросте. Наступної миті клас почав жваво сперечатися і вигукувати свою думку «ЗА» і «ПРОТИ». Під час їхньої дискусії Ви помітили, що деякі хлопці поступово переходять на бік школяра, який висловився, і Вас це засмучує. Нарешті, вчитель запропонував Вам, як старшому, висловити свою думку. Що Ви скажете в цій ситуації?

- Вас призначили відповідальним за проведення концерту для дітей на честь свята «День захисту дітей». Дорученням для Вас було запросити музикантів у призначений час. В останній момент, коли всі діти вже чекають на

виступу, з'ясовується, що ніхто з промовців не приїде, тому що Ви переплутали адресу. Постарайтеся пояснити дітям, що концерт доведеться скасувати.

- Йдучи вулицею, Ви помітили, що один із будинків, що знаходяться неподалік, палахкотить вогнем. Пожежа набула такої сили, що до будинку вже не підібратися. І хоча будинок був покинутим, у жаху Ви розумієте, що вогонь за кілька миттєвостей перекинеться на сусідній будинок, де можуть перебувати люди. Ви негайно вирішуєте зателефонувати до служби порятунку, але оператор, який постійно потрапляв на виверти хуліганів, не вірить Вам і вимагає доказів. Постарайтеся переконати його.

Комунікативні ігри:

- Один з учнів читає заздалегідь підготовлений (даний вчителем) текст, присвячений опису нового фільму/книги. Клас ділиться на дві групи: фанати та критики. Щоразу, коли учень читає про якийсь епізод/подію, критики мають вигукувати осуд, незгоду тощо, а фанати - похвалу, підтримку тощо. За кожне висловлювання група отримує 1 бал. Потім групи міняються ролями. Мета гри - заробити найбільшу кількість балів за час читання тексту.

- Уявіть, що Ви перетворилися на якусь тварину, птаха, рибу чи комаху. Чому Ви обрали саме її? Які спільні риси/якості у вас є? Розкажіть, яким було б Ваше життя, якби це сталося? Яку тварину, на вашу думку, обрав ваш партнер? Перевірте свій варіант.

- «Хто я?» (Who am I?). 4-6 учасників отримують картинку людини з яскраво-вираженою зовнішністю та фрагмент емотивного висловлювання. Кожен з 4 вимовляє своє висловлювання, і, почувши всіх своїх партнерів, він віддає картинку саме тому, хто, на його думку, відповідає фотографії на його картинці. Наприкінці вчитель перевіряє правильність виконання. Мета гри - вгадати якомога більше картинок.

- Кожен із групи гравців отримує картку з назвою емоції та емоційної інтенції, яку він буде висловлювати у всіх своїх висловлюваннях (здивуватися, похвалити, підкреслити достоїнства тощо). Перед гравцями вчитель кладе стопку картинок (facedown). Мета гри - взяти картинку і висловитися

відповідно до своєї емоційної інтенції, висловивши емоцію. Приклад: картинка – a house. Мова гравця з наведеними вище емоцією та емоційною інтенцією може бути такою: «Oh, what a wonderful house! It's splendid! I love it! Я ніколи раніше не бачив нічого подібного! Колір приголомшливий, а розмір просто перехоплює подих. Тільки геній міг тільки геній міг це купити...» тощо.

- Усі отримують картки з емоціями та загальну тему (предмет, подія). Кожен має висловитися з урахуванням емоції на його картці. Завдання інших учасників - вгадати емоцію, яку відчуває той, хто говорить.

- «Вгадай емоцію» (Guess the emotion). Учні діляться на дві команди. Виходячи до дошки, кожен учасник у порядку черги отримує картку з емоцією та намагається висловити її, використовуючи виключно вигуки/міжвигуківі конструкції та невербальні засоби комунікації (жести, міміку тощо). За кожну правильно названу емоцію команда отримує 1 бал. Мета гри - вгадати якомога більше емоцій.

Вправи для навчання емотивного спілкування зі співрозмовником.

- Прослухайте висловлювання одного зі співрозмовників і виберіть зі списку ті слова/фрази, які може використовувати другий співрозмовник у своїй відповіді.

- Прослухайте репліку і відреагуйте, вибравши зі списку відповідні емотиви.

- Відреагуйте на висловлювання, висловивши здивування/дратування/хвилювання тощо.

- Придумайте промову одного зі співрозмовників у рамках емоційної ситуації.

- Припустіть, що сказав другий співрозмовник.

- Прослухайте фразу і додайте до неї ще одну, пов'язану за змістом.

- Прочитайте міні-діалог і виберіть відповідний варіант слова в складі ідіоми.

- Розіграйте діалог між менеджером компанії «Автомобілі напрокат» і громадянином, який зазнав нещасного випадку через несправності одного з

автомобілів у рамках таких типів емоційних ситуацій: А (здивування) - В (гнів); А (емпатія) - В (горе); А (вина, каяття) - В (роздратування) тощо.

- Інсценуйте бесіду з фільму; - Доведіть, що «А» краще, ніж «Б».

- Влаштуйте дебати (вибори президента школи тощо).

Вправи для навчання використання емотивної лексики в письмовому мовленні

- Заповніть прогалини в репліках емоційно-зарядженими словами:

1. –Bad? It wasn't just bad. It was _____!

2. – Surprised? Are you kidding me? I'm _____!

3. – No, no. She isn't just beautiful. She's _____!

4. – Frightened? It isn't the word for it. We were _____!

5. – Oh no! —Bad person is not enough for him. He's a _____!

6. _____? I didn't say that. I only said he was way out of line тощо.

- Напишіть 3 найважливіші для Вас слова. Потім до кожного з них додайте ще по 3 емоції/почуття, які вони викликають. Прочитайте останні записи партнеру, і нехай він спробує здогадатися про початкові слова.

- Трансформуйте офіційний лист у лист особистого характеру з такими установками: поділитися почуттями, вилити почуття, викликати емоційний відгук тощо; Трансформуйте емоційний відгук тощо, використовуючи список слів і виразів.

- Прочитайте текст листа і, використовуючи емотиви, подані праворуч, змініть емоційну інтенцію автора на протилежну їй (підтримати - звинуватити, похвалити - висміяти тощо).

- Зробіть із листа інформативного характеру лист із метою висловити почуття, тобто поміняйте установку з інформативної на емоційну. на емоційну.

- Прочитайте лист-скаргу мешканця готелю, ошуканого покупця або будь-якого іншого громадянина, який постраждав від недбалості працівників якоїсь сфери, і перетворіть його на особистий лист емоційного вираження свого невдоволення. Поміняйтеся листами та напишіть лист відповідного характеру.

- Уявіть, що Ваш друг поїхав на тиждень в інше місто/країну і попросив Вас наглянути за його квартирою/будинком. Що поганого могло б трапитися за цей час з Вашої вини? Як би Ви почувалися після цього? Тепер уявіть, що все це трапилося і Вам потрібно терміново написати листа Вашому другові і попросити вибачення.

- Закінчіть історію, придумавши власну кінцівку.

- Одному з учнів дається слово, що викликає емоційний відгук у свідомості (війна, смерть, любов тощо). На аркуші паперу він має написати своє слово, з яким насамперед воно асоціюється, передати аркуш наступному учню і так до останнього. Потім учитель читає список слів і записує його на дошці. Завдання учнів скласти розповідь, використовуючи усі наведені слова зі списку тощо.

2.3 Експериментальна перевірка ефективності запропонованої системи вправ для навчання емотивної лексики учнів 11-го класу на уроках англійської мови

З метою експериментальної перевірки ефективності розробленої нами системи вправ для навчання емотивної лексики учнів 11-го класу та доцільності її використання на уроках в процесі вивчення англійської мови, ми організували та провели педагогічний експеримент, врахувавши при цьому всі необхідні умови для такого виду експерименту.

Мета експерименту полягала в підтвердженні гіпотези цього дослідження. Вона була сформульована таким чином: учні успішно опанують емотивну лексику, якщо:

- формування та розвиток навичок і вмінь розпізнавання та вживання емотивної лексики здійснюється цілеспрямовано та в системі;

- навчання емотивних лексичних одиниць здійснюється на матеріалі емотивних текстів, фрагментів художніх фільмів, коміксів, анекдотів, ілюстрацій, що містять емоційні ситуації та викликають емоційний відгук у свідомості учнів.

- сформульовано та реалізовано принципи навчання емотивної лексики;
- виявлено певні стратегії та прийоми навчання, що реалізуються у спеціальній системі вправ.

Для досягнення поставленої мети, було сформульовано такі завдання:

- 1) визначити етапи експериментальної роботи;
- 2) провести діагностику рівня володіння емотивною лексикою учнів;
- 3) під час дослідного навчання сформувати і розвинути навички та вміння розпізнавання та вживання емотивної лексики в учнів, використовуючи нашу систему вправ;
- 4) визначити рівень цих навичок і вмінь за допомогою підсумкового зрізу;
- 5) здійснити аналіз доекспериментального та післяекспериментального зрізів;
- 6) зробити висновки щодо ефективності системи вправ, яка використовувалася в експериментальній групі під час проведення дослідження.

Базою для проведення дослідження стала Сутковецький ЗЗСО імені Романа Лабаня (Хмельницька обл). В педагогічному експерименті брали участь 31 учень 11-А та 11-Б класів. 16 учнів 11-А класу був в експериментальній групі (ЕГ), 15 учнів 11-Б класу був у контрольній групі (КГ).

Апробація методики навчання учнів 11-х класів емотивної лексики на уроках англійської мови проводилася в три етапи.

- 1) констатувальний;
- 2) формувальний;
- 3) узагальнювальний.

Перший етап (констатуючий) включав анкетування учнів старшої ланки та діагностичний зріз для виявлення кількісних і якісних даних емотивного компонента активного і даних емотивного компонента активного та пасивного лексичного словника учнів, а також перевірку рівня навичок і вмінь впізнавання та вживання емотивної лексики в різних видах мовленнєвої діяльності.

Учням було поставлено такі запитання:

1. Як ми висловлюємо емоції в мовленні? Наведіть приклад з української та англійської мов.

2. Чи важливо вміти виражати свої емоції засобами іноземної мови? Чому?

3 Чи вистачає Вам словникового запасу, щоб повноцінно висловити емоційний стан англійською мовою? Якщо ні, то з чим це пов'язано?

4. Чи потрібні, на Вашу думку, спеціальні знання, навички та вміння, що стосуються емоційного (емотивного) спілкування міжкультурного характеру?

Результати проведеного анкетування загалом свідчать про зацікавленість учнів в емоційній стороні спілкування. Так, на запитання № 2 позитивно відповіли 93 % учнів. Відповіді цих же учнів на другу частину запитання були різними. Здебільшого вони зводилися до величезної ролі самовираження, важливості «висловити свої переживання» тощо. На запитання № 3 90 % учнів дали негативну відповідь, аргументуючи це нестачею словникового запасу для вираження емоцій, а також труднощами, пов'язаними з вибором відповідних засобів іноземної мови. На запитання № 4 91 % учнів відповіли позитивно. Однак деякі висловили думки про недостатню важливість емотивного компонента комунікації (9 %). Найбільші труднощі для підлітків викликало запитання № 1. Так, 40 % учнів не змогли дати чіткої відповіді на поставлене запитання. Серед решти тих, хто відповідав, спостерігалися найрізноманітніші думки. Переважними з них виступили думки про вираження емоцій за допомогою «сильних», «заряджених» слів, до яких учні віднесли «ніжні», «ласкаві» слова, «лайки», а також інтонації. Як приклади учні наводили емоційно-забарвлені прикметники (awful, terrible, wonderful, stupid, awesome, fantastic тощо), лайливу лексику (the hell, the devil, damn тощо), лексику пестоців (darling, honey тощо). Приблизно 40 % згадали вигуки (Ah, oh, wow тощо). Отже, аналіз результатів анкетування підтвердив необхідність цілеспрямованого навчання емотивної лексики учнів 11-х класів.

Наступним підетапом стало проведення діагностичного зрізу, що є перевіркою рівня навичок і вмінь розпізнавання та вживання емотивної лексики в говорінні та читанні.

Основною метою діагностичного зрізу було оцінювання рівня володіння вивченою емотивною лексикою, тобто базових знань, навичок і умінь, що стосуються емотивно-лексичного компонента мови та вимірювання наявного активного та пасивного словника емотивної лексики учнів. Завдання в запропонованому учням письмовому тесті були в основному побудовані відповідно до вивченого матеріалу і звичних форм роботи над іншомовною лексикою. Отже, учням було запропоновано 6 типів завдань, а саме:

1. Put the words/word combinations into two columns - with positive (+) and negative emotional connotations (-).

2. Replace the underlined word/phrase/idiom with a synonym from the list in the table. One of the words/phrases is redundant.

3. Choose the appropriate lexical unit.

4. Read extracts from fiction texts and identify the emotion of the character/author.

Наступним кроком стало вимірювання продуктивних навичок і вмінь вживання вивченої іншомовної емотивної лексики в мовленні. Учніам було запропоновано 2 завдання на говоріння комунікативного характеру:

5. Try to remember an enjoyable moment of your life (personal achievement, meeting, celebration etc.) and imagine that it is happening right now. Describe everything in details including your feelings and emotions. While doing this, try not to use neutral words like —happy|| or —sad||, but a wide range of emotional vocabulary. You have 2 minutes to prepare.

6. Look at the photographs of different people having emotional conversations. What do you think the reply of their partners can be? Make the replies according to the emotional intentions given below.

На одній з фотографій зображені дві жінки, одна з яких повідомляє іншій явно шокуючу новину. На обличчі дівчини, яка слухає, чітко видно емоцію

здивування від щойно почутого. Передбачуваний діалог із промовою першого співрозмовника представлений таким чином:

- You won't believe it! Lorayne's apartment was robbed last week. They took all her savings. Everything was stolen!

- _____!

Інша фотографія містить ситуацію конфлікту між двома співрозмовниками. Жінка явно відчуває сильну емоцію гніву щодо стосовно чоловіка. Емоційними інтенціями в цьому випадку можуть виступати такі: образити, звинуватити, залякати тощо. Чоловік здивований її поведінкою і, очевидно, не розуміючи причини такої агресії, намагається виправдатися. Діалог між співрозмовниками подано в такому вигляді:

- _____!

- What? No, I was just ... Please, calm down. It was meant to be a joke. Sorry, I didn't want to hurt you or anything.

Обидва наведені вище завдання були націлені на вживання емотивної лексики в мовленнєвих висловлюваннях. Відповідаючи на перше запитання, учні наводили різні приклади з життя, що залишили слід у їхній емоційній пам'яті. Понад 90 % випробовуваних розповідали про позитивні емоції, пережиті внаслідок якихось радісних подій таких, як отримання подарунка, несподівана зустріч із близькою людиною, виконання бажання, успішний виступ або перемога на змаганнях, у конкурсі тощо. Учні, які розповідають про неприємні події, що трапилися в їхньому житті, як приклади наводили пережиті ними нещасні випадки, зради близьких людей, несправедливі рішення щодо них. Таким чином, аналіз відповідей на запитання 1 дав змогу виокремити 5 емоційних концептів у сутності змісту відповідей учнів: радість, здивування, страх, горе, роздратування.

Для визначення рівня володіння емотивною лексикою учнями 11-го класу ми розробили критерії оцінювання рівня володіння емотивною лексикою учнями 11-го класу. Кожний критерій складається з двох показників, які відповідають розробленим контрольним завданням. Розроблені нами критерії

оцінювання рівня володіння емотивною лексикою учнями 11-го класу подано у табл. 2.2.

Таблиця 2.2– Критерії оцінювання рівня володіння емотивною лексикою учнями 11-го класу

<i>Критерій</i>	<i>Показники</i>
1. Розпізнавання емотивної лексики	а) розподіл слів/словосполучень на позитивні та негативні емоційні відтінки; б) заміна виділеного слова/словосполучення емотивом-синонімом з поданого списку.
2. Відповідність вибору емотивної лексики мовленнєвій ситуації	а) вибір емотивної лексики відповідно до змісту речення; б) вибір емоції персонажу відповідно до змісту уривку з художнього тексту.
3. Самостійне використання емотивної лексики в мовленні	а) використання емотивної лексики при описі певної життєвої події; б) використання емотивної лексики при описі малюнка.

Відповідно до кожного критерія, ми розробили рівні володіння емотивною лексикою: низький, середній та високий рівень учнів. Відповідно до кожного рівня описано показник та бали. Розроблені нами рівні володіння емотивною лексикою учнів 11-го класу подано у табл. 2.3:

Таблиця 2.3 – Рівні володіння емотивною лексикою учнів 11-го класу

<i>Критерій: Розпізнавання емотивної лексики</i>		
<i>Рівні</i>	<i>Показники</i>	<i>Бали</i>
Низький рівень	Учень не вірно розподіляє слова/словосполучення на позитивні та негативні емоційні відтінки. Учень не вірно заміняє виділені слова/словосполучення емотивом-синонімом з поданого списку.	1-4
Середній рівень	Учень допускає помилки (1-2) у розподілі слів/словосполучень на позитивні та негативні емоційні відтінки.	5-8

	Учень допускає помилки (1-2) у заміні виділених слів/словосполучень емотивом-синонімом з поданого списку.	
Високий рівень	Учень правильно розподіляє слова/словосполучення на позитивні та негативні емоційні відтінки. Учень правильно заміняє виділені слова/словосполучення емотивом-синонімом з поданого списку.	9-12
<i>Критерій: Відповідність вибору емотивної лексики мовленнєвій ситуації</i>		
<i>Рівні</i>	<i>Показники</i>	<i>Бали</i>
Низький рівень	Учень не правильно обирає емотивну лексику відповідно до змісту речення. Учень не правильно обирає емоції персонажу відповідно до змісту уривку з художнього тексту.	1-4
Середній рівень	Учень допускає помилки (1-2) у виборі емотивної лексики відповідно до змісту речення. Учень допускає помилки (1-2) у виборі емоції персонажу відповідно до змісту уривку з художнього тексту.	5-8
Високий рівень	Учень правильно обирає емотивну лексику відповідно до змісту речення. Учень правильно обирає емоції персонажу відповідно до змісту уривку з художнього тексту.	9-12
<i>Критерій: Самостійне використання емотивної лексики в мовленні</i>		
<i>Рівні</i>	<i>Показники</i>	<i>Бали</i>
Низький рівень	Учень не використовує емотивну лексику при описі певної життєвої події. Учень не використовує емотивної лексики при описі малюнка.	1-4
Середній рівень	У мовленні учня зустрічаються лише окремі слова/фрази, що виражають емоційний стан мовця (2-3 типи емотивів). Учень при описі малюнка використовує емотивні лексичні одиниці, які не завжди поєднуються з контекстом.	5-8
Високий рівень	Мова учня найвищою мірою емоційна, тобто щільно насичена емотивами різних типів (емоційно-оціночні прикметники, вигуки/міждометні фрази, інтенсифікатори, ідіоми тощо). Учень при описі малюнку використовує емотиви, які відповідають контексту емоційної ситуації, гармонійно поєднуються з іншими лексичними одиницями.	9-12

Ми розробили шкалу для переведення балів за контрольні завдання у дванадцятибальну систему оцінювання знань. Загалом учень може отримати 36

балів. Звідси випливає, що учень має високий рівень володіння емотивною лексикою, якщо він отримав 28-36 балів, середній – 19-27 балів і низький – 1-18 балів. Розроблену нами шкалу переведення балів подано у табл. 2.4.

Таблиця 2.4 – Шкала переведення балів за контрольні завдання у дванадцятибальну систему оцінювання знань

<i>Бали</i>	<i>Оцінка</i>
1-3	1
4-6	2
7-9	3
10-12	4
13-15	5
16-18	6
19-21	7
22-24	8
25-27	9
28-30	10
31-33	11
34-36	12

Результати діагностичного зрізу, на визначення рівня володіння емотивною лексикою учнями 11-го класу, подано у табл. 2.5.

Таблиця 2.5 – Результати доекспериментальної перевірки рівня володіння емотивною лексикою учнями 11-го класу в контрольній та експериментальній групах

Рівні володіння емотивною лексикою за критеріями	Кількість балів	Кількість учнів в КГ	Кількість учнів в ЕГ	Кількість учнів в КГ у %	Кількість учнів в ЕГ у %
<i>Критерій: Розпізнавання емотивної лексики</i>					
Низький	1-4	3	3	20%	18.75%
Середній	5-8	10	10	66.67%	62.50%
Високий	9-12	2	3	13.33%	18.75%

Разом		15	16	100%	100%
<i>Критерій: Відповідність вибору емотивної лексики мовленнєвій ситуації</i>					
Низький	1-4	4	3	26.67%	18.75%
Середній	5-8	9	11	60.00%	68.75%
Високий	9-12	2	2	13.33%	12.50%
Разом		15	16	100%	100%
<i>Критерій: Самостійне використання емотивної лексики в мовленні</i>					
Низький	1-4	5	6	33.33%	37.50%
Середній	5-8	9	8	60.00%	50.00%
Високий	9-12	1	2	6.67%	12.50%
Разом		15	16	100%	100%

Наступним кроком експерименту стало доведення вірогідності результатів із застосуванням формули $K = Q/N$, у якій K – коефіцієнт навченості, Q – кількість балів за вірно виконані завдання, N – максимальна кількість балів, отримана за увесь комплекс завдань. Ця формула дала нам змогу визначити коефіцієнт рівня володіння емотивною лексикою учнями 11-го класу (табл. 2.6).

За методом В. Безпалька нижчим задовільним рівнем слід вважати такий, при якому коефіцієнт навченості дорівнює 0,7. Одержані дані уможливили визначення середнього коефіцієнта навченості у відповідних групах. У КГ він становив 0,56, а в ЕГ – 0,55 (табл. 2.6). Відповідно до цих результатів було ідентифіковано недостатній рівень володіння емотивною лексикою учнями 11-х класів. Таким чином, була констатована потреба в експериментальному навчанні емотивного матеріалу.

Таблиця 2.6 – Середні показники доекспериментальної перевірки рівня володіння емотивною лексикою за критеріями у балах (за методом В. Безпалька)

Критерії оцінювання	Максимальний бал	Середній бал КГ	Середній бал ЕГ
Розпізнавання емотивної лексики	12	6,9	6,7
Відповідність вибору емотивної лексики мовленнєвій ситуації	12	6,8	6,7
Самостійне використання емотивної лексики в мовленні	12	6,5	6,6
Середній бал		20,2	20,0
Максимальна кількість балів		36	36
Коефіцієнт навченості		0,56	0,55

Під час формувального етапу педагогічного експерименту в ЕГ було використано запропоновану нами систему вправ, спрямовану на покращення рівня володіння емотивною лексикою учнями 11-го класу. У контрольній групі процес відбувався традиційно.

Під час контрольного етапу педагогічного експерименту ми провели післяекспериментальну перевірку рівня володіння емотивною лексикою учнями 11-го класу у межах контрольної та експериментальної груп. Був застосований такий самий алгоритм дій, як і під час доекспериментальної перевірки. Результати зрізу в КГ та ЕГ подано у вигляді табл. 2.7 та табл. 2.8.

Таблиця 2.7 – Результати післяекспериментальної перевірки рівня володіння емотивною лексикою учнями 11-го класу в контрольній та експериментальній групах

Рівні володіння емотивною лексикою	Кількість балів	Кількість учнів в КГ	Кількість учнів в ЕГ	Кількість учнів в КГ у %	Кількість учнів в ЕГ у %
<i>Критерій: Розпізнавання емотивної лексики</i>					
Низький	1-4	3	-	20%	-
Середній	5-8	9	9	60.00%	56.25%
Високий	9-12	3	7	20.00%	43.75%
Разом		15	16	100%	100%

<i>Критерій: Відповідність вибору емотивної лексики мовленнєвій ситуації</i>					
Низький	1-4	3	-	20.00%	-
Середній	5-8	10	11	66.67%	68.75%
Високий	9-12	2	5	13.33%	31.25%
Разом		15	16	100%	100%
<i>Критерій: Самостійне використання емотивної лексики в мовленні</i>					
Низький	1-4	5	-	33.33%	-
Середній	5-8	9	10	60.00%	62.50%
Високий	9-12	1	6	6.67%	37.50%
Разом		15	16	100%	100%

Таблиця 2.8 – Середні показники післяекспериментальної перевірки рівня володіння емотивною лексикою за критеріями у балах (за методом В. Безпалька)

Критерії оцінювання	Максимальний бал	Середній бал КГ	Середній бал ЕГ
Розпізнавання емотивної лексики	12	7,1	9,1
Відповідність вибору емотивної лексики мовленнєвій ситуації	12	6,9	9,2
Самостійне використання емотивної лексики в мовленні	12	6,7	9,1
Середній бал		20,7	27,4
Максимальна кількість балів		36	36
Коефіцієнт навченості		0,58	0,76

Результати контрольної та експериментальної груп представляємо у вигляді діаграм (рис. 2.1 та рис. 2.2).

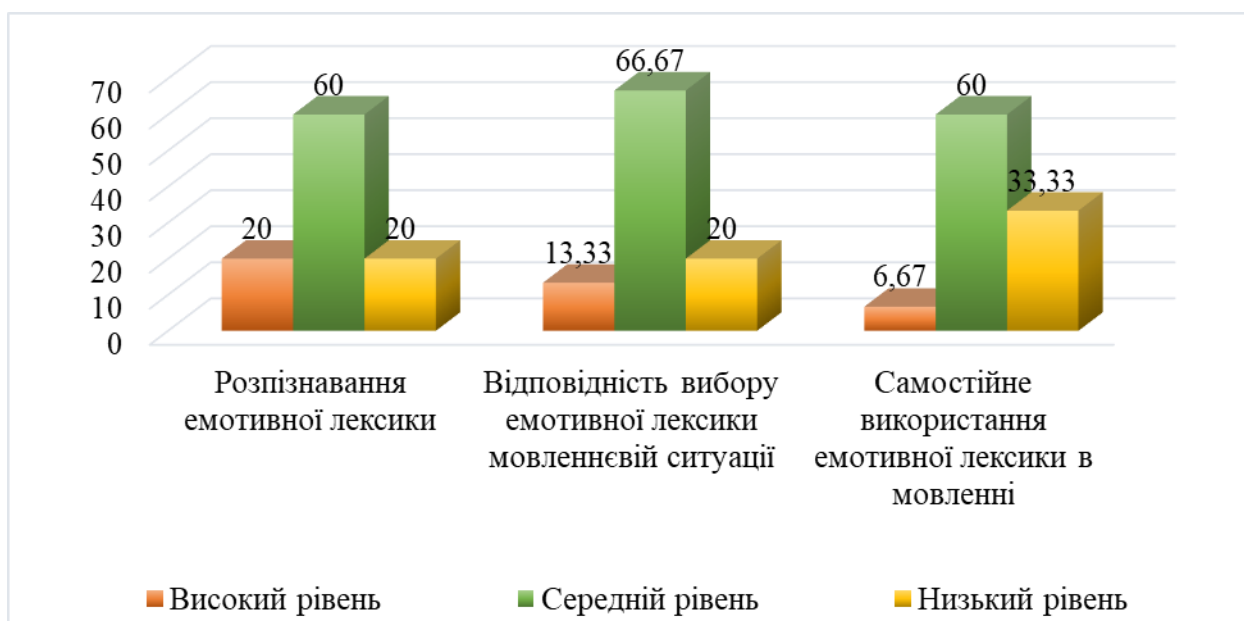


Рисунок 2.1 Динаміка рівнів володіння емотивною лексикою учнями за результатами контрольної групи (КГ)

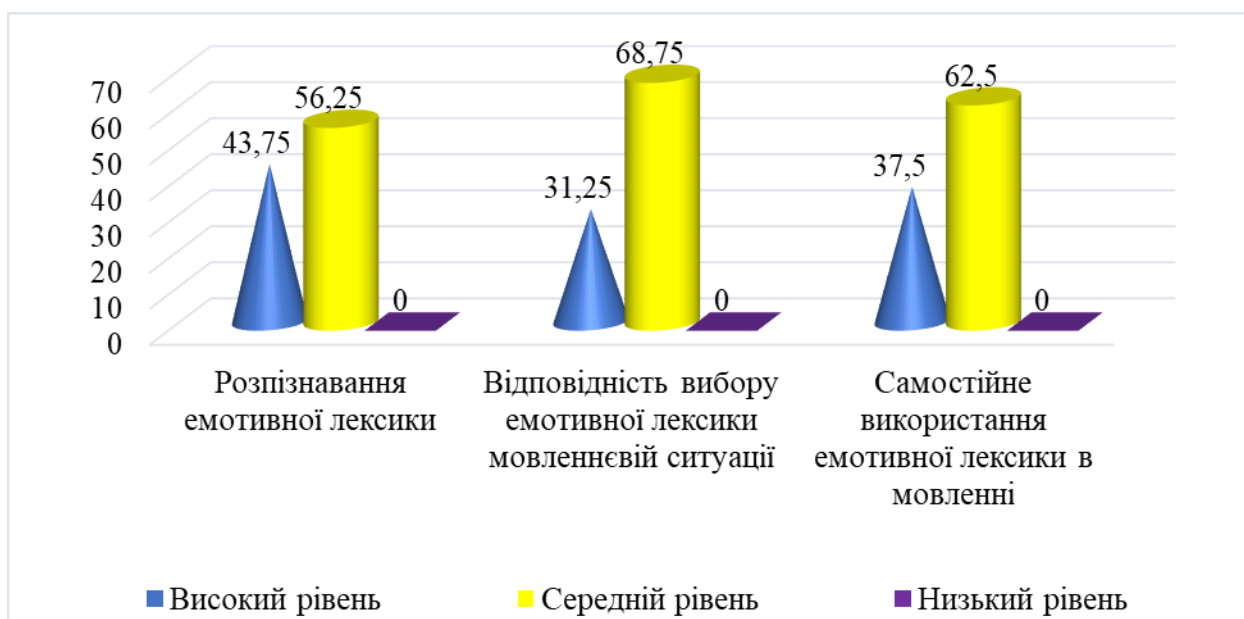


Рисунок 2.2 Динаміка рівнів володіння емотивною лексикою учнями за результатами експериментальної групи (ЕГ)

Порівняємо результати доекспериментальної та післяекспериментальної перевірок рівня володіння емотивною лексикою учнями 11-го класу (табл. 2.9 та табл. 2.10).

Таблиця 2.9 – Порівняльна таблиця результатів доекспериментальної та післяекспериментальної перевірок рівня володіння емотивною лексикою учнями 11-го класу за критеріями

Рівні володіння емотивною лексикою за критеріями	КГ				ЕГ			
	Початок експерименту		Кінець експерименту		Початок експерименту		Кінець експерименту	
	Абс. од.	у %	Абс. од.	у %	Абс. од.	у %	Абс. од.	у %
<i>Критерій: Розпізнавання емотивної лексики</i>								
Низький	3	20%	3	20.00%	3	18.75%	-	-
Середній	10	66.67%	9	60.00%	10	62.50%	9	56.25%
Високий	2	13.33%	3	20.00%	3	18.75%	7	43.75%
Разом	15	100%	15	100%	16	100%	16	100%
<i>Критерій: Відповідність вибору емотивної лексики мовленнєвій ситуації</i>								
Низький	4	26.67%	3	20.00%	3	18.75%	-	-
Середній	9	60.00%	10	66.67%	11	68.75%	11	68.75%
Високий	2	13.33%	2	13.33%	2	12.50%	5	31.25%
Разом	15	100%	15	100%	16	100%	16	100%
<i>Критерій: Самостійне використання емотивної лексики в мовленні</i>								
Низький	5	33.33%	5	33.33%	6	37.50%	-	-
Середній	9	60.00%	9	60.00%	8	50.00%	10	62.50%
Високий	1	6.67%	1	6.67%	2	12.50%	6	37.50%
Разом	15	100%	15	100%	16	100%	16	100%

Таблиця 2.10 – Порівняльна таблиця результатів доекспериментальної та післяекспериментальної перевірки рівня володіння емотивною лексикою учнями 11-го класу за критеріями в балах (за методом В. Безпалька)

Критерії оцінювання	Максимальний бал	Середній бал КГ		Середній бал ЕГ	
		До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Розпізнавання емотивної лексики	12	6,9	7,1	6,7	9,1
Відповідність вибору емотивної лексики мовленнєвій ситуації	12	6,8	6,9	6,7	9,2
Самостійне використання емотивної лексики в мовленні	12	6.5	6.7	6.6	9,1
Середній бал		20,2	20,7	20,0	27,4
Максимальна кількість балів		24	24	24	24
Коефіцієнт навченості		0,56	0,58	0,55	0,76

З огляду на те, що показник рівня володіння емотивною лексикою за критеріями (коефіцієнт навченості) у межах ЕГ перевищив середній коефіцієнт навченості 0,7 (за методом В. Безпалька), можемо зробити висновки, що

розроблена нами система вправ для навчання емотивної лексики учнів 11-го класу на уроках англійської мови є ефективною.

Побудуємо діаграму, що відображає результати нашого педагогічного експерименту за рівнями володіння емотивною лексикою учнями 11-го класу (рис. 2.3).

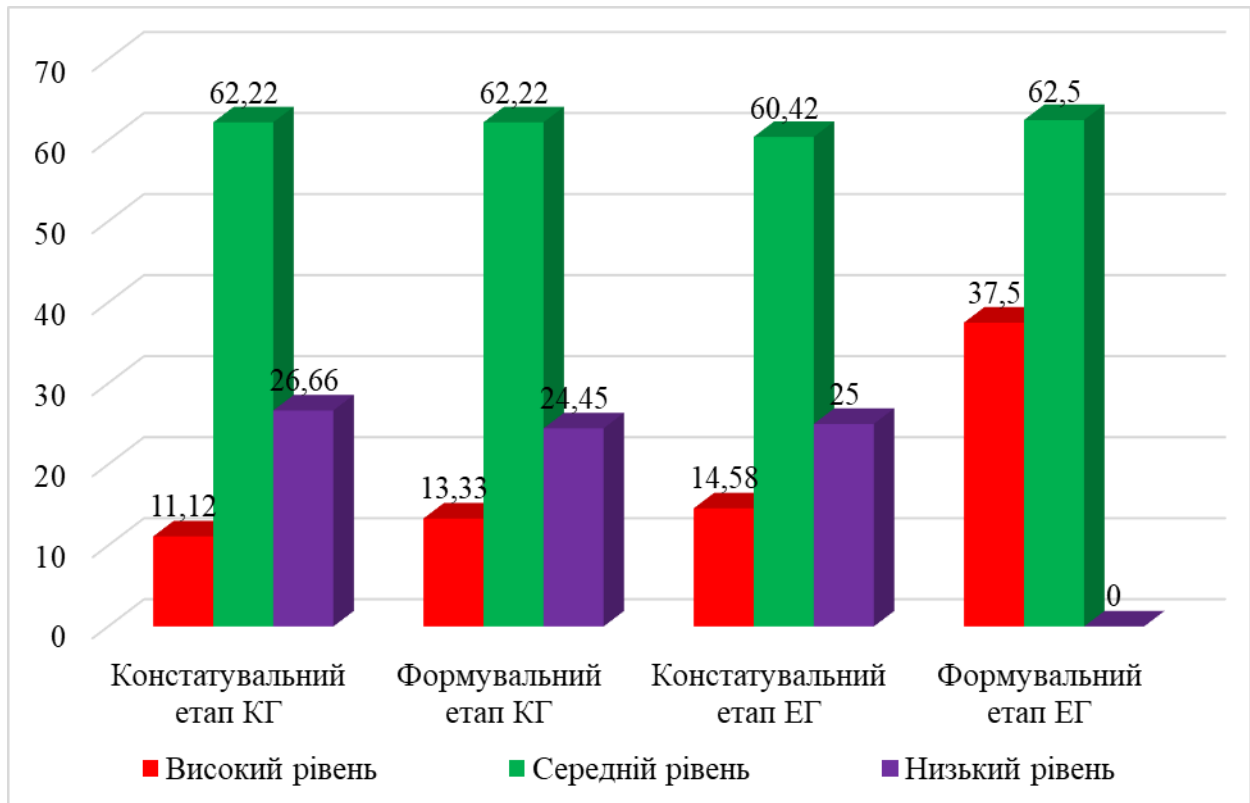


Рисунок 2.3 Динаміка володіння емотивною лексикою учнями за результатами дослідно-експериментальної роботи

Отже, поданий у дипломній роботі комплексний аналіз результатів експериментального навчання емотивної лексики, а також висновки, зроблені у процесі його перебігу на основі спостереження, доводять той факт, що розроблена нами система вправ на основі використання матеріалів зарубіжних художніх текстів, фрагментів зарубіжних фільмів, коміксів, анекдотів та ілюстрацій може бути впроваджена в освітній процес на уроках англійської мови в 11-х класах.

ВИСНОВКИ

В ході дослідження поставлена мета була досягнена. Поставлені завдання було вирішено, що дозволило зробити наступні висновки:

1. Схарактеризовано лексичні засоби вираження категорії емотивності. Найважливішою умовою успішного ведення емотивної комунікації є володіння емотивною лексикою, що являє собою особливий клас лексичних одиниць, які слугують для вираження емоційного стану. Виокремлено дві групи емотивних лексичних одиниць: окремі емотивні лексичні одиниці (емотивні іменники, дієслова, прикметники та дієприкметники, прислівники, займенники та вигуки) і емотивні образні вирази (різні види фразеологізмів, метафори, гіперболи та інші засоби, що побічно виражають емоцію).

Для успішного формування та розвитку емотивних навичок і вмінь до лексичного компонента змісту навчання англійської мови в школі з філологічним профілем необхідно включити емотивний матеріал, що охоплює емотивні тексти, фрагменти художніх фільмів, комікси, анекдоти, різного роду ілюстрації, що містять емоційні ситуації спілкування і викликають певний емоційний відгук у свідомості учнів.

2. Визначено спеціальні принципи навчання емотивної лексики на уроках англійської мови у закладах загальної середньої освіти. Методика навчання учнів 11-х класів емотивної лексики на уроках англійської мови будується, крім загальноприйнятих дидактичних і методичних принципів, на спеціальних принципах, що виступають як основи побудови системи уроків англійської мови, до яких належать: а) принцип позитивного емоційного фону на уроках іноземної мови; б) принцип використання емоційних ситуацій; в) принцип емоційного зближення учасників мовленнєвої взаємодії; г) принцип досягнення емоційно-мовної картини світу носіїв мови; д) принцип створення асоціативних зв'язків емотивних слів у свідомості тих, хто учнів; е) принцип емоційної толерантності.

3. Виявлено стратегії та прийоми навчання емотивної лексики учнів 11-х класів на уроках англійської мови що сприяють успішному оволодінню емотивної лексики. Під час роботи з емотивною лексикою англійської мови, ми виокремлюємо п'ять видів стратегій: а) стратегії вдосконалення вербально-семантичної пам'яті учнів; б) емотивно-когнітивні стратегії; в) комунікативні стратегії; г) компенсаторні стратегії; д) емотивні стратегії, та прийоми навчання емотивної лексики, які до них належать.

Ці стратегії реалізуються на практиці через наступні прийоми: 1) розподіл емотивних лексичних одиниць за групами базових емоцій (як позитивних, так і негативних); 2) створення асоціативних зв'язків із конкретною емоційною ситуацією (ми виділяємо такі типи емоційних ситуацій: А+ - В+, А- - В+, А+ - В-, А- - В-, А- - В-.); 3) використання різних видів наочності (картинки, фотографії, відеофрагменти, комікси) під час семантизації нової лексики; 4) організоване повторення пройденого матеріалу (варто підкреслити, що повторення емотивної лексики не може мати автоматизований характер; найважливішою умовою повторення лексичних одиниць, що виражають емоції, виступає наявність контексту); 5) мнемотехнічні прийоми (ідейні сітки: mind mapping (складання ментальної карти) (word webs (мережі слів), topic webs (тематичні сітки)), clustering (кластеризація); лінгвістична, просторова, зорова мнемоніка тощо).

4. Розроблено та експериментально перевірено комплексну систему вправ та завдань, націлених на формування та розвиток навичок і вмінь розпізнавання та вживання емотивної лексики в усіх видах мовленнєвої діяльності. Типологія вправ має традиційний характер і включає в себе мовні, умовно-мовленнєві та мовленнєві вправи, з яких, своєю чергою, можна виділити особливі види вправ щодо оволодіння емотивною лексикою: а) вправи для навчання розпізнавання емотивної лексики на слух; б) вправи для роботи з емотивним текстом на різних етапах; в) вправи для навчання емотивного висловлювання без опори на текст і комунікації. опори на текст і комунікативні ігри; г) вправи для навчання

емотивного спілкування зі співрозмовником; д) вправи для навчання використання емотивної лексики в письмовому мовленні.

Ефективність запропонованої системи вправ для ефективного оволодіння емотивною лексикою учнями 11-х класів була експериментально перевірена на базі Сутковецького ЗЗСО імені Романа Лабаня (Хмельницька обл).. До КГ увійшли 15 учнів з 11-Б класу та до ЕГ – 16 учнів 11-А класу. Експериментальне навчання тривало 2 місяці. До- та післяекспериментальна перевірка рівня володіння емотивною лексикою учнями 11-х класів проводилась на основі 6 комплексних завдань. Оцінювання проводилося за трьома критеріями: 1) розпізнавання емотивної лексики; 2) відповідність вибору емотивної лексики мовленнєвій ситуації; 3) самостійне використання емотивної лексики в мовленні. Доведення вірогідності результатів експерименту відбувалося за методом В. Безпалька. Зважаючи на те, що показник рівня володіння емотивною лексикою учнями 11-х класів (коефіцієнт навченості) у межах ЕГ (0,76) перевищив середній коефіцієнт навченості 0,7 за В. Безпальком, було зроблено висновок, що розроблена нами система вправ для активізації процесу оволодіння учнями емотивною лексикою на уроках англійської мови в 11-х класах є ефективною. Значна частина одинадцятикласників з ЕГ вірно виконали завдання, продемонстрували уміння розпізнавати емотивну лексику, робити емотивні висловлювання без опори на текст, емотивно спілкуватися з співрозмовником.

ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАНЬ

1. Андрусів Л. С. Обумовленість певного стандарту поведінки особистості соціокультурними умовами життєдіяльності // Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія / Л. С. Андрусів. – Івано-Франківськ : Плай, 2004. – Вип. 9. – Ч. 11. – С. 178–184.
2. Буренко В. М. Стратегічні напрями розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти [текст] / В. Буренко, В. Редько // Іноземні мови в сучасній школі. – 2012. – №4. – С. 28-33.
3. Вишневський О. І. Методика навчання іноземних мов : навч. посіб. / О. І. Вишневський – 2-ге вид., перероб. і доп. – Київ : Знання, 2011. – 206 с.
4. Гладьо С. В. Емотивність художнього тексту: семантико-когнітивний аспект (на матеріалі сучасної англomовної прози): автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.04; Київ. держ. лінгв. ун-т / С. В. Гладьо. – К., 2000. – 19 с.
5. Гусєва В. Проблеми наступності й безперервності освіти в початковій та середній школі: нотатки з досвіду [Текст] / В. Гусєва // Іноземні мови в сучасній школі : науково-методичний журнал. – 2012. – № 1. – С. 39–42.
6. Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> (дата звернення: 13.09.2022).
7. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
8. Іноземні мови. Критерії оцінювання навчальних досягнень [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/school/estimation/2395/> (дата звернення: 20.08.2022).

9. Квасова О. Г. Основи тестування іншомовних навичок і вмій : Навчальний посібник / О. Г. Квасова. – К. : Ленвіт, 2009. – 119 с.
10. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи [Текст] / [заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
11. Кочергіна Л. Місце і роль гри у системі навчання іноземної мови /Л. Кочергіна // Рідна школа. – 2005. – №3. – С. 48-50.
12. Крисанова Т. А. Сучасний стан розвитку лінгвістики емоцій / Т. А. Крисанова // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов». – 2014. – № 1125, Вип. 79. – С. 78–84.
13. Манзій А. М. Емоційна лексика у сучасній німецькій мові : структура, семантика / А. М. Манзій // Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук. – Чернівці, 2008. – 230 с.
14. Марценюк М. Емотивний аспект професійної компетентності майбутнього педагога / М. Марценюк // Актуальні питання гуманітарних наук. – Вип. 15. – 2016. – С. 452-467.
15. Мацко Л. А. Прищак М. Д. Основи психології та педагогіки : навчальний посібник / Л. А. Мацко, М. Д. Прищак. – Вінниця : ВНТУ, 2009. – 158 с.
16. Методика викладання англійської мови : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / уклад. Холод Ірина Василівна. – Умань : Візаві, 2018. – 165 с.
17. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Колектив авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 327 с.
18. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.

19. Моргунова Н. С. Емоційна компетентність викладача як чинник підвищення ефективності навчання іноземних студентів / Н. С. Моргунова // Педагогіка та психологія. – 2018. – Вип. 59. – С. 130-138.
20. Нетребіна С. П. Соматикон емоційного реагування персонажа в англomовному художньому дискурсі: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / С. П. Нетребіна. – Київ, 2016. – 235 с.
21. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Ухвалено рішенням Колегії МОН України 27.10.2016 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 12.08.2022).
22. Овчаренко І. Б. Загальна характеристика емотивної лексики в американському варіанті сучасної англійської мови / І. Б. Овчаренко // Вісник студентського наукового товариства ДонНУ імені Василя Стуса Випуск 2, Том 1. – Вінниця, 2019. – С. 81-85.
23. Основи формування іншомовної комунікативної компетенції у середній загальноосвітній школі / кол. авт. під керівн. проф. П. О. Бега. – К. : ТОВ «Вольф», 2009. – 292 с.
24. Полюжин М. М. Тезаурус і фразеологічна картина світу / М. М. Полюжин, Н. Ф. Венжирович // Актуальні проблеми германської філології в Україні та Болонський процес : матеріали II Міжнар. наук. конф., (Чернівці, 20–21 квіт. 2007 р.). – Чернівці : Книги – ХХІ, 2007. – С. 270–273.
25. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.С.К., 2006. – 192 с.
26. Прокойченко А. В. Дослідження категорії емотивності у контексті антропоцентричної парадигми сучасної лінгвістики / А. В. Прокойченко // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія». – Вип. 53. – 2015. – С. 198-200.

27. Приходько Г. І. Невербальні засоби вираження емоцій / Г. І. Приходько Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка: Серія «Філологічні науки (мовознавство)». – 2015. – № 4. – С. 150-154.
28. Сисоєва С. О. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : навч.-метод. посіб / С. О. Сисоєва, Т. Є. Кристопчук. – Луцьк, ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. – 460 с.
29. Стом О. Ю. Навчальні ігри в початковій і середній школі / О. Ю. Стом, С. В. Рудь. – Харків : Вид. група «Основа», 2010. – 127 с.
30. Тести для всіх, хто вивчає іноземні мови / Укл. Г. І. Артемчук, С. Ю. Ніколаєва та ін. – К. : Ленвіт, 2003. – 168 с.
31. Форум міністрів освіти європейських країн «Школа ХХІ століття: Київські ініціативи» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/5832'sogodni'zavershivsvya'forum'ministriv'osviti'evropejskikh'krajn'shkola'xxi'stolittya'kijivski'initsiativi> (дата звернення: 08.09.2022).
32. Черниш В. В. Європейський досвід підготовки вчителя іноземної мови. Посібник / В. В. Черниш // Бібліотечка журналу «Іноземні мови». – Вип. 1/ 2008. – К. : Ленвіт, 2008. – 64 с.
33. Черниш Л. М. Вираження негативних емоцій у сучасній англійській мові / Л. М. Черниш // Іншомовна комунікативна компетентність у фаховій діяльності: тези доп. наук.-практ. семінару, м. Харків 27 лист. – 2018 р. – С. 108.
34. Шерстюк О. М. Картки для самостійної роботи учнів з французької та англійської мов / О. М. Шерстюк, Е. Г. Арванітопуло // Бібліотечка журналу «Іноземні мови». – Вип. 1/ 2007. – К. : Ленвіт, 2007. – 48 с.
35. An Introduction to the Current European Context in Language Teaching. – EMCL : Council of Europe Publishing, 2004. – 101 p.
36. Bachman T. F. Fundamental Consideration in Language Testing. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1991. – 408 p.

37. Buck R. Motivation, emotion and cognition: A developmental-interactionist view / R. Buck // Strongman K.T. (ed.) International review of studies on emotion. V. 1. Chichester : Wiley, 1991. – P. 47-51.
38. Beebe L. Risk-taking and the language learner / L. Beebe // In H. Seliger & M. Long (Eds), Classroom oriented research in second language acquisition. – Rowley M.A. :Newbury House, 1983. – P. 39-65.
39. Competence: Inquiries into its Meaning and Acquisition in education Settings / ed. by Edmund C. Short Lanham etc., University Press of America, 1984. – Vol VI. – P. 185.
40. Cook V. Second Language Learning and Language Teaching / V. Cook. – Third edition.Oxford : Oxford University Press Inc., 2001. – 288 p.
41. Dufeu B. Teaching myself / B. Dufeu. – Oxford : Oxford University Press. 1994. – 252 p.
42. Ekman P. An Argument for Basic Emotions / P. Ekman // Cognition and Emotion. – Vol. 6. – 1992. – P. 169-200.
43. Ekman P. Basic Emotions [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://usefulenglish.ru/> (дата звернення: 24.10.2022).
44. Foolen A. The expressive function of language: Towards a cognitive semantic approach / A. Foolen // The Language of Emotions. – Amsterdam. Philadelphia : John Benjamins Publishing House, 1997. – P.15-33.
45. Francis W. Frequency analysis of English Usage / W. Francis, H. Kucera. – Boston : Houghton Mifflin Company, 1982. – P. 64-70.
46. Hatch E. Vocabulary, Semantics and Language Education / E. Hatch, C. Brown. – Cambridge : CUP, 1995. – 408 p.
47. Hatfield E. Emotional Contagion: studies in emotion and social interaction / E. Hatfield, J. Cacioppo, R. Rapson. – New York : Cambridge UniversityPress, 1994. – 240 p.
48. Harmer J. The Practise of English Language teaching, 3d Edition / J. Harmer Longman, 2001. – 371 p.

49. Hutmacher, Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strsburg, 1997. – 72 p.
50. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes, B. Pride, J. Holmes (eds.). – New York : Harmondsworth : Penguin, 1972. – 293 p.
51. Hymes D. Competence and Performance in Linguistic Theory / D. Hymes // Language Acquisition: Models and Methods. – L. : Longman, 1971. – P. 3-24.
52. Jiménez C. 2003. Sex differences in L2 vocabulary learning strategies / C. Jiménez. – International Journal of Applied Linguistics13, 2003. – p. 54–77.
53. Knapp K. Interkulturelle Kommunikation / K. Knapp, A. Knapp-Potthoff // Zeitschrift fur Fremdsprachenforschung, 1990. – № 1. – P. 83.
54. Mayer J. What is emotional intelligence? / J. Mayer // Emotional development and emotional Intelligence: Educational Implications / Ed. by P. Salovey, D. Sluyter. – New York : Perseus Books Group, 1997. – P. 3–31.
55. McCarthy M. Touchstone: From Corpus to Course / M. McCarthy. – BookCambridge : Cambridge University Press, 2004. – 196 p.
56. Mirable R. Everything you wanted to know about competency modeling / R. Mirable. // Training and Development, 51(8), 1997. – P. 73-77.
57. Nation I. Teaching and learning vocabulary / I. Nation. – New York : Newbury House, 1990. – 311 p.
58. Nation P. Language Education / P. Nation. // Vocabulary in the encyclopedia of language and linguistics, 2nd edition. Elsevier Ltd., Oxford, 2006. – P. 494-499.
59. Nation P. Learning vocabulary in another language / P. Nation. – Cambridge : Cambridge University Press, 2011. – 611 p.
60. Nation P. Vocabulary / P. Nation // In D. Nunan. (ed.) Practical English Language Teaching. McGraw Hill, New York, 2003. – P. 129-152.

61. Paivio A. Concreteness Imagery and Meaning Fullness Values for 925 Nouns / A. Paivio, J. Yuill, S. Madigan // *Journal of Experimental Psychology Monograph Supplement*, 1968. – V 76.– P. 1-25.
62. Parry S. Just what is a competency? (And why should you care?) / S. Parry // *Training*, 35(6), 1998. – P. 58-64.
63. Oxford R. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know* / R. Oxford. – New York, 1990. – 102 p.
64. Short E. Gleanings and possibilities / E. Short // In E.C. Short (Ed.), *Competence: inquiries into its meaning and acquisition in educational settings*. – Lanham : University Press of America, 1984. – P. 161-180.
65. Stevenson Ch. Meaning: Descriptive and Emotive / Ch. Stevenson // *The Philosophical Review*, 1948. – Vol. XLVII. – № 2. – P. 127 – 144.
66. Sökmen A. Current trends in teaching second language vocabulary / A. Sökmen // *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. – Cambridge : Cambridge U.P., 1997. – P. 237–257.
67. Schmitt N. Vocabulary learning strategies / N. Schmitt, M. McCarthy // *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. – Cambridge : Cambridge U.P., 1997. – P. 199–227.
68. Ungerer F. Emotions and emotional language in English and German new stories / F. Ungerer // *The Language of Emotions*. – Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing House, 1997. – P. 307-329.
70. Velde C. Crossing borders: an alternative conception of competence / C. Velde // *27 Annual SCUTREA conference*, 1997. – P. 27 – 35.
71. Wallace M. *Practical Language Teaching, Teaching Vocabulary* / M. Wallace. – Heinemann, 1988. – 277 p.
72. Wolfson I. Adjectival participles as emotion words / I. Wolfson. – Hamline University Saint Paul, Minnesota, 2005. – 98 p.

Додаток А

Завдання для доекспериментального зрізу

I. Put the words/word combinations into two columns - with positive (+) and negative emotional connotations (-).

1) incredible, stubborn, selfish, amazing, terrific, arrogant, splendid, nasty, great, magnificent, unreliable, pretty, extraordinary, amusing;

2) break a promise, appreciate smth, support someone, pick fights with someone, break up with someone, encourage someone, outrage someone, admire smth, regret about smth, go mad, disappoint someone, bully someone, insult someone, trust someone;

3) honour, affection, betrayal, fondness, unselfishness, hypocrisy, embarrassment, suffering, impudence, empathy, wisdom, violation, courage.

II. Replace the underlined word/phrase/idiom with a synonym from the list in the table. One of the words/phrases is redundant.

apple of someone's eye, marvelous, terrified, compassionate, be fed up with, one in a million, big-headed, head over hills, shake up, out of the blue, two-faced

- 1) That's it! I'm sick and tired of your complaints!
- 2) Well, he's a real genius and all. But he's too proud of himself, I think.
- 3) I don't trust this politician. He's hypocritical.
- 4) He loves his daughter so much. She's the light of his life.
- 5) There's a slim chance that she will call you tomorrow.
- 6) She was scared to death when she saw that monster.
- 7) He's truly in love with his bride.
- 8) This is a real mess! We need to change everything immediately!
- 9) Gosh! Your present is wonderful!
- 10) All the people say the noise came suddenly.

III. Choose the appropriate lexical unit.

1) Hain resumed his seat, making a great clatter with his chair and _____ with the embarrassment of the inexperienced public speaker (J. Havlicek).

- a) burning b) blushing c) laughing

2) “It was frightfully exciting”, she said. “It’s given me a _____ headache. I didn’t know you were allowed to shoot them from cars though.” (E. Hemingway).

- a) real b) disgusting c) dreadful

3) “By God, that was a chase,” he said. “I’ve never felt any such feeling. Wasn’t it _____, Margot?”

- a) marvelous b) terrible c) special

4) “So he considers himself to be a Sir Hackerley, does he? Where _____ did he pick up this fancy name?” (J. Havlicek).

- a) really b) on earth c) by God

5) Wilson looked at him now coldly. He had not expected this. So he’s a bloody four-letter man as well as a _____ coward, he thought. I rather liked him too until today. (E. Hemingway).

- a) poor b) moody c) bloody

6) “Oh, I see, he said dejectedly, turning once more to his daughter.” But, Sonia, why _____ didn’t you tell him? Didn’t I explain that it was your business to do so, and not mine?” (J. Havlicek).

- a) really b) on earth c) down-to-earth

IV. Read extracts from fiction texts and identify the emotion of the character/author.

1. “Please, Peter, remember once and for all, I can’t stand such things! It actually tickled me with its claws! And it was so soft and warm – ugh! I can’t stand animals anyway. I find them absolutely – absolutely repulsive, do you see?” (J. Havlicek).

- a) disgust b) rage c) surprise

2. I was mad at her. That was the limit! Such stupid headedness, such baseless, peevish jealousy! A nice beginning, I must say! (J. Havlicek).

- a) suffering b) irritation c) shame

3. "Oh, merciful God!! exclaimed Sonia in sheer terror." Quick, switch the light off! Her eyes wide, her hands to her burning cheeks, she was gazing fearfully at the door. (J. Havlicek).

- a) sympathy b) fear c) rage

4. "I love him, mother. I'm desperately in love with him" I never knew I could feel that way about anybody. And he's married and I like her too "it's just hopeless. Oh, I love him so!" (S. Fidgerald).

- a) contempt b) fear c) suffering

5. From behind the maid who opened the door darted a lovely little girl of nine who shrieked "Daddy!! and flew up, struggling like a fish, into his arms. She pulled his head around by one ear and set her cheek against his." My old pie," he said. "Oh, daddy, daddy, daddy, daddy, dads, dads, dads!" (S. Fitzgerald)

- a) sympathy b) admiration c) joy

6. "For God's sake, Sonia!! I shouted at her when I could stand it no longer." Don't you know I have work to do all day? You ought to be bloody well ashamed of yourself waking me up in the middle of the night like this because of fantastic illusions of yours! You're nothing but a selfish, cowardly weakling! A contemptible little coward!" (J. Havlicek).

- a) disgust b) rage c) suffering

V. Try to remember an enjoyable moment of your life (personal achievement, meeting, celebration etc.) and imagine that it is happening right now. Describe everything in details including your feelings and emotions. While doing this, try not to use neutral words like "happy" or "sad", but a wide range of emotional vocabulary. You have 2 minutes to prepare.

VI. Look at the photographs of different people having emotional conversations. What do you think the reply of their partners can be? Make the replies according to the emotional intentions given below.



- You won't believe it! Lorayne's apartment was robbed last week. They took all her savings. Everything was stolen!

- _____!



- _____!

- What? No, I was just ... Please, calm down. It was meant to be a joke. Sorry, I didn't want to hurt you or anything.

Додаток Б

Завдання для післяекспериментального зрізу

I. Choose an appropriate lexical unit.

1. She turned quite unexpectedly in my direction, lashing out at me a fierce _____ which she had until now managed to restrain: «This is all very much to your taste, isn't it, you common country Bumpkin! » (J. Havlicek).

- a) surprise b) fear c) fury d) joy

2. Anyway, I'm dummy. That's one comfort. I can't make a mistake when I'm dummy. I believe Tom overbids lots of times so I'll be dummy and can't do anything _____. But at that I'm much better than I used to be, aren't I, dear?(R. Lardner).

- a) disgusting b) dreadful c) miserable d) ridiculous

3. "There, there, my dear. Of course it's not true. Fellow's a madman. A madman! Got a _____! Got hold of the wrong end of the stick all round." (A. Cristie).

- a) gift of the gab b) heart of stone c) bee in his bonnet d) black eye

4. He laughed. Controlling his mirth as best he could, he said to me: "But, my dear fellow, do you really want to marry?" At this I entirely lost my temper. "You are _____ idiotic," I said. "If I did not want to marry, do you imagine that I should have spent three days reading love letters from women I have never set eyes on?"(W.S. Maugham).

- a) completely b) awfully c) very d) so

5. "I want to get to know you," he said gravely. "First let me introduce myself. My name is Charles J. Wales, of Prague." "Oh, daddy!" her voice _____ with laughter. "And who are you, please?" he persisted, and she accepted a role immediately; "Honorina Wales, Rue Palatine, Paris."(S. Fitzgerald).

- a) broke b) squeaked c) oinked d) cracked

6. "I'm _____ sorry, _____ sorry," Hain kept stammering, wiping from his jacket the wine his mad brother had spilled over him (J. Havlicek).

- a) terribly b) totally c) completely d) helplessly

II. What emotion does the underlined lexical unit express? Choose the appropriate option from the ones offered.

1. “What an outrage!” Charlie broke out. “What an absolute outrage!”

Neither of them answered. Charlie dropped into an armchair, picked up his drink, set it down again and said:

“People I haven’t seen for two years having the colossal nerve”

He broke off. Marion had made the sound “**Oh!**” in one swift, furious breath, turned her body from him with a jerk and left the room.(F. S. Fitzgerald).

a) rage b) joy c) sympathy d) admiration

2. Defensive on the coach, Sally shrugged a quick little shrug and threw her hands up and let them fall in her lap. “Everybody close. My mother was a singer. She died when I was twelve. I was brought up by my American aunt and uncle. He’s dead now, and she’s in a home.”

“**Oh, my goodness,**” Charity said, and stared from Sally to me and back. “So you had no help from anyone. You had to do it all alone. How did you manage?” (W. Stegner).

a) sympathy b) fear c) surprise d) fault

3. Critic: “**Ah!** And what is this? It is superb! What soul! What expression!”

Artist: “Yeah? That’s where I clean the paint off my brush.” (English humour).

a) admiration b) fear c) rage d) joy

4. “**Good God!** To see ourselves as others see us. A couple of goddamned British gentlemen. All we need is gaiters.” He lifts the cane in the air. “Oh, bugger Pritchard and his bloody nook!” He throws the cane fifty yards into the goldenrod. (W. Stegner).

a) fear b) suffering c) joy d) irritation

5. I was already on my second con when I heard a clank down the log. Charity had set her plate down hard. “**Oh, phooey**” she said. “It is raw. You were right, three minutes aren’t bearily enough. Now why should a man who writes books on camping be as wrong as that?” (W. Stegner).

a) surprise b) disgust c) suffering d) shame

III. Read excerpts from works of fiction and identify:

a) the emotion of the character/author (admiration, shame/shyness, pleasure/joy, contempt, disgust, irritation, grief/pity, surprise, fear/excitement, guilt/repentance, anger, empathy, sympathy, or indicate your choice of emotion);

b) emotional intention of the character/author (insult, offend, despise, accuse, scold, shame, humiliate, praise, exalt to encourage, support, ridicule, condemn, express discontent, indignation, to rebuke, reproach, intimidate, threaten, sympathize, pity, to respond to one's feelings, to call for a certain action, express respect, appreciation, commendation, pour out one's feelings, share one's feelings, share experiences, etc.);

c) lexical units that helped you do this.

1. Oh, Peter, do stop smiling in that nasty, supercilious manner! I'm so miserable I could howl. When I get these attacks I seem to lose my wits. I really think very little would be needed for me to go off the rails completely – snap, and there will be just darkness, the end, death (J. Havlicek).

2. I sat where I was, but Charity half rose out of her wheelchair, then wheeled it after the departing nurse. "Oh, let me! Let me look at her!" The nurse stopped and bent and folded the blanket away from the baby's bawling face. Charity and Sid took a long, charmed look. I heard "Oh, she's lovely! She's all right! Oh, what a dolly! It's all right, Dolly, it's all over. Now the whole world's ahead of you." (W, Stegner).

3. The veins stood out on Aunt Caroline's forehead, her eyes were bloodshot. She began to scream and tear her hair. «All right – but remember this! » she screeched at him. «Remember, - you – you – for whom I have sacrificed myself –if you dare do this, then never on this earth – do you hear? – never on this earth will I speak to you again! » (J. Havlicek).

4. This was getting better all the time, I reflected bitterly. My glorious introduction to the Hain household, my engagement dinner, so to speak! First, dear old Auntie had dropped a little poison in my cup to save me from feeling too perky,

and now this. What other dirty family secret would I be obliged to swallow as a makeweight to Sonia's millions? » (J. Havlicek).

5. "That crap!" Sid says. "That miserable, prechewed, vomited-up, reeaten carrion! It's made a cynic out of Ed. Damn them, they enforce mediocrity. The rest of us have to play the game, but you shouldn't even be allowed to." Furiously upset, he walks around knocking his knuckles against bookcases and walls. He stops. "What they did do, in their great charity and wisdom, they gave you the two summer classes. Booby prize. You can do their slave labor through the summer until they give you the gate," (W. Stegner).

IV. Fill in the blanks by choosing the appropriate lexical unit from the list.

a) *awfully (2), appreciate, radically, silly, badly, hard*

"I'm 1) _____ anxious to have a home," he continued. "And I'm 2) _____ anxious to have Honoria in it. I 3) _____ your taking in Honoria for her mother's sake, but things have changed now"— he hesitated and then continued more forcibly — "changed 4) _____ with me, and I want to ask you to reconsider the matter. It would be 5) _____ for me to deny that about three years ago I was acting 6) _____ —"Marion looked up at him with 7) _____ eyes. "—but all that's over. As I told you, I haven't had more than a drink a day for over a year, and I take that drink deliberately, so that the idea of alcohol won't get too big in my imagination. You see the idea?" (F. Scott Fitzgerald).

b) *at once, heavily, you, disgusting*

Hain caught his brother by the scruff of the neck. "Get out!" he ordered him, gritting his teeth and breathing 1) _____. "Get out of here 2) _____, 3) _____ and your 4) _____ grimaces!" (J. Havlicek).

c) *my dear boy, haughtily, You, really, murmured, scornful*

He had proposed. She tossed her head 1) _____. "2) _____!" came her 3) _____ reply. "You want to marry me?" "Yes", 4) _____ the lover. "But, 5) _____," she went on, "you've only known me three days". "Oh, much longer than

that 6) _____!" he said. "I've been two years in the bank where your father has his account." (English humour).

d) *handsome, gracefully, admire, magnificent, wonderful*

Towards the end of a 1) _____ dinner, when dessert had been brought in and the servants had left, my uncle leant forward to 2) _____ a 3) _____ diamond ring on the princess's hand. She was a 4) _____ woman. She turned her hand 5) _____ towards my uncle (The Dinner Party).

e) *Damn it, for a change, put a spoke, tearful, carry the load*

Why should I be the only one to 1) _____? You go and console your 2) _____ little daughter 3) _____! 4) _____, it's your brother who's 5) _____ in the wheel of our married life as soon as it had started to turn! (J.Havlicek).

5. You've been summoned to appear in court as a witness. The accused person, who is not guilty in your opinion, is an old acquaintance of yours. While the trial jury is looking at the process quite indifferently, the appellor is exaggerating the accusation. Somehow, you understand that you have a chance to improve the situation. Try to convince the trial jury of his innocence. Make your speech using evaluative and emotional statements.

6. Act out a dialogue between a sales manager of a rental car company and a client who has just had an accident because of poor conditions of the car he had rented. Use the following types of emotional situations: A (surprise) – B (rage); A (empathy) – B (grief); A (guilt, remorse) – B (anger) etc.