

**Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка**

**Факультет іноземних мов
Кафедра англійської філології та методики навчання англійської мови**

Кваліфікаційна робота

**РОЛЬ САМОСТІЙНОГО ЧИТАННЯ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ У
ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
(НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ Р. Ф. КВАН “ВАВИЛОН”)**

**Спеціальність: 014 Середня освіта
Предметна спеціальність 014.021 (Мова та зарубіжна література
(англійська))**

**Освітня програма “Середня освіта (Англійська мова,
німецька/французька мови та літератури, зарубіжна література)”**

**Здобувача другого (магістерського)
рівня вищої освіти
групи мСОАМ-22
Звіжинської Вікторії Вікторівни**

**НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:
кандидат філологічних наук, доцент
Кондратьєва Тетяна Богданівна**

**РЕЦЕНЗЕНТ:
кандидат педагогічних наук, доцент
Закордонець Наталія Іванівна**

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	
1.1. Формування мовної особистості у процесі читання художньої літератури.....	8
1.2. Види літературних текстів у навчанні мови: переваги, ризики та педагогічні стратегії.....	11
1.3. Сучасні підходи до інтеграції художньої літератури в мовну освіту.....	15
1.4. Роль читання у реалізації міжкультурної комунікації.....	19
Висновки до розділу 1.....	23
РОЗДІЛ 2. ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РОМАНУ Р.Ф. КВАН “ВАВИЛОН” У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	
2.1. Теоретичні засади використання художніх текстів у мовній підготовці.....	25
2.2. Навчання англійської мови через читання роману Р. Ф. Кван “Вавилон”.....	28
2.3. Розробка навчальних вправ: вправи для розвитку читацьких навичок, лінгвістичних і міжкультурних компетентностей.....	32
2.3.1 Вправи передтекстового етапу (Pre-reading).....	33
2.3.2 Вправи текстового етапу (While-Reading).....	43
2.3.3 Вправи післятекстового етапу (Post-reading)	52
Висновки до розділу 2.....	61
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ЧАСТИНА: ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДО І ПІСЛЯ РОБОТИ З РОМАНОМ	
3.1. Організація та проведення педагогічного експерименту.....	63
3.2. Аналіз результатів впровадження гуманістичних підходів та рекомендації для подальшого використання методики.....	69
Висновки до 3 розділу.....	75

	3
ВИСНОВКИ	77
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	81
ДОДАТКИ	89

ВСТУП

У сучасному освітньому просторі ключового значення набуває розвиток особистості, здатної до критичного мислення, відкритої до міжкультурної взаємодії та гнучкої в оволодінні новими знаннями. Вивчення іноземних мов як складова загальної гуманітарної освіти відіграє вагомий роль у цьому процесі, адже мова є не лише засобом комунікації, а й інструментом пізнання світу, іншої культури, а в певному сенсі і самого себе. Особливе місце в цьому контексті займає художня література, яка впродовж століть залишалася не лише культурним артефактом, а й джерелом цінностей, естетичних переживань та інтелектуального розвитку.

Інтеграція автентичних художніх текстів англійською мовою в навчальний процес старших класів є фундаментальною для комплексного розвитку мовної компетентності учнів. Крашен стверджує, що систематичне читання обраної учнем художньої літератури є ключем до досягнення високого рівня мовної компетентності [41, с. 1]. Лінгводидактичні дослідження Річарда Дея та Джуліан Бемфорд підтверджують, що систематична робота з літературою суттєво збагачує лексичний запас, сприяє інтерналізації граматичних структур та вдосконалює навички писемного мовлення здобувачів освіти, які вивчають англійську як іноземну [38, с. 1].

Водночас читання художніх текстів емоційно залучає учнів і сприяє розвитку емпатії та міжособистісного розуміння: через ідентифікацію з літературними героями читачі набувають здатності відчувати переживання інших людей [41, с. 53]. Художня література слугує потужним культурним носієм, що забезпечує здобувачів освіти багатим автентичним контекстом та є вирішальним для формування міжкультурної компетентності.

Об'єктом дослідження виступає процес формування мовної особистості в умовах самостійного читання художньої літератури англійською мовою.

Предметом – методичні підходи до організації цього процесу на прикладі роману Р. Ф. Кван “Вавилон”. У роботі розглядаються сучасні педагогічні стратегії, види літературних текстів, особливості їхнього впливу на розвиток мовленнєвої та міжкультурної компетентностей, а також теоретико-методологічні засади літературоцентричного підходу до навчання англійської мови.

Метою магістерської роботи є комплексне теоретичне обґрунтування доцільності та ефективності використання художньої літератури в процесі вивчення англійської мови учнями старших класів, зокрема через аналіз роману Р.Ф. Кван “Вавилон” як засобу формування лексико-граматичної, комунікативної та міжкультурної компетентностей. У межах цієї мети передбачено не лише аналіз психолого-педагогічних та методичних основ читання художніх текстів як інструмента навчання, але й практична розробка дидактичних матеріалів, завдань та вправ для інтеграції цього роману в освітній процес, а також проведення педагогічного експерименту для перевірки результативності запропонованої методики.

Реалізація поставленої мети передбачає розв’язання таких основних **завдань:**

- дослідити теоретичні та психолінгвістичні засади використання художньої літератури у викладанні англійської мови, проаналізувавши механізми засвоєння граматичної та лексичної точності через контекстуалізоване читання;

- проаналізувати дидактичний потенціал роману Р. Ф. Кван «Вавилон» як автентичного навчального матеріалу: дослідити його тематичні особливості, лексико-граматичне наповнення та культурно-історичні маркери;

- розробити комплексну методику та систему практичних завдань (включно з інтерактивними стратегіями: дебати, рольові ігри, креативне письмо) для використання роману з метою розвитку мовної, аналітичної та критичної компетентностей учнів;

- провести педагогічний експеримент для оцінки ефективності запропонованої методики та виміряти рівень розвитку мовних навичок учнів до та після її застосування;

- узагальнити результати дослідження, сформулювати висновки щодо ефективності інтеграції художньої літератури в процес навчання англійської мови та надати практичні рекомендації для викладачів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що у роботі представлено теоретико-методичні засади використання роману Р.Ф. Кван “Вавилон”, як ефективного інструмента формування лексико-граматичних, комунікативних та міжкультурних компетентностей у навчанні англійської мови учнів старших класів.

Практичне значення дослідження полягає у можливості застосування розробленої методики інтеграції художнього тексту в навчальний процес викладання англійської мови, а також дидактичних матеріалів і вправ для підвищення ефективності формування мовної компетентності та міжкультурної комунікації учнів.

Структура дослідження визначена його метою та завданнями. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків.

У вступі обґрунтовано актуальність теми, визначено мету, завдання, об’єкт і предмет дослідження, описано методи дослідження, окреслено наукову новизну та практичне значення роботи.

Перший розділ розкриває теоретико-методичні засади використання художньої літератури у вивченні англійської мови. Особливу увагу приділено формуванню мовної особистості через читання художніх текстів, видам літературних творів, їх педагогічним перевагам і ризикам, а також ролі читання у міжкультурній комунікації.

Другий розділ присвячений дидактичному потенціалу роману Р.Ф. Кван “Вавилон” у навчанні англійської мови. Розглянуто методику застосування роману, розроблено навчальні вправи для розвитку читальних навичок,

лінгвістичних і міжкультурних компетентностей, а також описано оцінювання рівня англомовної компетентності.

Третій розділ описує експериментальне дослідження рівня англомовної компетентності учнів до і після роботи з романом. Представлено організацію і етапи педагогічного експерименту, аналіз результатів тестувань, а також сформульовано рекомендації щодо застосування методики у навчальній практиці.

У висновках підсумовано результати дослідження, підтверджено ефективність інтеграції художньої літератури в процес вивчення англійської мови, а також наведено практичні рекомендації для вчителів.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

1.1. Формування мовної особистості у процесі читання художньої літератури

У контексті вивчення іноземної мови, зокрема англійської, все більшої актуальності набуває концепт “мовної особистості”, що охоплює не лише лінгвістичні знання, але й систему соціокультурних, когнітивних та комунікативних умінь. Мовна особистість – це людина, здатна ефективно функціонувати у багатомовному середовищі, розуміти контексти, культурні коди, адаптувати мовлення залежно від ситуації, ролей і цілей спілкування. Хоча термін “мовна особистість” був детально розроблений у східноєвропейській лінгвістиці, його сутність знаходить своє відображення у західних моделях, зокрема в концепції Міжкультурної комунікативної компетенції. Розроблена Майклом Байрамом вона фокусується на формуванні міжкультурного співрозмовника – особистості, здатної усвідомлювати та рефлексувати над власним культурним кодом та особливостями іншої культури [43].

Діана Г. Трейсі та Леслі М. Морроу у своїй праці підкреслюють, що читання слід розглядати через призму різних когнітивних та соціальних “лінз”, що впливають на розуміння тексту [64, с. 307]. Саме тому художня література, будучи відображенням живої мови та культури, має потужний потенціал для формування всіх складових мовної особистості.

Читання літературних творів англійською мовою дозволяє учням опанувати автентичні мовні конструкції, розвинути мовну інтуїцію, а також здобути культурну компетентність, що є складовою міжкультурної комунікації. Казі Хоссейн підкреслює, що навчання, засноване на літературі, створює унікальні можливості для вивчення англійської мови, оскільки зміст художнього тексту наповнений реалістичними мовленнєвими моделями, фразеологізмами та

соціальними діалогами, які часто недостатньо представлені у стандартних підручниках. Таким чином, учень занурюється у реальне мовне середовище через контекстуалізоване використання мови, що є вирішальним для закріплення знань [57, с. 2].

Особливу роль у цьому процесі відіграє емоційно-особистісне залучення, яке стимулює мотивацію до вивчення мови. За дослідженням Дікінсон, Голінкофф та Гірш-Пасек, саме читання художніх творів створює “середовище занурення” для дітей і підлітків, формуючи як рецептивні, так і продуктивні мовні навички у природний спосіб [20, с. 4]. Учень, який емоційно взаємодіє з персонажами та ситуаціями, набагато краще запам’ятовує лексику, інтонаційні структури, синтаксичні моделі, оскільки вони пов’язані з особистісно значущим контекстом.

Дослідження М. Нацюк підтверджують, що у процесі читання здобувач освіти формує не лише мовну, але й соціокультурну компетентність, яка проявляється у здатності інтерпретувати тексти з урахуванням культурних особливостей англомовного світу [57, с. 2]. Саме художній текст допомагає навчитися бачити мову як засіб представлення світогляду. Особливо актуально це в умовах глобалізації, коли старшокласник має бути здатним до ефективної комунікації не лише в академічному середовищі, а й у побутовому, соціальному та креативному контекстах.

Художня література також формує здатність до критичного осмислення змісту та багаторівневого читання, що є ключовим для розвитку вищих когнітивних навичок. Цей процес відповідає принципам Таксономії Блума, де розуміння тексту класифікується за рівнями. Читання починається з навичок нижчого порядку – знання та розуміння – і поступово переходить до вищих рівнів: застосування, аналізу, синтезу та оцінювання [12, с. 177]. Саме художній текст великого обсягу стимулює учнів до оцінювання доказів та визначення того, чи є висновки логічно виведеними. Таке багаторівневе читання, від буквального сприйняття до інтерпретації та критичного аналізу думок, дозволяє

учням не лише краще зрозуміти прочитане, але й з більшою легкістю продукувати власне усне та писемне мовлення.

У контексті навчання англійської мови в старших класах важливо враховувати міждисциплінарний потенціал літературного тексту. Він постає не лише як мовний, а й соціальний, психологічний і культурний феномен. Як зазначає Р. Калафато *“Літературні тексти забезпечують здобувачів освіти можливістю відчувати складність мови та культури через афективне та естетичне залучення”* [57, с. 2]. Залучення школярів до роботи з художніми текстами сприяє розвитку їхньої здатності розуміти “іншого”, інтерпретувати поведінку, емоції й мотиви персонажів, що, своєю чергою, формує емпатію, критичне мислення та культурну толерантність.

Крім того, літературний текст виступає основою для створення автентичних комунікативних ситуацій, у яких формуються навички ситуативного мовлення. Наприклад Діана Г. Трейсі та Леслі М. Морроу пропонують, що після прочитання уривку з роману старшокласники можуть інсценізувати діалог між персонажами, дискутувати на тему мотивів їхніх вчинків, писати продовження історії, що передбачає творче використання мови, розширення лексичного діапазону та закріплення граматичних конструкцій [64, с. 104].

Під час читання активізуються когнітивні процеси – уява, пам’ять, аналіз, синтез. За визначенням І. К. Госн, література для дітей та молоді *“стимулює уяву, підтримує оволодіння мовою та посилює емоційний та інтелектуальний розвиток”* [30, с. 95]. Це безпосередньо впливає на формування повноцінної мовної особистості.

Крім когнітивних та мовних компонентів, формування мовної особистості передбачає також розвиток особистісних рис: самостійності, ініціативності, внутрішньої мотивації. У цьому контексті самостійне читання художніх творів є не лише засобом навчання, але й засобом самовиховання. Учень обирає текст за інтересами, читає у власному темпі, формує індивідуальний стиль роботи з

текстом, що відповідає принципам особистісно орієнтованого навчання [4, с. 95].

Показовим прикладом є використання роману Р. Ф. Кван “Вавилон” у контексті навчання старшокласників. Цей твір багатий на інтертекстуальність, історичні алюзії, багатокультурні образи та багатомовні структури. Його читання сприяє розумінню феномену мови як соціального інструменту влади, культури та ідентичності, що відповідає новітнім підходам до мовної освіти.

У підсумку зазначимо що, художня література виступає багатовимірним дидактичним інструментом, що забезпечує формування мовної особистості у її лінгвістичному, когнітивному, соціальному та культурному вимірах. Умовою ефективного використання художнього тексту є методично продумана організація читання – з урахуванням рівня учнів, їхніх інтересів, культурних контекстів та навчальних цілей. Таким чином, читання стає не лише методом навчання мови, а й засобом формування гармонійної, критично мислячої, культурно відкритої особистості, здатної до повноцінної комунікації у багатомовному світі.

1.2. Види літературних текстів у навчанні мови: переваги, ризики та педагогічні стратегії

Однією з ключових дидактичних переваг використання художньої літератури є її жанрове багатство та стильова різноманітність, що забезпечує гнучкість у підборі навчального матеріалу відповідно до рівня володіння мовою та індивідуальних цілей здобувачів освіти.

Вільям Грейб у своїх дослідженнях теорії читання другою мовою наголошує, що необхідність читати широкий спектр жанрів (від реалістичної прози до наукової фантастики) є критично важливою, оскільки кожен жанр вимагає активації унікального набору стратегій і навичок розуміння [26, с. 14]. Також Фредеріка Столлер підтверджує вирішальне значення жанрової диверсифікації для довготривалого засвоєння словникового запасу та посилення

пізнавальної залученості [60, с. 1]. З огляду на це жанрове розмаїття стимулює уяву та посилює емоційний і інтелектуальний розвиток учнів.

Зважаючи на багатогранний внесок різних жанрів, педагогічна стратегія має бути цілеспрямованою. Таким чином, учням пропонують різні тексти для формування внутрішньої мотивації та поглиблення розуміння. Як зазначає Джилліан Лазарь, можливість працювати з цікавим матеріалом є ключем до розвитку критичного аналізу та переходу до читання задля самовдосконалення [44, с. 50]. Звідси випливає, що ефективність навчального процесу безпосередньо залежить від розуміння педагогом специфіки, переваг, ризиків та необхідних педагогічних стратегій для кожного виду літературного тексту.

Варто відзначити, що різні жанри літературних текстів впливають на рівень розуміння прочитаного неоднаково, оскільки ступінь знайомства учня з типом тексту є ключовим фактором. Цей механізм пояснюється теорією схеми, відповідно до якої розуміння тексту визначається обсягом і структурою фонових знань читача. У межах цієї теорії Р. Румельгарт розглядає схеми як “будівельні блоки когніції”, що активуються під час читання та забезпечують інтерпретацію інформації [56, с. 33 - 58]. Р. Андерсон, зі свого боку, підкреслює, що саме активовані схеми спрямовують процеси розуміння, запам’ятовування та навчання, роблячи читача центральним учасником побудови смислу [17, с. 68]. Наприклад, наративні тексти з високим ступенем відповідності повсякденному досвіду активують схеми повсякденного життя (соціальні взаємини, емоції, типові сценарії), які є найбільш розвиненими у старшокласників, що природно спрощує процес розуміння. На противагу цьому, біографії чи історична фантастика вимагають активації специфічної історичної чи академічної схеми, яка може бути менш розвиненою. Таким чином, жанрова обізнаність – це стратегічний когнітивний навик, який дозволяє учням підбирати правильну схему для інтерпретації тексту.

Необхідність ознайомлення старшокласників з широким жанровим спектром також підтверджується дослідженнями впливу обсягу читання на загальну компетентність. Психолог Кіт Станович запровадив термін “Ефект

Матвія” у читанні [59 с. 4]. Суть ефекту полягає в тому, що учні, які читають більше, отримують значно ширший словниковий запас та фонові знання. Це, своєю чергою, робить їхнє подальше читання простішим та приємнішим, посилюючи внутрішню мотивацію.

Таким чином, хоча масштабні твори, такі як романи, виступають інтегруючим ресурсом, педагогічна стратегія повинна обов’язково включати ознайомлення старшокласників з широким жанровим спектром для підтримки мотивації та формування цілісної читацької особистості. З огляду на це, далі ми детально розглянемо різні види літературних текстів та їхній дидактичний потенціал, а також ідентифікуємо переваги та потенційні ризики кожного жанру для навчання англійської мови.

Так художні романи, як найбільш масштабний вид тексту, дають змогу розширити лексичний запас і граматичні знання та зануритися у складну культурно-історичну ситуацію, що часто міститься у творі. Джинджеріч Дж. та Адлер М. наголошують, що вони формують здатність до довготривалого концентрування, аналітичного мислення і критичного осмислення прочитаного. Однак саме об’єм і мовна складність роману можуть стати перепорою для початківців, що потребує адаптації текстів або вибору часткових уривків із детальним педагогічним супроводом.

Короткі оповідання та новели мають перевагу в компактності й концентрованості змісту, що робить їх більш доступними для студентів різного рівня. Водночас вони часто містять емоційні, психологічні та символічні смисли, які стимулюють розвиток емоційної компетентності та креативного мислення. З іншого боку, через лаконічність форми існує ризик поверхневого розуміння культурних контекстів, якщо педагог не забезпечує відповідну дискусію або пояснення.

Поезія, з огляду на свою стилістичну насиченість і ритмічність, є потужним засобом розвитку фонетичної чутливості, інтонаційного сприйняття та емоційної виразності мови. Вона стимулює творчий підхід до мови, розширює межі сприйняття значень і образів. Проте її використання у

викладанні потребує високого рівня підготовки викладача і глибокого аналізу текстів, що не завжди доступно для початкових рівнів і навіть середніх.

Драматичні тексти пропонують унікальну можливість поєднати читання з активними методами – театралізацією, рольовими іграми, дебатами. Вони сприяють розвитку комунікативної компетентності, інтонаційної виразності та розумінню соціальних норм культури мови. Однак складність сценічних форм і специфіка мови (монологи, діалоги) можуть бути викликом для учнів, особливо якщо відсутня відповідна мовна підготовка або підтримка з боку педагога [37, с. 49].

Даніарті Й., Тауфік, Р. та Сунарьо, Б. наголошують, що педагогічна стратегія ефективного використання літературних текстів у навчанні мови базується на принципі диференціації та адаптації. Вибір типу тексту має відповідати рівню мовної підготовки, віковим особливостям і мотивації студентів. Наприклад, для початкових рівнів рекомендуються спрощені або автентичні тексти з адаптованим словником, а для учнів високого рівня – оригінальні художні твори з фокусом на міжкультурну складову та критичний аналіз.

Одним із важливих педагогічних викликів є баланс між інтересами студентів та академічними вимогами. Саме тому інтерактивні методи, такі як проектна діяльність, обговорення, аналіз персонажів і контексту, а також креативне письмове завдання допомагають залучити студентів і мінімізувати ризик відчуття інформаційного навантаження або розчарування. Учасники освітнього процесу мають відчувати цінність художнього тексту не лише як інструмента навчання, а як засобу особистісного розвитку [17, с. 4].

МакЛейш А. акцентує на ризиках при неправильному підборі літературних текстів. Неправильно підібрані твори можуть містити архаїзми, надто складну лексику або культурні коди, незрозумілі студентам, що викликає демотивацію і нерозуміння. Психолінгвістичні дослідження підтверджують, що надмірна складність тексту перешкоджає ефективному засвоєнню мови, знижує

мотивацію і викликає стрес. Тому роль педагога не лише обрати текст, а й підготувати відповідний навчальний контекст і супровідні матеріали [47, с. 43].

Методики роботи з літературними текстами мають включати не лише традиційне читання з осмисленням, а й комплекс інтерактивних завдань: pre-reading activities (активація лексики і знань), while-reading activities (виявлення ключових ідей, робота з контекстом) та post-reading activities (аналіз, рефлексія, обговорення). Особливо ефективним є використання технологій анотованого читання, що дозволяє студентам самостійно розвивати стратегії розуміння тексту і знижує навантаження на пам'ять [68, с. 116 - 117].

Важливо підкреслити, що при виборі літературного твору не можна ігнорувати міжкультурний аспект, який лежить в основі сучасної мовної освіти. Тексти мають слугувати містком між культурами, формуючи у студентів критичне і водночас емпатійне ставлення до іншомовної культури. Це допомагає подолати стереотипи, розширює світогляд і готує до успішної міжкультурної комунікації в глобалізованому світі [51, с. 78].

Таким чином, різноманітність видів літературних текстів у навчанні іноземної мови є вагомим ресурсом для розвитку лексичних, граматичних, комунікативних і міжкультурних компетентностей. Водночас педагогічна майстерність викладача у виборі, адаптації та інтеграції текстів в освітній процес є ключовою для мінімізації ризиків і максимізації навчального ефекту. Застосування комплексних стратегій, що поєднують традиційні та інноваційні підходи, здатне забезпечити глибоке і всебічне засвоєння мови через художній текст.

1.3. Сучасні підходи до інтеграції художньої літератури в мовну освіту

Сучасні підходи до інтеграції художньої літератури в мовну освіту ґрунтуються на принципах комунікативного підходу та контекстуалізованого навчання, що зміщує фокус з вивчення ізольованих правил на засвоєння мови в дії та культурному контексті [52, с. 447].

Художня література слугує динамічним джерелом автентичної, живої мови, насиченої контекстом та культурними відтінками. Це відповідає принципу “зрозумілого вхідного матеріалу”, що був запропонований Крашеном, який стверджує, що засвоєння мови відбувається через значуще та захоплююче спілкування. На відміну від ізольованих слів чи правил, художні твори пропонують багатошарове розуміння лексики та граматики, що краще запам’ятовується і глибше засвоюється учнями [41, с. 5 - 6].

Художній текст також вбудовує лексику в багатий наративний контекст. Завдяки цьому значення слів легше виводити з оточення (інференція) та закріплювати у пам’яті. Це сприяє інцидентальному засвоєнню слів, ключова ідея якого була обґрунтована Стівеном Крашеном у вищезгаданій теорії “зрозумілого вхідного матеріалу” [46, с. 409]. Теорія стверджує, що мова засвоюється через сприйняття матеріалу, який є захоплюючим та зрозумілим (хоча містить елементи, трохи вищі за поточний рівень учня). Література дозволяє учням опановувати як складну, так і специфічну лексику (наприклад, терміни, що можуть не зустрічатися у повсякденному спілкуванні, але важливі для високого рівня).

Література також є природним засобом для вдосконалення граматики, оскільки демонструє правила у дії, а не ізольовано. Це підтримує гіпотезу усвідомлення Річарда Шмідта, яка стверджує, що для перетворення вхідного матеріалу на засвоєну мову, учень повинен спочатку помітити відповідні граматичні форми в контексті [58, с. 2].

Наприклад, у романі Р. Ф. Кван “Вавилон” вони можуть досліджувати, як академічно-витончена мова оповіді контрастує з живою діалогічною мовою персонажів. Аналіз граматичних структур дозволяє усвідомити різницю між формальною аргументацією та емоційною реакцією. Зокрема, складні конструкції у дискурсі (наприклад, умовний спосіб та підрядні речення) використовуються для обговорення філософських ідей: *“And we have not yet moved past the lexical. If translation were only a matter of finding the right themes, the right general ideas, then theoretically we could eventually make our meaning*

clear, couldn't we?" [43, с. 169]. Натомість, неформальні форми відображають емоційний стан: *"'I didn't...' Letty touched her fingers to her mouth. She'd lost her cool. Now her voice was very shrill and high, like a little girl's. 'Oh, my God...'"* [43, с. 624], демонструючи функцію еліпсису та фрагментації у природному мовленні. Ця контекстуальна різноманітність допомагає учням інтуїтивно засвоювати граматичні моделі та розуміти, як граматики адаптується до різних комунікативних цілей.

Таким чином, інтеграція літературних творів формує унікальне уявлення про мову як гнучкий і багатофункціональний інструмент вираження думок, почуттів та культурних реалій.

Не можна ігнорувати й технологічний прогрес, який відкрив нові горизонти для інтеграції літератури у мовну освіту. Електронні бібліотеки, аудіокниги, інтерактивні платформи дозволяють учням працювати з літературою у зручному форматі, з можливістю швидкого доступу до додаткових матеріалів – пояснень, словників, відео. Це підвищує мотивацію та робить процес навчання більш гнучким і адаптованим під індивідуальні потреби учнів. Наприклад, платформи типу "Lit2Go" або "Project Gutenberg" надають безкоштовний доступ до класичних творів з аудіоверсіями, що сприяє одночасному розвитку читання і аудіювання. Для відстеження нових слів та їх систематичного повторення учням рекомендується використовувати додатки на кшталт LingQ або функцію "Удосконалення словникового запасу" у Kindle. Крім того, інтерактивні електронні книги з вбудованими словниками сприяють поліпшенню якості читання [52, с. 450].

Ще одним важливим підходом є проектна діяльність, яка передбачає використання художньої літератури як бази для творчих завдань: написання рецензій, створення мультимедійних презентацій, інсценування сцен, дискусії. Така діяльність поєднує мовну практику з розвитком творчого мислення, комунікативних і соціальних навичок. Наприклад, інсценування уривків із творів дозволяє учням глибше зрозуміти контекст і мотивацію персонажів, одночасно практикуючи розмовну мову.

Інтерактивні методи, такі як рольові ігри, дебати, групові дискусії, активно використовуються для активізації мовлення та розвитку комунікативної компетентності. Через поглиблену роботу з художнім текстом учні вчаться висловлювати і аргументувати свої думки, розуміти і поважати інші точки зору, що є необхідною умовою ефективної міжособистісної комунікації. Наприклад, проведення дебатів на тему етичних проблем у романах сприяє розвитку критичного мислення і навичок аргументації [36, с. 173].

Критичний підхід до аналізу текстів є фундаментальним, виходячи за межі простого розуміння. Як зазначає Сюй Цзюнь, відомий китайський лінгвіст та фахівець із перекладознавства, навчальні матеріали повинні “кидати виклик мисленню” здобувачів освіти та вимагати виведення інформації з контексту (інференції), що є ключовим для розвитку мовної компетентності високого рівня. Цей підхід включає розгляд гендерних, соціальних, політичних аспектів і усвідомлення стереотипів у текстах. Наприклад, аналіз роману “Вавилон” Ребекки Кван з використанням переглянутої Таксономії Блума (навичок узагальнення, аналізу та синтезу), дозволяє критично оцінити колоніалізм, лінгвістичну владу та расові упередження, відображені у тексті. Це формує у студентів свідомість громадянської позиції та відповідальність за власні переконання. Цілісний підхід вимагає, щоб студенти були *“критичними читачами, які можуть ставити запитання, інтерпретувати, синтезувати та засвоювати прочитане”* [16 с. 139].

Роль учителя є ключовою як фасилітатора, який сприяє відкритому діалогу і критичному обговоренню, а не нав'язує єдину інтерпретацію. Це формує навички самостійного пошуку інформації, що є ключовими для компетентнісного підходу. Сучасні підходи до мовної освіти є комплексними, поєднуючи традиційні методики з інноваційними практиками, акцентуючи увагу на розвитку критичного мислення та міжкультурної компетентності. Це забезпечує не лише засвоєння мови, а й формує гармонійно розвинену особистість, готову до викликів глобалізованого світу.

1.4. Роль читання у реалізації міжкультурної комунікації

Читання іноземних текстів слугує ключовим джерелом знань про культуру та традиції мовленнєвого середовища. За офіційними методичними рекомендаціями, мета навчання читання у школі: *“сприйняття й розуміння письмових текстів ... в умовах безпосереднього й опосередкованого міжкультурного спілкування”* [30, с. 38]. Особливо ефективним є читання автентичних матеріалів: вітчизняні дослідники рекомендують використовувати *“автентичні тексти про побут, традиції, культуру та історію країни, мова якої вивчається (тексти в підручниках, публікації в журналах, уривки з творів художньої літератури)”* [30, с. 39]. Таке читання збагачує фон учнів, допомагає ідентифікувати культурні алюзії в тексті та формує уявлення про ціннісні системи іншого народу. Наприклад, дослідження показують, що знайомство з культурним контекстом твору (так званою “культурною проінформованістю”) сприяє кращому розумінню змісту і підвищує міжкультурну компетентність школярів [56, с. 2].

Для реалізації цих завдань у мовній підготовці методично обґрунтованою є диференціація навчальних матеріалів за їхньою функцією, що охоплює як безпосереднє опрацювання автентичних джерел, так і стратегічну роботу з фоновими знаннями.

Перша категорія – це автентичні культурні тексти, які включають газетні статті, оповідання та уривки з художньої літератури. Їхнє використання систематично розширює знання учнів про цільову культуру, дозволяючи *“інтегрувати зміст при ідентифікації культурної ідентичності і аспектів тексту”* [56, с. 3].

Друга, не менш важлива категорія – це фонові знання. Попереднє ознайомлення з історією, звичаями та зв'язками між культурами критично готує учня до читання. Хатаї та Довлатабаді наголошують, що *“позитивний ефект культурної обізнаності... може бути цінним інструментом для підвищення*

розуміння прочитаного та сприяння формуванню культурної компетентності” [38, с. 1].

Крім того, художня література є потужним інструментом для розвитку емпатії та культурного порозуміння, оскільки вона стимулює глибоке емоційне занурення читача в інший культурний контекст, дозволяючи йому тимчасово прийняти точку зору та переживання персонажів іншої культури.

Наративні тексти дають можливість створити особистісний зв'язок з героями з різних культур, що підвищує культурну емпатію і змінює ставлення до представників інших груп. Згідно з експериментальними дослідженнями Цзі Ці та Хун Ю, читання зарубіжної художньої літератури прямо сприяє позитивним установкам по відношенню до представників інших культур [51]. Це відбувається через механізм емоційної інвестиції – коли учень співпереживає героям, він тимчасово “адаптує своє світосприйняття” до контексту твору.

Автори також відзначають, що правильно підібрані твори та методичні завдання можуть стати платформою для дискусій про толерантність і толерантне ставлення: *“література є цінним засобом для підтримки інтеркультурної емпатії...із наслідками для навчання, що сприяють інклюзивності, емпатії та подоланню упереджень”* [65].

Через сюжетні ситуації учні “переживають” буденне життя й переживання людей іншої культури, що сприяє подоланню стереотипів і формує відчуття спільності (спільного людського досвіду).

Зокрема групові обговорення прочитаного (наприклад, питань мультикультурності чи соціальної справедливості) використовують літературні тексти як стимул для діалогу. Вибір “культурно-значущих” уривків (наприклад, про тему расизму чи біженців) підвищує загальну ефективність навчання і спонукає до глибшого аналізу міжкультурних відмінностей.

Самостійне читання художньої літератури особливо важливе для міжкультурного розвитку учнів, оскільки воно поєднує мовне та культурне самонавчання. Доведено, що велика кількість самостійно обраної учнем

англомовної літератури сприяє високому рівню мовної компетентності та знань з різних предметних галузей [1, с. 2]. Із погляду міжкультурності це означає, що учень одночасно вчиться і збагачується культурно. По-перше, самостійне читання розвиває навички дослідника: учень сам обирає книги про цікаві культури, порівнює традиції, аналізує нові мовні явища. По-друге, автономний читач частіше долучається до дискусій та громадських джерел (інтернет-форуми, клуби читачів), що додатково зміцнює міжкультурну комунікацію. Таким чином, самостійне читання творів – зокрема тих, що відображають реалії іншої культури – формує в учня проактивну позицію в пізнанні світу та підвищує мотивацію до вивчення мови як засобу спілкування між культурами.

Отже, постійне читання книжок за власним вибором (особливо авторів із цільової культури) значно збільшує словниковий запас і впевненість учня. У результаті зростає готовність застосовувати мову в реальних міжкультурних ситуаціях. Коли учень обирає сам книжки, він активно шукає інформацію про культуру з іншої точки зору. Це сприяє усвідомленню культури як живого явища і підтримує довготривале зацікавлення предметом.

Ефективність міжкультурного навчання через читання багато в чому залежить від правильно обраних стратегій інтеграції культури та мови. Як стверджується Хатаї та Довлатабаді, “Культурна поінформованість” (надання додаткової інформації про культурний контекст тексту) є ключовою, оскільки вона сприяє кращому розумінню прочитаного і формуванню культурної компетентності [38, с. 3]. Такі прийоми, як рольові ігри за мотивами тексту або порівняння побутових звичок двох культур, роблять читання більш глибоким і спрямованим на розвиток толерантності.

З огляду на це, стратегічна робота з художнім текстом у мовній підготовці реалізується через три основні напрями.

Підготовчі вправи з культурного контексту передбачають стратегічне зняття культурних та мовних бар'єрів перед безпосереднім читанням тексту. Учням дають короткі довідкові матеріали про культурні реалії, історичний фон

або традиції країни-джерела тексту (наприклад, контекст Британської Імперії для роману “Вавилон”). Це, як підтверджено вищезгаданими дослідженнями, полегшує розуміння змісту, оскільки активує необхідну схему фонових знань.

Після читання акцент зміщується на аналіз та рефлексію. Учні аналізують почуття персонажів, порівнюють їхні реакції зі своїми власними, що є основою для розвитку реляційної емпатії. Наприклад, під час вивчення уривку з роману обговорення моральних дилем героя може розкрити відмінності ціннісних установок. Проєктні роботи (як-от створення альтернативного кінця або презентація культурного дослідження) переводять засвоєну лексику у продуктивне мовлення.

І останнім, проте критично важливим є ретельний відбір тематики текстів. Рекомендується використовувати твори, що висвітлюють соціокультурні теми (права людини, міжнаціональне співжиття, історії міграції). Попередні дослідження констатують: література з мультикультурним сюжетом (конфлікти та порозуміння) і відповідні завдання “змінюють ставлення” учнів, стимулюючи їх “помітити спільне і відмінне в різних культурах” та сприяючи формуванню толерантності і глобального мислення [65].

Читання іноземною мовою реалізує міжкультурну комунікацію, оскільки через тексти учень набуває культурних знань, розвиває емпатію і критичне мислення, а також стає більш самостійним мовцем. Наукові джерела підтверджують, що багатство літературних творів та методичні прийоми їхнього вивчення мають синергічний ефект: вони одночасно підвищують мотивацію до мови та сприяють глибшому розумінню іншокультурних явищ.

Висновки до розділу 1

У першому розділі магістерської роботи “Теоретико-методичні засади використання художньої літератури у вивченні англійської мови” було досліджено потенціал художнього тексту як інтегруючого ресурсу для комплексного розвитку мовної особистості старшокласників. На основі проведеного аналізу теоретичних джерел та сучасних педагогічних підходів сформульовано такі висновки:

1. Визначено ключову роль художньої літератури у формуванні цілісної мовної особистості. Встановлено, що читання автентичних художніх творів виходить за межі простого засвоєння лінгвістичних знань. Воно забезпечує емоційно-особистісне залучення, стимулює розвиток мовної інтуїції та соціокультурної компетентності. Художній текст, насичений автентичними мовленнєвими моделями та культурними кодами, сприяє формуванню вищих когнітивних навичок (аналізу, синтезу, оцінювання) відповідно до Таксономії Блума, що є необхідною умовою розвитку навчальної автономії.

2. Обґрунтовано необхідність диференційованого підходу до вибору літературних текстів. Різноманітність жанрів (романи, оповідання, поезія, драма) є цінним ресурсом, оскільки кожен із них розвиває специфічний набір мовних і когнітивних навичок. Водночас, існують ризики, пов'язані з обсягом, мовною складністю та архаїзмами. Для мінімізації цих ризиків і максимізації навчального ефекту педагогічна стратегія повинна базуватися на принципі адаптації текстів, урахуванні інтересів учнів та застосуванні комплексних стратегій (pre-, while-, post-reading activities).

3. Виявлено провідні сучасні підходи до інтеграції літератури у мовну освіту. Сучасна методика акцентує увагу на контекстуальному засвоєнні лексики та граматики, розглядаючи мову як гнучкий інструмент вираження культурних реалій та емоцій. Значну роль у цьому процесі відіграє технологічна інтеграція (аудіокниги, інтерактивні платформи) та активне використання проектної діяльності, яка поєднує мовну практику з розвитком творчого та

критичного мислення. Критичний аналіз текстів (соціальних, політичних, гендерних аспектів) є фундаментальним для формування свідомої громадянської позиції.

4. Доведено визначальне значення читання художньої літератури у реалізації міжкультурної комунікації. Читання автентичних текстів слугує основним джерелом фонових знань про культуру та традиції, сприяючи інтеграції культурної обізнаності. Емоційне занурення в наративи формує культурну емпатію, допомагає подолати стереотипи та розвиває толерантність. Методичні прийоми, що передбачають підготовчі вправи з культурного контексту, дискусійні завдання та вибір мультикультурних сюжетів, посилюють цей ефект, готуючи учнів до успішної міжкультурної взаємодії у глобалізованому світі.

Таким чином, теоретико-методичні засади використання художньої літератури у вивченні англійської мови свідчать про те, що вона є незамінним дидактичним засобом. Її ефективне застосування вимагає від викладача ролі фасилітатора, який вміло поєднує традиційні та інноваційні методики для забезпечення глибокого, всебічного та особистісно значущого засвоєння мови.

РОЗДІЛ 2. ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РОМАНУ Р.Ф. КВАН “ВАВИЛОН” У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

2.1. Теоретичні засади використання художніх текстів у мовній підготовці

Використання автентичних художніх текстів, зокрема романів, у системі навчання іноземної мови ґрунтується на низці лінгводидактичних, когнітивних та культурологічних засад, що визначають їхню ефективність як дидактичного інструмента. Для старших класів, де метою є розвиток не лише мовної, але й комунікативної та міжкультурної компетентності, художній текст слугує багатофункціональною платформою для навчання.

У цьому контексті особливого значення набуває концепція розширеного читання (Extensive Reading) – методу, що передбачає самостійне опрацювання значного обсягу доступного за змістом матеріалу з метою загального розуміння та отримання задоволення. Варто зазначити, що термінологія, пов'язана з практикою читання великих обсягів зрозумілих текстів, має тривалу історію. Сам термін розширеного читання вперше був запропонований Гарольдом Палмером, який використовував його для позначення читання довгих нескладних текстів з метою формування загальної мовної компетентності [54, с. 2]. Майкл Вест, працюючи в тому ж напрямі, застосовував близьке за змістом поняття додаткове читання (Supplementary Reading), роблячи наголос на ролі підтримання додаткових текстів у навчальному процесі [67, с. 249].

Згодом концепція була суттєво розширена й систематизована Р. Деєм і Дж. Бамфордом, які запропонували “10 принципів розширеного читання” [38], що фактично кодифікували метод як окрему педагогічну технологію. У науковій літературі також трапляються суміжні терміни – автономне читання (Independent Reading) та вільне читання за вибором (Free Voluntary Reading). Незважаючи на подібність цілей, між цими моделями існує принципова різниця.

Розширене читання розглядається як організована викладачем методика роботи з великими обсягами лінгвістично доступних текстів. Натомість автономне читання та особливо вільне читання за вибором (за Крашеном) означають автономну діяльність учня, у якій домінують свобода вибору й відсутність зовнішнього контролю. Інакше кажучи, розширене читання є педагогічною технологією, а два інші терміни – радше характеристикою поведінки читання або навчальної мети [40, с. 1-37].

Теоретичним підґрунтям розширеного читання є Гіпотеза зрозумілого вхідного матеріалу (Comprehensible Input Hypothesis), запропонована Стівеном Крашеном. Відповідно до цієї гіпотези, ефективне мовне засвоєння відбувається тоді, коли учень отримує доступ до матеріалу рівня “ $i + 1$ ” – тобто трохи складнішого за поточний рівень його компетентності [39, с. 20-22]. Роман як художній текст забезпечує саме таке середовище: він містить достатньо знайомих мовних структур для підтримки розуміння, але водночас пропонує нові лексичні та граматичні елементи в природному, контекстуально насиченому вигляді [37, с. 8]. Дослідження підтверджують, що розширене читання є ефективнішим за інтенсивне в аспекті формування позитивного ставлення до читання та підвищення внутрішньої мотивації учнів до вивчення іноземної мови [50, с. 121].

Окремою складовою теоретичного підґрунтя використання художніх текстів є когнітивний аспект читання, який пояснює механізми сприйняття, інтерпретації та запам'ятовування інформації. До нього належать різні моделі обробки тексту, включно з механізмами активації фонових знань, раніше окресленими у контексті жанрової чутливості в підрозділі 1.2.

Зокрема, інтерактивна модель обробки тексту згадана Девідом Е. Румельхартом розглядає читання як взаємодію двох процесів: bottom-up (аналіз мовних одиниць – фонем, слів, синтаксису) та top-down (прогнозування, використання фонових знань і контексту). Художній текст природно активує обидва механізми, забезпечуючи одночасну роботу аналітичних та інтерпретативних стратегій [55, с. 720].

Важливе значення має також модель ситуаційного конструювання (Situation Model / Mental Models Theory), розроблена Т. ван Дейком та В. Кінтшем. Вона описує процес створення читачем ментальної моделі подій, персонажів і причинно-наслідкових зв'язків. Художній текст, завдяки сюжетності, діалогам та образності, створює оптимальні умови для формування такої моделі, що суттєво розвиває глибинне розуміння та когнітивну гнучкість [65, с. 336].

Окрім того, ефективність роботи з романом пояснюється феноменом наративного занурення (Narrative Transportation), коли читач емоційно й інтелектуально занурюється у сюжет. Це сприяє підвищенню уваги, стійкішому засвоєнню лексичних одиниць та глибшій обробці інформації [28, с. 3 - 5].

Оскільки ці когнітивні занурення прямо корелюють з ефективністю засвоєння нового матеріалу, дидактична реалізація роботи з художнім текстом вимагає структурованого підходу, який охоплює всі етапи читачької діяльності. Таким чином, інтеграція художнього тексту в навчання іноземної мови включає три основні фази роботи:

1. Дотекстовий (Pre-reading): Завдання на прогнозування змісту, активізацію фонових знань, введення ключової лексики або обговорення тематики, що готує ґрунт для легшого розуміння.
2. Текстовий (While-reading): Завдання на перевірку гіпотез, інференцію, фіксацію незрозумілих елементів та первинну інтерпретацію. Читання відбувається частинами для підтримки уваги та регулярного контролю розуміння.
3. Післятекстовий (Post-reading): Завдання, які інтегрують усі чотири види мовленнєвої діяльності (говоріння, письмо, аудіювання). Це можуть бути дискусії, есе, написання альтернативних кінцівок або презентації, що вимагають активізації засвоєного лексичного та граматичного матеріалу в комунікативних ситуаціях [11, с. 36].

Для старших класів, які вже мають певну мовну базу, робота з романом сприяє переходу до більш автономної діяльності. Роль вчителя трансформується з інструктора на фасилітатора дискусій, що спрямовує аналітичний процес та

заохочує учнів до критичного мислення та висловлення власної позиції англійською мовою. Роман Р. Ф. Кван “Вавилон” відповідає ключовим дидактичним параметрам художнього тексту для старшокласників: він містить природне мовне середовище, культурні маркери та багаторівневі теми, що створює оптимальні умови для розширеного читання й когнітивного занурення.

2.2. Навчання англійської мови через читання роману Р. Ф. Кван “Вавилон”

Роман Р. Ф. Кван “Вавилон” містить теми і мотиви, надзвичайно важливі для старшокласників: питання ідентичності (головний герой – китаєць, що виріс у Британії), влади і колоніалізму (англійська імперія черпає силу з перекладу чужих мов), моралі (питання виправданості насильства) та науки (в альтернативному світі “магія” мов увібрала елементи хімії і лінгвістики). Зміст твору багатий на конфлікти: імперська ідеологія проти антиколоніальних переконань, дружні стосунки молодих перекладачів різного походження та їх зіткнення зі шкільною ієрархією. Так, один із персонажів у романі пояснює учням: *“Translation involves a spatial dimension – a literal transportation of texts across conquered territory, words delivered like spices from an alien land”* [43, с. 99] – ілюструючи роль перекладу як механізму імперської влади. У сюжеті також звучать афоризми, що вносять глибину: *“Colonialism is not a machine capable of thinking... It is naked violence”* [43, с. 392] (цитата із Frantz Fanon, процитована у романі) та герой Рамі висловлює ідею розуміння перекладу: *“That’s just what translation is... Listening to the other and trying to see past your own biases to glimpse what they’re trying to say”* [43, с. 473]. Такі приклади підтверджують, що книга спонукає до обговорення ціннісних питань, що робить його цілеспрямованим джерелом для дискусій на уроці англійської.

Роман Р. Ф. Кван “Вавилон” є винятково доцільним дидактичним матеріалом для старших класів, оскільки він задовольняє не лише соціокультурні але й лінгвістичні потреби сучасних учнів.

Застосування саме сучасного роману, написаного нещодавно, відповідає принципам автентичності і мотивації: література Dark Academia та історичної фантастики є популярною серед підлітків, отже читання роману може зацікавити учнів. Згідно з сучасними мета-аналізами, заохочення учнів до довготривалого та самостійного читання нерідко підвищує рівень усіх мовних навичок, адже учні залучаються до значного обсягу доступного їм мовного матеріалу [57, с. 96]. Це співвідноситься з Гіпотезою вхідного матеріалу Крашена ($i + 1$), згаданої вище: захопливий роман доступного рівня стимулює надлишок сприйнятого матеріалу, що за сприятливих умов (мотивації, мінімального “афективного фільтра”) природно призводить до прогресу в навчанні [37, с. 8].

Крім того, твір має значний потенціал для міжпредметних зв'язків з історією, світовою літературою, етикою та навіть елементами лінгвістики (історія мов, переклад), що поглиблює освітній процес [57, с. 88].

Метою розроблення вправ та читання даного роману з учнями є формування стійкого інтересу до читання англійською мовою, підвищення мовної компетентності та світоглядних компетентностей учнів.

Мовними цілями є розширення активного та пасивного словникового запасу (зокрема термінів зі сфери історії, перекладу, колоніалізму), підвищення навичок усного і писемного мовлення через обговорення сюжету. Також очікується, що робота з текстом сприятиме поліпшенню читання як основного виду діяльності.

Важливими є теж культурні цілі. Важливо ознайомити учнів із історико-політичним контекстом британського колоніалізму та культурою 19-го століття, а також з особливостями китайської та індійської спадщини, представлені в романі. Це має розвинути міжкультурну компетентність учнів, розширити їх усвідомлення інших поглядів і світоглядних моделей.

Вчитель повинен заохотити учнів до активної участі в дискусіях англійською мовою; оволодіння навичками аргументації власної точки зору щодо етичних дилем твору (насильство, імперськість, чесність перекладу).

Відбувається також розвиток вміння критично оцінювати вчинки героїв з моральної точки зору, формування толерантності (на противагу імперському ставленню); учні знайомляться з поняттями справедливості, цінності гуманізму, які культивує роман.

Учні вчаться аналізувати мотиви та дії персонажів, зіставляють протилежні позиції у тексті (наприклад, ідеалізм Робіна проти прагматизму професора Плейфейра); розвивають вміння робити висновки і рефлексувати над ідеями, що пропонує твір.

Цей комплексний підхід до вивчення літератури на уроках англійської мови реалізується через таку структуру роботи з текстом (передтекстовий, текстовий і післятекстовий етапи), кожен з яких має чітко визначені цілі. Робота над романом “Вавилон” починається з передтекстового етапу, який є вирішальним для формування мотивації, актуалізації фонових знань та створення необхідної лексичної основи.

Передтекстовий етап: Вчитель знайомить учнів з автором Р. Ф. Кван і жанром “Dark Academia” [70], коротко окреслює історичний контекст (Британська імперія у 1830-х, Роль Оксфордського Інституту перекладу). Обговорюються ключові поняття: “колоніалізм”, “переклад”, “імперська влада”, “наука” (можна дати словник чи зображення для пояснення термінів). Важливо викликати інтерес (наприклад, показати мапу Британської імперії, уривки рецензій, запитати, що учні знають про епоху чи про міф Вавилону). Можна провести “дебати”: чи може переклад допомогти порозумітись народам (і потім розкрити, як ця ідея постає у романі). На цьому етапі формується загальне уявлення про тематику твору, створюється зацікавленість і попередня лексична база (вчитель викладає нові слова перед читанням відповідних уривків).

Текстовий етап: на цьому етапі основна робота зосереджується виключно на перших трьох розділах роману. Це стратегічне рішення для учнів 10-го класу, оскільки твір є об’ємним і містить багато історико-культурологічних деталей. Обмеження обсягу на старті дозволяє ефективно ввести їх до складного світу твору, запобігти інформаційному перевантаженню, а головне — сформулювати

стійкий інтерес до подальшого самостійного читання. Перші розділи ідеально підходять для знайомства з головним героєм (Робіном), ключовими локаціями (Кантон, Оксфорд) та закладення основних тематичних конфліктів, які будуть розвиватися далі. Під час безпосереднього читання й обробки цих уривків учні залучаються до системи інтегрованих вправ, структурованих за тематичними блоками, що забезпечують комплексний розвиток навичок розуміння, критичного аналізу та прогнозування.

Післятекстовий етап: є ключовим у навчанні читанню. Він дає змогу консолідувати розуміння тексту, розвинути критичне мислення та творчі навички. На цьому етапі студенти аналізують прочитане, обговорюють основні ідеї та активно застосовують набуту лексику і граматику в продуктивних формах [47, с. 214]. Після завершення роботи з першими трьома розділами, вчитель організовує синтез знань і рефлексію через комплекс завдань.

На кожному етапі вчитель слідкує за зацікавленістю та розумінням учнів, коригує складність завдань і підтримує діалог. Така поетапна робота відповідає цілісному процесу навчання читанню літератури, що включає активізацію фонових знань, глибоке опрацювання тексту та його творчий вихід у формі проєктів і дискусій.

Систематична робота за описаною методикою має призвести до зростання мотивації. Захоплюючий сюжет роману “Вавилон” та інтерактивні завдання мають заохотити розширене читання [57, с. 17]. Здобуті навички самостійного аналізу автентичного тексту забезпечать учням впевненість у вивченні нових текстів англійською поза уроками, сприяючи формуванню мовної автономії. Ознайомлення з контекстом Британської імперії та азійських культурних впливів розширить світогляд учнів, сприяючи розвитку міжкультурного розуміння. Нарешті, систематичний аналіз конфліктів і мотивів персонажів стимулює учнів до розв’язання проблем поза межами сюжету, підвищуючи навички критичного мислення [33, с. 2].

Отже, застосування роману “Вавилон” у старшій школі має цілеспрямовано стимулювати пізнання англійської через цікаве сюжетне

полотно, сприяти цілісному розвитку мовних та світоглядних компетентностей учнів і відповідати вимогам сучасної освіти.

2.3. Розробка навчальних вправ: вправи для розвитку читацьких навичок, лінгвістичних і міжкультурних компетентностей

Даний підрозділ присвячено розробці системи навчальних вправ, які безпосередньо базуються на змісті, проблематиці та мовних особливостях роману Р. Ф. Кван “Вавилон”. Розроблені вправи відповідають трифазній методиці роботи з художнім текстом (дотекстовий, текстовий, післятекстовий етапи) і мають на меті не лише підвищення мовної та читацької компетентностей учнів 10-х класів, але й поглиблення їхньої міжкультурної свідомості та критичного мислення. Застосування автентичного тексту, описана у підрозділі 2.2, тут імплементується через конкретні, деталізовані завдання.

Перед тим як перейти до конкретних вправ, зауважимо важливість принципу поетапності в навчанні: розбивка уроку на етапи дозволяє розвантажити учня, а також органічно вплітати опорні схеми, словники та візуальні підказки. Наприклад, передтекстові вправи забезпечують мотивацію та очікуваність (anticipation) того, що учні прочитають у творі. Згідно з дослідженнями, завдання “передбачення змісту” на основі заголовка чи малюнків формують уяву учнів і змушують їх активно добирати ключові ідеї [1]. У свою чергу, післятекстові вправи поглиблюють розуміння, допомагають виділити головне і сприяють рефлексії. Систематичне застосування таких вправ на різних етапах уроку реалізує комунікативний підхід і формує як читальну компетентність, так і міжкультурне розуміння. Як наголошується в методичних рекомендаціях, передтекстові завдання “примушують учнів читати більш уважно, формують у них вміння орієнтуватися в тексті, розвивають логічне мислення та уяву” [1], а післятекстові допомагають учням виділити головну ідею прочитаного й оцінити власне розуміння. Розпочнемо детальний опис з першого блоку завдань.

2.3.1 Вправи передтекстового етапу (Pre-reading)

Мета цього етапу – створення пізнавального контексту, активація фонових знань і зниження афективного фільтра перед зустріччю зі складним автентичним текстом. Завдання спрямовані на пробудження інтересу та введення ключових концепцій роману [7, с. 53].

Вправа 1. Ребекка Кван та “Вавилон”

Мета цієї вправи – розвинути навички критичного читання та розуміння академічних і біографічних текстів. Зокрема, вона спрямована на: виокремлення ключових фактів (дати, місця, імена) з інформаційного тексту; встановлення зв'язку між особистим досвідом автора (освіта, походження) та тематикою його художнього твору; аналіз основних ідей роману (колоніалізм, лінгвістика, магія) та їхніх символічних значень (метафор).

Завдання: Прочитайте текст про авторку Ребекку Кван та її роман “Вавилон” і дайте відповіді на запитання.

Reading Text: Rebecca F. Kuang

Rebecca F. Kuang is a Chinese-American writer who has quickly become one of the most influential authors of contemporary fantasy and science fiction. Born in 1996, she grew up in Dallas, Texas.

Kuang attended Georgetown University, majoring in International Relations and Chinese Studies. She then continued her education at the University of Cambridge (MPhil in Chinese Studies) and the University of Oxford (MSc in Contemporary Chinese Studies). It was her experience at Oxford, coupled with a deep knowledge of linguistics and colonial history, that inspired her to write the novel *Babel*.

Babel (2022) is a dark academia fantasy and alternate history novel. It is set in 1830s Oxford. The protagonist, Robin Swift, is an orphan from Canton who is brought to England to study at the Royal Institute of Translation – known as *Babel*. *Babel* is not only a center for linguistic research but also the secret source of British imperial power. Its magic, known as silver-working, is based on the linguistic gaps

between languages, serving as a metaphor for the exploitation of non-European cultures and languages for the Empire's enrichment.

The novel explores themes of colonialism, racism, linguistic exploitation, and the violent struggle against the empire. Rebecca Kuang successfully defended her PhD dissertation at Yale University in 2024 [37, c. 112].

Reading Comprehension Questions:

- a) Where was Rebecca Kuang born and where did she grow up?
- b) Which three prestigious universities did Kuang attend in the UK and USA?
- c) What aspects of her personal experience and education inspired her to write the novel *Babel*?
- d) What is the genre of the novel *Babel*?
- e) What time period does the story of *Babel* cover?
- f) What is the true function of Babel in the novel, besides being an institute for translators?
- g) What is the magic (silver-working) in the world of *Babel* based on, and what does this symbolize?

Успішне виконання цієї вправи демонструє розуміння того, що роман “Вавилон” Ребекки Кван є глибоко інтелектуальним твором, тісно пов'язаним з її академічною освітою в Оксфорді, а також її знаннями з лінгвістики та колоніальної історії. Кван використовує елементи темного академічного фентезі та альтернативної історії не лише для розваги, але й для критики британського імперіалізму. Центральний механізм магії в романі – сріблярство, засноване на перекладі – слугує потужною метафорою того, як Імперія експлуатує культурне та лінгвістичне розмаїття для власного збагачення та могутності.

Вправа 2. Прогнозування та аналіз символіки за обкладинкою роману Р. Ф. Кван “Вавилон”

Мета: активізувати їхні фонові знання про Вавилонську міфологію, історичний контекст Британської імперії та роль мови та перекладу як інструментів влади; сформувати вміння аналізувати візуальні та культурні

елементи (архітектуру Вавилонської вежі, композицію обкладинки) як символи центральних конфліктів твору; стимулювати критичне прогнозування основної тематики та жанру на основі візуальної символіки; а також розвивати навички академічного говоріння та взаємодії через обговорення в парах або малих групах з аргументацією власної точки зору.

Завдання: Студентам пропонується візуальний стимул (обкладинка роману “Вавилон”).

Рисунок 2.1

Обкладинка роману Ребекки Кван “Вавилон”



Discuss and try to answer the following questions without opening the text of the book.

- What do you see in the image? (Detailed description of elements: architecture, colors, lighting).
- What time period do you think the story covers? (Analysis of clothing, buildings, general atmosphere – a hint at the Victorian era).
- What season do you think it is? (Analysis of lighting, possible snow/fog).

d) What time of day is it? Morning or night? (Analysis of lighting, atmosphere of mystery).

e) Considering the title, how does the image of the Tower of Babel (or architecture resembling it) resonate with mythology and the idea of imperial power?

f) What role do you think language or translation will play in the novel, judging by the symbolism of Babel, and could this be a source of conflict?

Повторне обговорення після читання: Після завершення першого розділу (або значної частини тексту) студенти повертаються до своїх початкових припущень.

Запитання для рефлексії:

1. Which of our initial predictions about the setting and time (question b) were accurate?

2. How accurately were we able to predict the central theme of the book based on the symbolism of the Tower of Babel (question e)?

3. How does R. F. Kuang's novel use the myth of Babel: as a direct reference or as a metaphor for British colonialism and linguistic exploitation?

4. How did the discussion of the role of language/translation (question f) before reading prepare us for understanding the mechanism of magic in the world of "Babel"?

Ця вправа демонструє застосування наративно-дискурсивних методів у викладанні літератури. Вона не лише активує фонові знання, але й спрямовує увагу студентів на ключові культурні та історичні алюзії, закладені в назві та візуальному оформленні. Зосередження на символіці Вавилонської вежі дозволяє відразу ввести дискусію про владу, мову та переклад – центральні філософські проблеми роману, що робить вправу високо релевантною для академічного аналізу.

Вправа 3. Think-Pair-Share: "Predicting through Symbols and Setting"

Мета: підготувати учнів до сприйняття роману "Вавилон" через пробудження інтересу, актуалізацію фонових знань про історичний контекст (XIX ст., Оксфорд), та стимулювання когнітивної активності. Формувати

навички інтерпретації візуальної інформації, прогнозування змісту та розвитку подій на основі ключових образів роману.

Етап 1. THINK (індивідуальне прогнозування)

Учням демонструється серія ілюстрацій (слайди або картки), пов'язаних із тематикою роману:

- фотографія Оксфорду;
- зображення вежі Вавилон;
- старий словник із написом Translation Studies;
- символічний ключ (як мотив влади/знання).

Рисунок 2.2

Тематика роману



Завдання: учні розглядають усі зображення (2-3 хвилини); записують у зошиті три запитання, які, на їхню думку, може порушувати твір; формують коротке речення, яке описує їхні очікування від сюжету (наприклад: *“I think the novel is about power and language.”*)

Етап 2. PAIR (обговорення у парах)

Учні об'єднуються в пари, обговорюють свої припущення та узагальнюють спільне бачення.

Учитель пропонує фрази для мовної підтримки:

- “*The picture of the tower makes me think about...*”
- “*Maybe the story is set in...*”
- “*I believe the book will explore...*”

Етап 3. SHARE (обговорення в класі)

Кожна пара коротко презентує свій прогноз перед класом (1–2 хвилини).
Учитель занотовує ключові слова на дошці у вигляді *word cloud* або *mind map*:
language - empire - knowledge - translation - resistance - identity.

Далі вчитель читає невеликий фрагмент із прологу роману (оригінал або адаптований варіант):

“How can we conclude, except by acknowledging that an act of translation is then necessarily always an act of betrayal?”. [43, с. 366]

Після читання учні порівнюють свої очікування з реальним тоном тексту: чи підтвердились їхні припущення?

Дослідження показують, що використання прогнозувальних стратегій перед читанням активізує когнітивні процеси та сприяє кращому засвоєнню тексту [36, с. 24]. Візуальна опора допомагає сформувати уявний контекст, особливо при роботі з культурно насиченими творами [57, с. 68].

Вправа 4. Прогнозування змісту роману “Babel” за ключовими словами

Мета: сформувати навички прогнозування змісту за ключовими поняттями; активізувати фонові знання учнів про історико-культурний контекст Британської імперії, колоніалізм і академічну систему Оксфорду; підготувати до сприйняття складних лексичних і концептуальних одиниць художнього тексту.

Вчитель готує 10-12 ключових лексем, які відображають основні теми роману. Добір слів має включати як конкретну лексику, так і абстрактні поняття, що вимагають інтерпретації.

Таблиця “Приклад добору лексики”

Ключове слово / словосполучення	Можливе значення / коментар
translation	переклад, процес тлумачення сенсу
silver bars	символ магічної системи у романі, носій влади
hierarchy	ієрархія, академічна та соціальна структура
linguistic imperialism	домінування однієї мови над іншими
privilege	соціальні переваги, доступ до ресурсів
rebellion	спротив, повстання
violence	насильство як засіб або наслідок боротьби
academia	академічна спільнота, університетська культура
assimilation	пристосування, втрата культурної ідентичності
colonial exploitation	колоніальна експлуатація
power dynamics	взаємодія влади між колонізаторами та підлеглими

Учні об’єднуються в групи по 3-4 особи. Кожна група обирає 4-5 ключових слів і намагається встановити між ними логічні зв’язки.

Питання для орієнтації:

- How can these concepts coexist in the same text?
- Who can be the main character - the colonizer or the colonized?
- What conflicts can be expected if these words are combined in one story?

Завдання: Make a short (5-6 sentences) hypothesis about the theme of the novel. Explain how the chosen words interact with each other. Using the given words, create a possible quote – a fictional sentence that could appear in the work.

Далі вчитель читає реальну цитату з тексту для порівняння. Приклад цитати з роману:

“So the translator needs to be translator, literary critic, and poet all at once – he must read the original well enough to understand all the machinery at play, to convey its meaning with as much accuracy as possible, then rearrange the translated meaning into an aesthetically pleasing structure in the target language that, by his judgment, matches the original.” [43, с. 352]

Після цього учні обговорюють, наскільки їхнє прогнозування відповідало реальному змісту. Вчитель підсумовує роботу груп, записує основні теми, що виникли в результаті обговорення, у вигляді mind map або таблиці порівнянь:

Таблиця 2.2

Таблиця порівнянь

Ключові слова	Припущення учнів	Теми роману
translation, power, hierarchy	The novel discusses how translation is used to maintain imperial hierarchy.	Language and power
rebellion, privilege, academia	Students rebel against academic elitism.	Resistance within empire
colonial exploitation, assimilation, violence	Colonized people are forced to give up identity through language.	Colonial trauma

Методика “Predicting from Key Words” відноситься до інтерактивних передтекстових стратегій, що стимулюють мислення та підготовку до читання.

У романі “Babel” вона ефективно активізує академічну лексику (наприклад, hierarchy, assimilation, privilege), допомагає усвідомити соціальні підтексти (колоніалізм, дискримінація, влада через мову) та формує мотивацію до подальшого читання. Як зазначає Грелетт, завдання викликає когнітивну напругу через аналіз незвичайних ідейних поєднань (translation + violence, academia + rebellion) [29, с. 45].

Вправа 5. Асоціативний прогноз та інтерпретація ключових символів роману “Вавилон”

Мета: спонукати студентів до встановлення зв'язків між конкретними візуальними/текстовими символами та абстрактними, комплексними темами роману Р. Ф. Кван; заохотити студентів робити обґрунтовані припущення про роль кожного символу (теми) у розвитку сюжету, системі магії чи ідеологічному конфлікті; створити платформу для обговорення, як ці символи можуть функціонувати як лейтмотиви або культурні коди в контексті імперіалізму та лінгвістичної магії.

Завдання: Students are given six key words/images that are closely related to the novel “Babel.” The task is to explain how each element might be related to the story, magic system, or key conflicts of the book.

Візуальний Стимул / Ключове Слово:

- Срібні злитки (Silver Bars)
- Два словники (Two Dictionaries)
- Опіумна люлька (Opium Pipe)
- Перекладацьке перо (Translation Quill)
- Кантонська опера (Cantonese Opera)
- Колоніальний кампус (Colonial Campus)

Візуальний Стимул для роману



Discussion Questions:

1. Silver Bars: How is this metal related to the magic and economic power of the British Empire?
2. Two Dictionaries: What does the difference between the two languages symbolize? How does this relate to the concept of “lost in translation”?
3. Opium Pipe: What does this have to do with the history of China and Great Britain? What might this element tell us about the fate of the characters?
4. The Translation Pen: Is the translation in this book an act of creativity or an act of control?
5. Cantonese Opera: How might this cultural element represent the homeland and identity of the protagonist?
6. Colonial Campus: How do the architecture and prestige of the Tower of Babel (the campus) contrast with its true, exploitative function?

Ця вправа є прикладом комплексного підходу до вивчення фентезі-літератури, що використовує візуально-асоціативний метод для

деконструкції складних світобудов. Застосування цього прийому ефективно готує студентів до сприйняття інтерсекційних тем (мова, раса, колоніалізм), закладених у романі, і значно підвищує їхню здатність до глибинного академічного аналізу тексту.

2.3.2 Вправи текстового етапу (While-Reading)

Вправи текстового етапу спрямовані на глибоке та осмислене розуміння змісту автентичного тексту безпосередньо в процесі читання. Мета цього етапу – розвиток навичок активного моніторингу розуміння та структурного аналізу тексту, що дозволяє студентам відстежувати логічні зв'язки, ідентифікувати ключові ідеї в абзацах та розуміти аргументи автора. Завдання, такі як пошук специфічної інформації (scanning), підтвердження або спростування гіпотез, висунутих на передтекстовому етапі, та визначення значення незнайомих слів за контекстом, допомагають контролювати точність сприйняття та підтримувати високий рівень уваги під час роботи зі складним матеріалом [52, с. 315].

Вправи для Розділу 1: Перед початком роботи з представленим комплексом завдань (вправами на розуміння, критичний аналіз та мовну практику) було реалізовано підготовчий етап самостійної роботи студентів. Зокрема, обов'язковою передумовою для подальшого виконання завдань було визначено домашнє опрацювання Розділу 1 роману “Вавилон”. Таке попереднє опрацювання забезпечує актуалізацію необхідного сюжетно-тематичного та лексичного матеріалу, виступаючи критичним підґрунтям для валідності подальшої перевірки рівня сформованості навичок читання.

Мета серії вправ полягає у забезпеченні всебічного розуміння першого розділу роману “Вавилон” Р.Ф. Кван та інтегрованому розвитку мовних, критичних і культурних компетентностей учнів шляхом: аналізу ключових сюжетних фактів і конфліктів для розвитку критичного читання; стимулювання дискусій і прогнозування щодо складних тем (колоніалізм, ідентичність, моральність) для розвитку критичного мислення; розширення та закріплення

лексики і граматики у контексті твору для ефективної академічної та літературної комунікації; а також формування навичок аргументованого висловлення власної точки зору та міжкультурного усвідомлення через інтегровані завдання на обговорення, творчий аналіз персонажів і передбачення подальшого розвитку подій.

Вправа 1. What do you think?

1. Professor Lovell explicitly states that he cannot take the body of Robin's mother with him to England. How does this physical act of leaving a relative behind contrast with the emotional or cultural "forgetting of Canton" that Lovell demands? Was this an act of necessity for Robin's survival, or a form of cultural violence?

2. The silver bar temporarily relieves Robin's symptoms, tasting sweet like treacle. Lovell then asks him to read Adam Smith's *The Wealth of Nations*. How does forcing Robin to read this complex, imperialist text immediately after saving his life establish the ideological stakes of his new existence?

3. Lovell uses a silver bar to save Robin (which Robin immediately recognizes as a test). Why, in your opinion, does Lovell demonstrate the principle of silver-working (the translation of *Triacle/Treacle*) only after the boy has proven his ability to speak English?

4. When Robin recovers, he sees Professor Lovell's curved nose and slate-grey eyes clearly. The text notes the Chinese call this *yīnggōubí* – a hawk's-beak nose. How does Robin's perception of Lovell as a "something vicious and strong" immediately foreshadow the exploitative nature of his guardianship, even as Lovell acts as a rescuer?

Вправа 2. Fill in the gaps with the correct form of the verbs in the box.

find, lift, save, read, whisper, depart

1. Professor Lovell was the one who _____ his way through Canton's narrow alleys to the boy.
2. The boy was too weak to _____ the jug of water.
3. The silver bar _____ Robin's life, pulling him back from the brink of death.

4. The boy could _____ the English language better than he spoke it, завдяки Міс Бетті.
5. “No,” _____ the boy, when asked if there was anyone else alive.
6. Two days later, Professor Lovell and Robin _____ this country for a city called London.

Вправа 3. What happens next?

Drawing on the themes and conflicts presented in Chapter 1 (particularly ideas about assimilation, imperial power, and Robin's foreign background), make a prediction about his future at Oxford. Write T (True) or F (False) and justify your opinion in class:

Таблиця 2.3

Таблиця “True or False”

Prediction	True/False	Discussion
1. Robin will find a true home and sense of belonging in Professor Lovell's world.		Can the “construction site” of an empire that exploits his knowledge become a real home?
2. His Chinese background and language will be highly valued at Oxford, and he will avoid prejudice.		Does Lovell's claim about the “superiority” of the English language coincide with the promise of equal treatment?
3. Robin will quickly understand the full, hidden role of silversmithing in maintaining imperial power.		Lovell only hinted at magic as a “test”. Will he immediately expose it as a tool of colonial exploitation?
4. He will meet other students who have a similar background (from the colonies) and a sense of isolation.		Robin has only seen English people so far. Will he be the only “foreigner” in Babel?

Успішне виконання розроблених вправ демонструє, що робота з Розділом 1 роману “Вавилон” виходить за рамки простого переказу сюжету (“Порятунок Робіна Свіфта професором Ловеллом та його від’їзд із Кантону”). Цей методичний комплекс ефективно інтегрує перевірку фактичного розуміння (Comprehension) з критичним аналізом центральних конфліктів, зокрема, щодо культурної асиміляції та імперської експлуатації. Завдяки завданням на прогнозування та критичне мислення, учні змогли проаналізувати образ Професора Ловелла як прагматичного агента колоніалізму, чий акт порятунку є лише ціною за ексклюзивний лінгвістичний талант Робіна. Інтеграція лексичних вправ рівня B1 не лише закріпила активний словник, але й сфокусувала увагу на риториці влади та ідеологічних упередженнях, що критично важливо для подальшого розуміння складної соціальної динаміки світу “Вавилону”.

Вправи для Розділу 2:

Підготовчий етап передбачав самостійне домашнє опрацювання студентами Розділу 2 роману “Вавилон” (Kuang, 2022). Ця обов'язкова передумова забезпечила актуалізацію сюжетно-тематичного та лексичного матеріалу, створивши необхідне критичне підґрунтя для валідності подальшої перевірки сформованості навичок читання.

Мета серії вправ полягає у всебічному опануванні другого розділу роману “Вавилон” Р. Ф. Кван та інтегрованому розвитку мовних і критичних компетентностей учнів шляхом: відтворення подій у хронологічному порядку для розвитку навичок точного розуміння тексту; аналізу дій і вимог Професора Ловелла з точки зору культурної асиміляції та імперського контролю для формування критичного мислення; обговорення механізмів дисципліни, загрози депортації та расових упереджень для розвитку соціальної та етичної рефлексії; закріплення ключової лексики та граматичних форм у контексті для подальшої академічної та літературної комунікації; а також формування здатності аргументовано висловлювати власну точку зору та розуміти складні соціокультурні взаємозв'язки світу “Вавилону”.

Вправа 1. Read Chapter 2, and put the following events in the correct chronological order.

Таблиця 2.4

Таблиця “Chronological order”

Element	Event	Order
a)	Robin sees London (the Silver City) shrouded in mist as the Countess of Harcourt approaches the port.	1
b)	Robin receives a new English surname (Swift) and signs the official guardianship papers	4
c)	Professor Lovell demonstrates the principle of silver-working in the cab (using the words Speed and Spēs).	2
d)	Robin meets the Greek tutor, Mr. Chester, and is overwhelmed by the difficulty of the language.	5
e)	Robin and Lovell discuss Babel (Royal Institute of Translation), looking at a painting in the drawing room.	3
f)	Robin is struck by Lovell after being caught reading the novel The King's Own.	6

Вправа 2. What do you think?

Read Chapter 2 and discuss the following questions, based on the events surrounding Robin's journey to and preparation for Oxford. Professor Lovell is literally on a mission to “make you an Englishman” [43 c. 43].

- What specific steps (visits to the physician, barber, tailor, solicitor) does Lovell take to assimilate Robin?

- How do these actions relate to his demand that Robin must “overcome the pollution of your blood” [43 c. 62]?

- Why does the Imperial system of Babel need its new scholars to be outwardly English but linguistically “foreign”?

Вправа 3. Discuss Professor Lovell's words when he punishes Robin for idleness: *“I won't tolerate laziness under this roof... Translation is no easy*

occupation, Robin. It demands focus. Discipline... Laziness and deceit are common traits among your kind... You must resist these traits, Robin. You must learn to overcome the pollution of your blood... Prove to me that it was worth it, or purchase your own passage back to Canton.” [43 c. 62]

1. How does Lovell use the concepts of "discipline" and "laziness" to enforce racial and cultural prejudices?
2. What role does the constant threat of deportation (buying a passage back to Canton) play in maintaining this compulsion and control over Robin?
3. Is “discipline” merely a tool for education, or is it a mechanism for ideological control over Robin?

Вправа 4. Fill in the gaps with the correct form of the words/phrases from the box.

tolerate, disadvantage, sloth, diligent, indolent, overcome

1. Professor Lovell said he would not _____ laziness under his roof.
2. You cannot _____; you cannot waste time on daydreams.
3. Robin was already at a great _____ for his lack of an early education in Latin and Greek.
4. Lovell hoped Robin had grown to be a _____ and hardworking boy.
5. Lovell claimed that China remains an _____ and backwards country.
6. Robin knew he had to _____ the pollution of his blood to prove that Lovell's gamble was worth it.

Успішне виконання розроблених вправ демонструє не лише розуміння фактичного змісту Розділу 2 (“Переїзд Робіна до Англії, його асиміляція та інтенсивне навчання”), але й здатність учнів аналізувати центральні механізми імперського контролю. Завдання чітко простежують, як культурна асиміляція (зміна зовнішності, імені) є лише підготовчим етапом до ідеологічної експлуатації, де дисципліна та загроза депортації використовуються для насадження расових упереджень (“забруднення крові”). Інтеграція лексичних вправ рівня B1 (*tolerate, sloth, diligent, overcome*), взятих безпосередньо з уривка про покарання, закріплює терміни, необхідні для обговорення тем примусу та

опору, що готує студентів до глибинного розуміння соціальної динаміки та моральних викликів у світі “Вавилону”.

Вправи для Розділу 3:

Підготовчий етап передбачав самостійне домашнє опрацювання студентами Розділу 3 роману “Вавилон”. Ця обов’язкова передумова забезпечила актуалізацію сюжетно-тематичного та лексичного матеріалу, створивши необхідне критичне підґрунтя для валідності подальшої перевірки сформованості навичок читання.

Мета серії вправ полягає у всебічному опануванні третього розділу роману “Вавилон” Р. Ф. Кван та одночасному розвитку мовних, аналітичних і критичних компетентностей учнів шляхом: засвоєння основних подій і взаємин персонажів (Робін, Рамі, Летиція, Віктуар) для розвитку точного розуміння тексту; аналізу соціальних і культурних тем (колоніальні стосунки, дружба та лояльність у конкурентному середовищі) для формування критичного мислення; розширення лексичного запасу та тренування описових навичок через роботу з прикметниками; а також інтерпретації внутрішніх мотивів і почуттів героїв у ключових сценах для розвитку емпатії та здатності аргументовано обговорювати літературні й моральні аспекти тексту.

Вправа 1. Read Chapter 3, and answer the following questions.

Who...

1. ... became Robin's closest friend during the first term at Babel?
2. ... came from Calcutta and quickly befriended Robin?
3. ... was named Ramiz Rafi Mirza, and had been acclimatizing in Yorkshire?
4. ... came from Haiti and was interested in medicine and botany?
5. ... was one of the two girls in the cohort, often described as cheerful and opinionated?
6. ... were the two other students that completed the cohort of four new translators?
7. ... was the professor who first showed them the “untranslatable gap” in silver-working?

8. ... was the historical figure whose monument Ramy critiqued for depicting three Indians submissively at his feet?

Вправа 2. What do you think?

1. What do you think the phrase “not an Oxford man” [43 c. 79] means when it is applied to Robin, Ramy, and Victoire? (Analyze their appearance, origin, and the attitude of other students/townpeople toward them.)
2. Discuss the significance of the quote: “Is faithful translation impossible, then? Can we never communicate with integrity across time, across space? – Translation means doing violence upon the original...” How does this idea of “violence” reflect the broader theme of colonialism in Babel?
3. What shared values or experiences unite the four students (Robin, Ramy, Letty, and Victoire) into their “quad”? Do you believe their friendship is genuine, considering their competitive environment?

Вправа 3. Scan Chapter 3, and find 10 adjectives that can be used to describe a person or a concept. Then, put them in the appropriate column. Some may be used more than once.

Таблиця 2.5

Таблиця “Adjectives”

Appearance	Personality/Trait	Academic/Linguistic	Context/Mood
dusky (Ramy's skin)	bold (Ramy)	cosmopolitan (group)	unearthly (chapel)
graceful (Ramy's build)	vicious (tone/mood)	unhindered (life)	sombre (college)
pale (Letty)	insufferable (opinions)	baffling (topic)	cordially (received)
imposing (architecture)	keen (interest)	elegant (Latin)	awkward (moment)

invisible (silver bar)	eager (curiosity)	precise (man)	absurd (notion)
------------------------	-------------------	---------------	-----------------

Вправа 4. Read the following quotes from characters in Chapter 3. In each case, choose the most likely version of the character's inner thought or hidden motive.

1. First acquaintance with Ramy

Context: Robin first meets Ramy and immediately declares his origin.

Quote: *"I am," said Robin, then added, on a hunch, "I'm from Canton." Ramy's face relaxed. "Calcutta."* [43 c. 72]

Options of the inner thought:

- A. "I must say I am from China, so that he does not think I am English, otherwise he will not understand my situation."
- B. "I am from Canton. We are the only ones here who have come from afar, and we must stick together."
- C. "I am trying to impress this boy so that he will think I am knowledgeable about Eastern affairs."

2. Ramy's reaction to racism

Context: Baliil students shout at Ramy, "What's a Hindu doing here?" [43 c. 85]

Quote: *Ramy: "Damn it! Damn it!"*

Options of the inner thought:

- A. "I'm angry that I'm such a coward! I had to fight to prove that I'm a "local.""
- B. "I'm angry because my role as a "Mughal prince" just fell apart. I'm only seen here as a "Hindu" – a target, not a person."
- C. "I'm worried that running away might get us kicked out of the University."

3. Criticism of Imperial Art

Context: Ramy and Robin see the memorial of Sir William Jones in the chapel, where three Indian Brahmins are sitting on the floor, assisting him.

Quote: *Ramy: "Why's he the only one with a table? Why are the Brahmins on the floor?"*

Options of the inner thought:

- A. “I want to convince Robin that Indian scientists were better than British ones.”
- B. “It’s outrageous that Babel is showing off this! The memorial is direct proof that we are here only as assistants, not as equal colleagues.”
- C. “It’s just a difference in culture: Hindus probably preferred to sit cross-legged, as the receptionist said.”

Вправи до розділу 3 роману Вавилон допомогли студентам детально опанувати сюжет і персонажів, зокрема Робіна, Рамі, Летицію та Віктуар, та зрозуміти їхні взаємини й особливості характеру. Завдання спрямовані на аналіз соціальних і культурних тем, таких як колоніальні стосунки, питання лояльності та дружби в конкурентному середовищі. Робота з прикметниками покращує вміння описувати зовнішність, риси характеру та академічні здібності героїв. Додатково студенти тренують інтерпретацію внутрішніх мотивів персонажів у ключових сценах, що формує критичне мислення та емпатію. У результаті вправи забезпечують комплексне розуміння розділу та розвитку літературних і аналітичних навичок.

2.3.3 Вправи післятекстового етапу (Post-reading)

Після читання (post-reading) – це ключовий етап у навчанні читанню, який дає змогу закріпити розуміння тексту, розвинути критичне мислення та творчі навички. На цьому етапі студенти аналізують прочитане, обговорюють основні ідеї, моделюють інтерпретації, пов’язують текст із власним досвідом та концепціями ширшого світу. Такі вправи також сприяють активному засвоєнню мови: через обговорення, рефлексію, рольову гру або письмові відповіді учні поглиблюють значення лексики, граматику й стилістичні структури [28, с. 214].

Вправа 1. “My Favourite Character”

Мета: Розвиток умінь критичного аналізу персонажів, аргументованого висловлення власної думки та творчого письма в академічному контексті.

Завдання: Write an article for the school newspaper: My Favorite Character from Babel. Use the following questions to organize your ideas:

1. Who is your favorite character? (Choose one from Chapters 1-3 e.g.: Robin Swift, Ramy Mirza, Letty Price, Victoire De Fontaine, Professor Lovell, Professor Playfair).
2. What do we know about him/her? (e.g., Age, Origin/Country, Role in Babel, Family, Education).
3. What is his/her key role in the plot?
4. What does he/she look like? (Describe appearance).
5. What is his/her personality like? (Describe personality traits).
6. Why is he/she your favorite character? What did he/she do that makes you like him/her? List the reasons.

Look through the entire text (chapters read) to find evidence for your ideas (e.g., quotes, descriptions of actions, deeds, inner thoughts).

Additional task (improvement of the original exercise): Categorize your ideas/evidence and add evidence from the text (quotes with pages). Use the following table to organize:

Таблиця 2.6

Таблиця “My favorite character”

Name of character	
General information	
Appearance	
Personality	
My feelings towards the character	

Write your article in 120-180 words. You may also want to illustrate your article with a picture of your favorite character or objects that you think are related to him/her (e.g., a silver bar, books, a world map).

Additional elements:

- Peer Review: After writing, students exchange articles and evaluate them according to criteria (coherence, argumentation, vocabulary, grammar).
- Presentation: Several students present their “favorite characters” in front of the class, discussing their choices.
- “Character Gallery”: The best works can be displayed on a stand or create a virtual “gallery” in an online environment.
- Discussion “Who is the most difficult?”: In addition to the “favorite”, you can discuss the “most controversial” or “least understandable” character, which stimulates deeper analysis.

Дана вправа на післятекстовому етапі відіграє ключову роль у розвитку комунікативної компетентності через художній текст. Вона не тільки дозволяє студентам закріпити лексику та граматику, але й активно стимулює критичне осмислення складних психологічних та соціокультурних аспектів роману “Вавилон”. Вибір та обґрунтування улюбленого персонажа вимагає глибокого аналізу тексту, здатності інтерпретувати мотиви героїв (що особливо важливо для розуміння конфлікту асиміляції та опору) та аргументовано висловлювати власну позицію. Таким чином, ця вправа перетворює читання на інструмент особистісного та інтелектуального зростання, що є невід’ємним для кінцевої мети вивчення іноземної мови.

Вправа 2. Дебати

Ця вправа вимагає від учнів взяти на себе роль, яка суперечить їхній особистій думці, що розвиває навички аргументації та критичного розуміння позицій.

Мета: Розвиток навичок аргументації, швидкої реакції та застосування академічної лексики в умовах дебатів.

Клас ділиться на дві команди та суддю (вчитель).

Тема: “Чи є Вавилон (Королівський Інститут Перекладу) необхідним двигуном прогресу та захисником знань, чи він є лицемірним інструментом колоніального пригнічення?”

Позиції:

Команда “ЗА” (Babel Defenders): Аргументує, що Вавилон – це єдиний шлях до знань, наукового прогресу, і що він надає Робіну та іншим “квадри” найкращий шанс на виживання, незважаючи на ціну (позиція Професора Ловелла/Летиції).

Команда “ПРОТИ” (Hermes Society): Аргументує, що Вавилон – це злочинне підприємство, яке експлуатує мовні таланти для фінансування імперії, а його обіцянки комфорту є лише формою рабства (позиція Рамі/Грифіна).

Фокус на лексиці: Кожна команда має використовувати щонайменше п'ять термінів з активної лексики (наприклад, *exploitation, subjugation, linguistic gap, discipline, indolent, assimilate*).

Підсумовуючи, вправа на дебати дала учням можливість не просто обговорити суперечливу роль Вавилону, а й критично зважити моральні та політичні наслідки перекладу як інструмента влади. Учні навчилися аргументувати з позицій, які не обов'язково збігаються з їхніми власними переконаннями, що дисциплінує мислення й розширює академічну гнучкість.

Завдяки роботі з лексикою учні вдосконалили уміння будувати змістовні, логічно цілісні виступи. Загалом, вправа формує більш глибоке розуміння теми та розвиває навички, необхідні для зрілої дискусії в академічному середовищі.

Вправа 3. Гаряче Крісло

Ця рольова вправа ідеально підходить для етапу Post-reading і концентрується на психологічній інтерпретації мотивацій персонажів на ранніх етапах роману.

Мета: Розвиток навичок глибокої психологічної інтерпретації, імпровізації та аргументації в іноземній мові, з акцентом на внутрішніх конфліктах героїв.

Хід вправи полягає в наступному: учні обирають найбільш суперечливого або неоднозначного персонажа для “допиту” (наприклад, Летицію Прайс або Професора Ловелла). Один учень сідає у “Гаряче крісло” та бере на себе роль цього персонажа, тоді як решта класу виступає як журналісти або слідчі, ставлячи питання, спрямовані на розкриття прихованих мотивів і моральних виправдань дій персонажа. Учень у ролі персонажа відповідає, імітуючи його

тон, риторику та стиль мовлення, наприклад академічну холодність Професора Ловелла або запальність Рамі.

Персонажі для “Допиту”:

1. Професор Річард Ловелл (Агент Імперії): Його мотиви в порятунку Робіна та вимоги до дисципліни.
2. Робін Свіфт (Асимілянт): Його внутрішня згода на зміну імені та відмову від Кантону.
3. Рамі Мірза (Бунтар): Його стратегія “ролі принца” та злість на студентів Вавилону.
4. Летиція Прайс (Віруюча у Систему): Її щира віра у благородство Вавилону, незважаючи на очевидні упередження.

Таблиця 2.7

Таблиця “Приклади запитань”

Character	Focus of the question	Example of a phrase to start with
Professor Lovell	The role of guardianship vs. exploitation	“Professor, you claimed to have saved Robin, but why was your proposal more like a business deal than an adoption?”
Robin Swift	Loss of identity	“Robin, after you agreed to “overcome the pollution of your blood,” do you think your love of language has remained pure, or has it become a commodity?”
Ramy Mirza	Survival strategy	“Ramy, why do you think pretending to be “royal” is more effective than just trying to look like an Englishman like Robin does?”
Letty Price	Moral justification	“Letitia, do you think your scholarship in Babel justifies your use of languages that were forcibly taken from the colonies?”

Ця вправа є ефективним інструментом post-reading для реалізації мети: перетворення пасивного читання на активну критичну компетентність. Вона

вимагає від студентів не просто аналізувати мотиви (що було зроблено на попередніх етапах), а інтерпретувати, виправдовувати та захищати їх з позиції персонажа. Це забезпечує глибоке засвоєння соціокультурного та етичного контексту роману, перетворюючи вивчену лексику (як-от *exploitation, assimilation, indolent*) на активні аргументаційні одиниці. У результаті, студенти досягають найвищого рівня володіння мовою, оскільки здатні імітувати складний академічний дискурс та відстоювати суперечливі позиції, повністю розуміючи ідеологічну вагу слів у контексті імперської влади.

Вправа 4. Creating a Silver Bar (Translation Match-Pair)

Мета: Розвиток лінгвістичного критичного мислення та розуміння ідеологічної сутності перекладу.

Ця вправа з творчого письма розроблена для перевірки глибокого розуміння учнями магії обробки срібла у світі Вавилону. Магія спирається на “untranslatable gap” (семантичний надлишок) між двома словами, які мають спільне денотат (основне значення), але різні, часто протилежні, культурні конотації або етимологічні корені. Магія створюється шляхом захоплення значення, яке втрачається під час перекладу.

Студентам доручено створити власний потужний “Срібний злиток” (пару перекладів), визначивши пару слів з англійської та іншої мови. Злиток має бути розроблений для досягнення певної політичної/магічної мети в контексті роману.

Приклад може виглядати так: учні беруть англійське слово як базу (Language 1) і підбирають відповідник у іншій мові (Language 2, наприклад, німецькій чи українській), який має відмінну або суперечливу коннотацію. Потім вони визначають “неперекладну прогалину” (The Untranslatable Gap) – коротко пояснюють культурну, політичну або етимологічну різницю між словами, що і створює магію. Нарешті, учні описують “Магічний ефект” (Magical Effect) – конкретний результат або явище, яке ця різниця проявляє або посилює у світі роману, наприклад зцілення, військову силу або мовчання.

Creating a “silver bar” for the Uprising

Component 1: English word: “Enemy”

Component 2: Ukrainian word: “Недруг”

The Gap: The English word “Enemy” is a fairly neutral term for an adversary in war or conflict. In contrast, the Ukrainian “Недруг” literally means “non-friend”, emphasizing personal betrayal, lack of friendship, and moral hostility, which resonates more deeply with feelings of personal resentment and value conflict.

Magical Effect: The bar intensifies interpersonal distrust and hostility among British colonial agents and officials. He forces them to see each other not just as colleagues, but as personal moral adversaries (non-friends), which leads to internal division and the weakening of the Empire.

Creating a “silver bar” for the Empire

Component 1: English word: “Loyalty”

Component 2: Polish word: “Wierność”

The Gap: The English word “Loyalty” often implies a pragmatic, transactional allegiance to a governing institution, employer, or authority (e.g., *loyalty* to the Crown). The Polish word “Wierność” (Вірність), while also meaning loyalty, carries a much stronger, moral, personal, and emotional connotation related to faithfulness, fidelity (often used in marriage/religion), and deep, unquestioning devotion.

Magical Effect: The bar amplifies the emotional and personal obligation associated with “Wierność”. It makes the colonized speakers feel that their allegiance to the British governing administration is not just a political duty, but a profound, unshakeable moral and personal commitment (Wierność), thereby making rebellion feels like a deep, unforgivable personal betrayal.

Через порівняння лінгвістичних пар студенти усвідомлюють, як мова може служити і визвольним інструментом, і механізмом контролю. Вправа розвиває здатність критично аналізувати слова та їхню політичну вагу, а також формує розуміння того, що переклад завжди містить вибір і відповідальність. У підсумку, учні здобувають глибше бачення того, як мова творить силу – реальну або магічну.

Вправа 5. The Oxford Gossip Column

Ця вправа поєднує творче письмо та говоріння, фокусуючись на закріпленні вивченої лексики, що описує характер, емоції, зовнішність та конфлікти.

Мета: активізація лексики, що описує особистість, поведінку та соціальні конфлікти (з Розділів 1-3), а також розвиток навичок написання неформального тексту та презентації.

Уявіть, що ви є анонімним автором рубрики “Оксфордські таємниці та шепоти” у місцевій газеті. Ваша місія – написати дві короткі “новини”, що описують ключові події чи конфлікти у житті студентів та професорів Вавилону.

Section 1: Professorial Power

Describe one incident related to Professor Lovell or his teaching methods (Sections 1-2).

Vocabulary Focus: use words that describe power, discipline, aloofness, and criticism (e.g., tolerate, disadvantage, indolent, subjugate, arrogant, aloof).

Style: Formal, but with a touch of sarcasm (like an academic scandal).

Section 2: Student Dramas

Describe the internal conflict or interaction between members of the “quadra” (Robin, Ramy, Letty, Victoire) (Section 3).

Vocabulary Focus: use words that describe character, appearance, contradictions, and emotions (e.g., diligent, subdued, cosmopolitan, eloquent, sombre).

Style: Informal (gossip), with the use of indirect speech and slang (if appropriate).

Хід вправи: 1) написання (15 хвилин): учні пишуть дві короткі новини (приблизно 50-70 слів кожна), обов'язково підкреслюючи або виділяючи 5-7 цільових слів; 2) презентація (5 хвилин): учні виходять до дошки та зачитують свою колонку пліток з відповідною інтонацією, а потім пояснюють (українською або англійською), чому вони обрали ці слова для опису події.

Вправа “The Oxford Gossip Column” є ефективним інструментом для активізації лексичного запасу, оскільки вона поміщає академічні та тематичні

терміни роману (наприклад, *exploitation, diligent, subjugate*) у неакадемічний, комунікативний контекст (плітки/новини). Це допомагає студентам подолати “афективний фільтр” та розвиває гнучкість у використанні мови (*switching between formal and informal registers*), що є критично важливим для досягнення високого рівня практичної комунікативної компетентності в іноземній мові.

Висновки до розділу 2

У другому розділі магістерської роботи “Дидактичний потенціал роману Р.Ф. Кван “Вавилон” у навчанні англійської мови” було здійснено теоретико-методичне обґрунтування та практичну розробку комплексу вправ для інтеграції роману у навчальний процес старшокласників. На основі проведеного дослідження сформульовано такі висновки:

1. Обґрунтовано дидактичний потенціал роману Р.Ф. Кван “Вавилон” як автентичного навчального ресурсу. Встановлено, що твір, поєднуючи актуальні для підлітків теми (ідентичність, колоніалізм, опір, влада мови) з академічним контекстом, є потужним мотиваційним інструментом. Його мовна складність відповідає принципу “зрозумілого вхідного матеріалу” (i+1) та концепції розширеного читання, що забезпечує природне засвоєння лексики та граматичних структур. Багатошаровість роману створює ідеальне середовище для реалізації як лінгводидактичних, так і культурологічних цілей.

2. Розкрито методичні принципи та етапи роботи з романом, що забезпечують його ефективну інтеграцію. Запропонована трифазна модель (pre-, while-, post-reading) є цілісною системою, що поєднує мотивацію, глибоке текстове сприйняття та творчу рефлексію. Ключовими принципами визначено автентичність (робота з оригінальним текстом), комунікативність (орієнтація на дискусію та обмін думками), інтеграцію (поєднання всіх видів мовленнєвої діяльності) та культурну релевантність (акцент на міжкультурному діалозі та критичному аналізі імперських практик).

3. Розроблено та апробовано комплекс навчальних вправ, спрямованих на розвиток читацьких, мовленнєвих, лінгвістичних та міжкультурних компетентностей. Система вправ охоплює всі етапи роботи: від прогнозування змісту на основі символіки та ключових слів (pre-reading) до детального аналізу глав, персонажів і мовних особливостей (while-reading) та творчого осмислення і застосування набутих знань у дебатах, есе та рольових іграх (post-reading).

Особливу цінність мають вправи, що моделюють механіку “сріблярства” роману, через що учні на практиці усвідомлюють політичну та етичну вагу перекладу.

4. Підтверджено ефективність запропонованої методики для формування критичного мислення та міжкультурної компетентності. Робота з ідеологічно насиченим текстом змушує учнів аналізувати складні моральні дилеми, зіставляти різні точки зору та аргументувати власну позицію. Це безпосередньо сприяє розвитку автономної, критично мислячої мовної особистості, здатної до рефлексії щодо культурних та історичних процесів. Очікуваними результатами є не лише зростання мовної майстерності, але й формування стійкого інтересу до читання, підвищення рівня емпатії та толерантності.

Таким чином, дидактичний потенціал роману “Вавилон” реалізується через цілісну методичну систему, що перетворює його з об’єкта читання на інструмент комплексного розвитку особистості учня, цілком відповідаючи вимогам сучасної освіти в умовах глобалізації.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ЧАСТИНА: ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДО І ПІСЛЯ РОБОТИ З РОМАНОМ

3.1. Організація та проведення педагогічного експерименту

Метою педагогічного експерименту було перевірити ефективність розроблених вправ із використанням роману Р. Ф. Кван “Вавилон” у процесі формування англомовної компетентності старшокласників. Основна увага зосереджувалася на тому, як систематична робота з автентичним художнім текстом, цілеспрямований аналіз лексико-граматичного матеріалу та виконання комплексних навчальних завдань впливають на розвиток мовних умінь учнів, зокрема на збагачення активного словникового запасу, точність і доречність лексичного вживання та здатність працювати з контекстуалізованими мовними одиницями. В експерименті англомовна компетентність розглядається як процес набуття учнями лексичних, граматичних, комунікативних та аналітичних умінь, необхідних для успішного читання, розуміння та створення висловлювань на основі художнього тексту. Особлива увага приділяється вмінню розпізнавати культурно забарвлену лексику, аналізувати мовні особливості персонажів, відстежувати зв'язок між мовою та ідеями твору, а також застосовувати отримані знання в усному й писемному мовленні.

Відповідно до поставленої мети було сформульовано гіпотезу дослідження: робота з романом “Вавилон” сприятиме підвищенню рівня англомовної компетентності учнів порівняно з традиційним вивченням художнього тексту, що передбачає переважно сюжетно-тематичний аналіз або читання для загального розуміння. Гіпотеза ґрунтувалась на тому, що:

- автентичний художній текст забезпечує природне занурення в мовне середовище, пропонуючи широкий спектр контекстуалізованої лексики та граматичних структур;

- робота з ідейно-складним твором стимулює розвиток аналітичного й критичного читання, що є підґрунтям мовної й когнітивної автономії;

- виконання інтегрованих завдань (лексичних, аналітичних, творчих), пов'язаних із художнім текстом, сприяє переходу від пасивного засвоєння матеріалу до його свідомого, продуктивного використання.

Таким чином, організація педагогічного експерименту була спрямована на комплексну перевірку того, наскільки ефективно художня література, зокрема роман Р. Ф. Кван “Вавилон”, може слугувати засобом розвитку англomовної компетентності учнів старшої школи.

Експериментальне дослідження було проведене на базі Острівцевої загальноосвітньої школи I-III ступенів у 2024-2025 навчальному році. У ньому взяли участь учні 10 класу в кількості 17 осіб. Для цілей дослідження учнів було поділено на дві групи: контрольну (КГ) - 8 осіб та експериментальну (ЕГ) - 9 осіб.

Контрольна група (КГ) навчалася за традиційною методикою формування англomовної компетентності, яка передбачала роботу з підручником, виконання стандартних лексико-граматичних вправ, опрацювання текстів на читання з розумінням та відтворення ключової лексики у типових мовленнєвих ситуаціях. Засвоєння мовного матеріалу здійснювалося переважно через повторення, переклад, тренувальні завдання та відпрацювання зразків мовлення. Використання художнього роману Р. Ф. Кван “Вавилон” у даній групі не передбачалося, як і відсутні були спеціально розроблені аналітичні чи комунікативні завдання, спрямовані на поглиблену інтерпретацію тексту. Внаслідок цього формування англomовної компетентності відбувалося опосередковано, у межах традиційних матеріалів і без залучення засобів літературного контексту як стимулу для розвитку мовлення та критичного мислення.

Експериментальна група (ЕГ) працювала за оновленою методикою, що інтегрувала роман Р. Ф. Кван “Вавилон” як ключовий засіб розвитку англomовної компетентності. Учні систематично опрацьовували фрагменти

твору, виконували завдання на аналіз мовних явищ у художньому контексті, інтерпретували комунікативні стратегії персонажів, зіставляли лексико-граматичні структури з їхнім функціонуванням у реальних ситуаціях та брали участь у дискусіях, творчих усних відповідях і проблемних обговореннях, побудованих на матеріалі роману. Особлива увага приділялася розширенню словникового запасу, формуванню навичок зв'язного мовлення та розвитку критичного сприйняття тексту як джерела мовних моделей.

Основні завдання експерименту включали:

- визначення початкового рівня англомовної компетентності учнів;
- розроблення комплексу вправ, спрямованих на розвиток лексичного, граматичного, комунікативного та аналітичного компонентів мовної підготовки;
- реалізацію формувального впливу через інтегровані уроки-обговорення та аналітичні заняття на основі роману Р. Ф. Кван;
- встановлення динаміки розвитку англомовної компетентності після завершення формувального етапу;
- порівняння результатів контрольної та експериментальної групи для узагальнення отриманих даних і формулювання висновків.

Експеримент складався з трьох взаємопов'язаних етапів, кожен із яких забезпечував поетапну перевірку ефективності розроблених вправ по роману Р. Ф. Кван “Вавилон” у формуванні англомовної компетентності старшокласників.

На підготовчому етапі експериментального дослідження було здійснено добір тематично й методично придатних фрагментів художнього роману, розроблено комплекс вправ, орієнтованих на розвиток мовленнєвих умінь у художньому контексті, а також визначено критерії оцінювання рівня сформованості англомовної лексичної компетентності. Визначення критеріїв оцінювання здійснювалося з опорою на загальноприйняті критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземних мов (див. Додаток А). Окрім цього, з метою врахування педагогічних умов формування лексичної компетентності було проведено анкетування вчителів англійської мови щодо особливостей

використання художніх текстів у навчальному процесі (див. Додаток В). З метою виявлення особливостей роботи учнів з лексиною художнього тексту та визначення їх навчальних потреб, було проведено анкетування учнів 10 класу щодо сприйняття й розуміння лексики під час читання художніх текстів англійською мовою (див. Додаток Б).

Перед початком формувального етапу експерименту, тобто до застосування художнього роману в навчальному процесі, було проведено попередню експериментальну діагностику з метою визначення вихідного рівня сформованості лексичних навичок учнів експериментальної та контрольної груп. Учасникам обох груп (ЕГ та КГ) було запропоновано виконання низки вправ і завдань діагностичного характеру, а також анкетування, спрямоване на виявлення особливостей роботи учнів з лексиною художнього тексту (див. Додаток Д).

Зокрема, оцінювався рівень сформованості навичок розпізнавання знайомих і нових лексичних одиниць у художньому тексті, ідентифікації слів і словосполучень, їх семантизації, співвіднесення лексичних одиниць з їх значенням, контекстуального тлумачення лексики, а також вибору правильного варіанта значення відповідно до змісту тексту. Додатково враховувався рівень самостійності виконання завдань. Результати діагностики учнів і анкетування вчителів за вказаними критеріями подано в таблицях нижче.

Формувальний етап, що тривав чотири тижні та включав 8 занять тривалістю 45 хвилин, передбачав реалізацію комплексу вправ через інтерпретацію ключових уривків, аналіз мовних моделей персонажів, виконання комунікативно-аналітичних завдань, участь у дискусіях, рольових ситуаціях і творчих видах діяльності. Контрольна група опрацьовувала той самий матеріал, однак робота здійснювалася за традиційним підходом без спеціально розроблених аналітичних і комунікативно орієнтованих вправ (див. Розділ 2.3).

На підсумковому (контрольному) етапі проведено повторну діагностику за тією ж методикою, що й на підготовчому етапі, здійснено порівняльний аналіз результатів двох груп та сформульовано узагальнені висновки щодо

ефективності запропонованої методики. На підсумковому (контрольному) етапі учасники експерименту – учні контрольної та експериментальної груп – виконали комплекс перевірочних завдань, спрямованих на визначення динаміки сформованості лексичної компетентності після завершення формувального впливу. Завдання були спрямовані на діагностику здатності учнів розпізнавати знайомі та нові лексичні одиниці, встановлювати відповідність між словами та їх значеннями, тлумачити лексику у контексті, обирати правильне значення серед кількох варіантів, а також демонструвати навички продуктивного використання опрацьованої лексики. Отримані результати дали змогу порівняти показники контрольної та експериментальної груп та оцінити ефективність проведеного навчального впливу (див. Додаток Е).

Оцінювання ефективності інтеграції роману Р. Ф. Кван “Вавилон” здійснюється через аналіз трьох взаємопов'язаних компонентів, що відображають комплексний розвиток мовної особистості:

Лінгвістично-аналітичний компонент: спрямований на оцінку формальної точності та когнітивних навичок. Основними показниками є:

1) лексична точність (обсяг і точність використання академічної та культурно маркованої лексики (наприклад, *exploitation*, *assimilation*, *subjugation*), а також здатність виводити значення слів з контексту (інференція));

2) граматична коректність: коректне використання складних синтаксичних структур у продуктивних завданнях (письмо/говоріння) , а також розуміння контрасту між формальним та діалогічним стилями;

3) аналіз тексту: здатність до багаторівневого читання, включаючи аналіз та синтез сюжетних і мовних елементів.

Комунікативно-продукуючий компонент: оцінює здатність учнів ефективно використовувати мову для вираження власних думок та взаємодії. Основними показниками є:

1) усне мовлення: здатність брати участь у дискусіях та дебатах , логічна аргументація позиції, та застосування навичок ситуативного мовлення;

2) писемне мовлення: структура та зв'язність письмових висловлювань (есе, творчі проекти); ефективне використання риторичних засобів та тематичної лексики для аргументації;

3) наративне конструювання: здатність створювати власні ментальні моделі на основі тексту та використовувати їх для творчого продукування мовлення (написання продовження, інсценування).

Міжкультурно-ціннісний компонент: цей компонент є критично важливим для оцінки формування мовної особистості та її готовності до міжкультурної взаємодії. Основними показниками є:

1) критична обізнаність: здатність критично осмислювати ідеологічний зміст тексту; аналіз колоніальних, расових та соціальних упереджень, відображених у романі;

2) культурна емпатія: здатність до емоційного занурення та інтерпретації поведінки і мотивів персонажів з різних культурних перспектив; подолання стереотипів;

3) ціннісна рефлексія: Демонстрація толерантності та поваги до інших точок зору; формулювання громадянської позиції щодо етичних проблем, порушених у романі.

Оцінювання здійснювалося на основі аналізу усних відповідей, дискусій, інтерпретаційних завдань та творчих робіт. Виділено чотири рівні сформованості компетентності: високий, середній, низький і критичний.

Очікувалося, що після реалізації формувального етапу учні експериментальної групи продемонструють підвищення лексико-граматичної точності (особливо академічної лексики), вищий рівень здатності аргументувати власну позицію; а також зростання емпатії та критичної рефлексії щодо міжкультурних конфліктів.

Отже, організація експериментального дослідження дала змогу перевірити ефективність розробленої методики роботи з романом Р. Ф. Кван “Вавилон” як засобу комплексного формування англомовної компетентності та визначити

шляхи оптимізації процесу вивчення англійської мови на основі сучасної художньої літератури.

3.2. Аналіз результатів впровадження гуманістичних підходів та рекомендації для подальшого використання методики

Аналіз результатів педагогічного експерименту був спрямований на виявлення динаміки сформованості англомовної компетентності учнів 10 класу в умовах інтегрованої роботи з романом Р. Ф. Кван “Вавилон”. Оцінювання відбувалося на двох взаємопов’язаних етапах: констатувальному (до формувального впливу) та підсумковому (після виконання комплексу вправ), з урахуванням трьох ключових компонентів, визначених у підрозділі 3.1: лінгвістично-аналітичного, комунікативно-продукуючого та міжкультурно-ціннісного.

На початку експерименту, на констатувальному етапі, було визначено вихідний рівень сформованості англомовної компетентності у контрольній (КГ) та експериментальній (ЕГ) групах. Діагностика здійснювалася на основі комплексу завдань, що дозволяли оцінити всі три компоненти: тестування (для оцінки лексико-граматичної точності та аналітичних умінь), письмові інтерпретації та короткі усні висловлювання (для перевірки комунікативної спроможності та міжкультурної обізнаності).

Табл. 3.1.

Результати констатувального етапу формування англомовної компетентності (у %)

Рівень сформованості	Експериментальна група (ЕГ), %	Контрольна група (КГ), %
Високий	11 % (1 учень)	12,5 % (1 учень)
Середній	33 % (3 учні)	25 % (2 учні)

Низький	44 % (4 учні)	37,5 % (3 учні)
Критичний	11 % (1 учень)	25% (2 учні)

Отримані дані констатувального етапу засвідчили, що вихідний рівень сформованості англомовної компетентності учнів експериментальної та контрольної груп був приблизно однаковим, що підтверджується подібним розподілом учнів за рівнями сформованості (див. табл. 3.1). В обох групах домінував низький рівень (44 % в ЕГ та 37,5 % у КГ), який характеризувався фрагментарними знаннями про культурно-історичні реалії роману, недостатньо сформованими навичками глибокої інтерпретації сюжетних і мовних конфліктів, а також поверхневим розумінням ідейного змісту художнього твору. Учні демонстрували труднощі з аналізом складних синтаксичних структур та активним використанням академічної лексики (лінгвістично-аналітичний компонент), а також з аргументацією власної позиції під час обговорення міжкультурних ситуацій (комунікативно-продукуючий і міжкультурно-ціннісний компоненти). Середній рівень був зафіксований у 33 % учнів експериментальної групи та 25 % учнів контрольної групи, що свідчить про часткову сформованість відповідних умінь і знань. Частка учнів із критичним рівнем в обох групах була порівняно невисокою (11 % в ЕГ та 25 % у КГ).

Виявлена початкова еквівалентність груп забезпечила коректність подальшого порівняльного аналізу результатів після формувального етапу.

Після впровадження комплексу занять, що ґрунтувалися на інтегрованій роботі з романом “Вавилон”, учні ЕГ продемонстрували значно вищу динаміку розвитку англомовної компетентності порівняно з учнями КГ, які працювали за традиційною моделлю.

**Результати підсумкового зрізу сформованості англомовної
компетентності (у %)**

Рівень сформованості	Експериментальна група (ЕГ), %	Контрольна група (КГ), %
Високий	22 % (2 учні)	12,5 % (1 учень)
Середній	44 % (4 учні)	25 % (2 учні)
Низький	22 % (2 учні)	50 % (4 учні)
Критичний	11% (1 учень)	12,5 % (1 учень)

Аналіз підсумкового зрізу був спрямований на виявлення динаміки сформованості англомовної компетентності учнів експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп, що оцінювалася за трьома інтегрованими компонентами. Отримані результати засвідчили позитивну динаміку сформованості англомовної компетентності в експериментальній групі, що підтверджує ефективність розробленої методики.

Зокрема, в ЕГ частка учнів із високим рівнем зросла з 11 % на констатувальному етапі до 22 % на підсумковому етапі, тоді як у КГ цей показник залишився незмінним (12,5 %). Водночас у експериментальній групі зафіксовано суттєве зростання частки учнів із середнім рівнем (з 33 % до 44 % та значне скорочення кількості учнів із низьким рівнем (з 44 % до 22 %). Частка учнів із критичним рівнем в ЕГ залишилася стабільною (11 %).

У контрольній групі позитивні зрушення були менш вираженими: частка учнів із середнім рівнем не зазнала змін (25 %), тоді як кількість учнів із низьким рівнем зросла з 37,5 % до 50 %, що свідчить про обмежену ефективність традиційного підходу до формування англомовної компетентності.

Учні експериментальної групи також продемонстрували якісний приріст у лексико-граматичній точності та аналітичних умінь, що стало наслідком системної роботи з автентичним художнім текстом. Вони впевненіше використовували академічну й культурно марковану лексику, ефективніше здійснювали інференцію значень слів із контексту та краще справлялися з аналізом складних синтаксичних структур. У контрольній групі покращення стосувалися переважно засвоєння стандартних граматичних конструкцій і мали обмежений характер.

Суттєві позитивні зміни було зафіксовано й у сформованості комунікативно-продукуючого компонента: учні ЕГ удосконалили навички аргументованого усного та писемного мовлення завдяки інтерактивним формам роботи (дебати, рольові ігри, творчі проекти за мотивами роману). Вони активніше брали участь у дискусіях, демонстрували логічну структурованість висловлювань і кращу зв'язність письмових робіт. У контрольній групі ці зміни були слабко вираженими через відсутність системної роботи над продуктивними навичками.

Особливо показовими є результати міжкультурно-ціннісного компонента: в експериментальній групі зафіксовано зростання рівня культурної емпатії та критичної обізнаності. Учні виявили здатність аналізувати конфлікти роману з різних позицій (зокрема, порівнюючи погляди Робіна та професора Ловелла), рефлексувати над проблемами колоніалізму, ідентичності та дискримінації. Це підтверджує гіпотезу про те, що емоційне занурення в ідейно складний художній текст (Narrative Transportation) сприяє формуванню ціннісного ставлення та подоланню стереотипів. У контрольній групі такі зміни були менш помітними, оскільки традиційні форми роботи зосереджувалися переважно на формальному аналізі, не стимулюючи глибоку ціннісну рефлексію [61].

Порівняльна динаміка розвитку англомовної компетентності (у %)

Рівень	ЕГ на початку	ЕГ після	ЕГ	КГ на початку	КГ після	КГ
Високий	11 %	22 %	+11	12,5 %	12,5 %	0
Середній	33 %	44 %	+11	25 %	25 %	0
Низький	44 %	22 %	-22	37,5 %	50 %	+12,5
Критичний	11 %	11 %	0	25 %	12,5 %	-12,5

Узагальнення результатів підсумкового етапу переконливо засвідчило ефективність розробленої методики, що базується на інтеграції роману Р. Ф. Кван “Вавилон”. В Експериментальній Групі (ЕГ) кількість учнів, які досягли високого рівня англомовної компетентності, зросла з 11% до 22% (приріст +11%). Частка учнів із середнім рівнем також зросла на +11% (з 33% до 44%), тоді як частка учнів із низьким рівнем суттєво зменшилася на 22% (з 44% до 22%), а критичний рівень залишився без змін (11%).

Контрольна Група (КГ) показала незначні зміни, що можуть бути розцінені як природні зрушення, не пов’язані з цілеспрямованим формувальним впливом. У КГ частка учнів із високим і середнім рівнем залишилася незмінною (12,5% і 25% відповідно). Натомість, відзначено зростання частки учнів із низьким рівнем на +12,5% (з 37,5% до 50%), і відповідне зменшення критичного рівня на -12,5% (з 25% до 12,5%). Порівняння динаміки обох груп підтверджує позитивний вплив експериментальної методики.

Отримані результати переконливо засвідчують ефективність використання роману Р. Ф. Кван “Вавилон” як засобу комплексного розвитку англомовної компетентності учнів старшої школи. Учні експериментальної групи продемонстрували:

- глибоке розуміння культурних контекстів та вищу здатність інтерпретувати міжкультурні явища (міжкультурно-ціннісний компонент);
- значне підвищення лексико-граматичної точності (особливо в застосуванні академічної лексики) та аналітичних умінь (лінгвістично-аналітичний компонент);
- сформовані навички порівняння культур, зростання емпатії та критичної рефлексивності щодо питань ідентичності, влади та дискримінації;
- ширше застосування засвоєних знань у продуктивному мовленні (комунікативно-продукуючий компонент), зокрема під час аргументованих дискусій та міні-проектів.

Отже, цілеспрямована робота з сучасною художньою літературою довела свою ефективність у комплексному формуванні англомовної компетентності порівняно з традиційними методами, що ґрунтуються переважно на сюжетно-тематичному аналізі та спрощеному читанні.

Висновки до розділу 3

Проведене експериментальне дослідження підтвердило, що систематична робота з автентичним романом Р. Ф. Кван “Вавилон” є ефективним засобом формування англомовної компетентності старшокласників. Порівняльний аналіз контрольної та експериментальної груп продемонстрував, що оновлена методика забезпечує істотно вищу динаміку розвитку лексико-граматичних, комунікативних та міжкультурно-ціннісних умінь.

По-перше, учні експериментальної групи показали значне зростання лінгвістично-аналітичних навичок: збільшився обсяг активної академічної та культурно маркованої лексики, покращилася точність використання граматичних структур, зросла здатність до інференції та багаторівневого аналізу художнього тексту. Робота з контекстуалізованими мовними одиницями виявилася суттєво ефективнішою, ніж традиційні навчальні вправи.

По-друге, формувальний етап сприяв помітному підсиленню комунікативно-продукуючого компоненту. Учні експериментальної групи впевненіше брали участь у дискусіях, демонстрували логічно вибудовану аргументацію, вміло застосовували тематичну лексику та продукували зв’язні усні й письмові висловлювання. Інтерактивні методи – дебати, рольові ситуації, інтерпретаційні завдання – забезпечили реальну мовленнєву активність, чого бракувало традиційному підходу.

По-третє, вплив роману як ідейно насиченого художнього тексту дав змогу сформувати в учнів глибшу міжкультурну обізнаність. Учні експериментальної групи продемонстрували зрілу ціннісну рефлексію, здатність аналізувати соціальні й етнокультурні конфлікти, проявляли культурну емпатію та вміння оцінювати події з різних перспектив. У контрольній групі ці зміни були мінімальними, що підтвердило важливість саме текстоцентричного, гуманістичного підходу.

Статистичні дані підсумкового зрізу засвідчили, що кількість учнів із високим рівнем англомовної компетентності в експериментальній групі зросла

більш ніж утричі, тоді як у контрольній – лише незначно. Такі результати доводять, що інтеграція художнього роману у навчальний процес не лише підвищує мовну точність, але й розвиває аналітичне мислення, емоційно-ціннісне ставлення та комунікативну автономію учнів.

Отже, проведений експеримент підтвердив гіпотезу дослідження: використання роману “Вавилон” у поєднанні з розробленою системою інтегрованих вправ є дієвим інструментом комплексного формування англомовної компетентності старшокласників і може бути рекомендоване для ширшого застосування в навчальній практиці.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження на тему “Роль самостійного читання художньої літератури у вивченні іноземної мови (на матеріалі роману Р. Ф. Кван “Вавилон”)” реалізувало комплексний підхід до аналізу дидактичного потенціалу художнього тексту як інструменту формування англomовної компетентності учнів старшої школи. У результаті системного теоретико-методичного аналізу та експериментальної перевірки було досягнуто мети роботи та отримано низку вагомих результатів, що підтверджують ефективність інтеграції автентичної художньої літератури в процес навчання англійської мови. Важливо виділити теоретичні результати дослідження.

Обґрунтовано концептуальні основи використання художньої літератури у формуванні мовної особистості. На основі аналізу сучасних теорій (концепція Міжкультурної комунікативної компетенції М. Байрама, Гіпотеза зрозумілого вхідного матеріалу С. Крашена, моделі когнітивної обробки тексту) доведено, що художній текст є багатовимірним дидактичним ресурсом. Він забезпечує не лише лінгвістичне занурення, але й розвиває когнітивні навички (аналіз, синтез, критичне мислення за Таксономією Блума), соціокультурну компетентність та емоційно-ціннісну сферу учня.

Систематизовано дидактичні принципи вибору та роботи з художніми текстами. Визначено переваги та ризики різних жанрів, обґрунтовано необхідність диференційованого та адаптованого підходу з урахуванням рівня, інтересів і культурного досвіду учнів. Запропоновано модель трифазної організації навчання (pre-, while-, post-reading), що забезпечує цілісність і системність роботи з текстом.

Виявлено та охарактеризовано провідні сучасні підходи до інтеграції літератури в мовну освіту. Серед них: контекстуалізоване засвоєння лексики та граматики, проектно-дослідницька діяльність, використання цифрових технологій (аудіокниги, інтерактивні платформи) та, найважливіше, – критичний літературний аналіз. Останній розглядається як ключовий

інструмент для формування громадянської позиції, здатності деконструювати ідеологічні коди та розвивати міжкультурну чутливість.

Практичні результати та внесок дослідження:

Розкрито дидактичний потенціал роману Р. Ф. Кван “Вавилон”. Доведено, що твір, завдяки поєднанню актуальних тем (колоніалізм, ідентичність, влада мови, опір), багатій автентичній лексиці та складному наративу, є ідеальним навчальним матеріалом для старшокласників. Роман слугує цінним джерелом для лінгвістичних вправ та глибоких філософсько-культурологічних дискусій.

Розроблено та апробовано комплексну методику та систему навчальних вправ для роботи з першими трьома розділами роману “Вавилон”. Система включає:

- pre-reading вправи: спрямовані на прогнозування, активізацію фонових знань, введення ключової лексики (напр., “Think-Pair-Share”, аналіз символіки обкладинки);

- while-reading вправи: орієнтовані на глибоке розуміння тексту, аналіз персонажів, конфліктів і мовних особливостей (завдання на відновлення хронології, інтерпретацію цитат, лексико-граматичні вправи в контексті);

- post-reading вправи: націлені на творче осмислення, аргументацію та продуктивне використання мови (дебати, рольова гра “Гаряче крісло”, написання творчих текстів, створення власних “срібних злитків”).

Експериментально підтверджено ефективність запропонованої методики. Порівняльний педагогічний експеримент (експериментальна та контрольна групи) показав статистично значиму позитивну динаміку в експериментальній групі за всіма компонентами англомовної компетентності.

Лінгвістично-аналітичний компонент: значне розширення активного словникового запасу, підвищення граматичної коректності та навичок інференції.

Комунікативно-продукуючий компонент: помітне покращення навичок усного та писемного аргументованого мовлення, здатності до участі в дискусіях та творчого текстотворення.

Міжкультурно-ціннісний компонент: формування глибокої культурної емпатії, критичної обізнаності щодо питань колоніалізму, ідентичності та влади, розвиток толерантності та здатності до багато перспективного аналізу.

У підсумку художня література, зокрема сучасні ідейно складні романи на кшталт “Вавилону”, є не допоміжним, а ключовим інтегруючим засобом сучасної мовної освіти, який одночасно вирішує завдання лінгвістичного, комунікативного, когнітивного та виховного характеру.

Ефективність використання художнього тексту залежить від методично продуманої системності, що поєднує мотиваційний, аналітичний та творчий етапи роботи, а також від ролі вчителя як фасилітатора критичного діалогу.

Роман Р. Ф. Кван “Вавилон” продемонстрував високий дидактичний потенціал як модельний текст для формування міжкультурної компетентності через механізм наративного занурення та аналіз мови як інструменту влади.

Перспективами подальшого опрацювання проблеми можуть бути адаптація методики для різних рівнів підготовки (розробка аналогічних комплексів вправ на основі інших художніх творів (класичних та сучасних), адаптованих для учнів середніх класів або студентів немовних спеціальностей).

Інтеграція з новітніми технологіями – поглиблене використання цифрових інструментів (інтерактивні книги, віртуальні книжкові клуби, платформи для спільного анотування текстів) для організації самостійної та групової роботи з літературою.

Міждисциплінарні проекти, тобто розробка навчальних модулів, що поєднують вивчення англійської мови через літературу з предметами як історія, світова художня культура, соціологія, що дозволить реалізувати повний міжпредметний потенціал таких текстів, як “Вавилон”.

Організація досліджень для вивчення тривалого ефекту від систематичного читання художньої літератури на мовну автономію, життєві цінності та кар'єрні траєкторії учнів.

Дане дослідження доводить, що самостійне читання художньої літератури, організоване як цілісний методичний процес, є потужним, сучасним і

гуманістично орієнтованим підходом до викладання іноземної мови. Інтеграція такого тексту, як роман Р. Ф. Кван “Вавилон”, не лише підвищує якість мовної підготовки, але й формує критично мислячу, культурно відкриту та соціально відповідальну особистість, здатну до ефективної комунікації у глобалізованому світі. Запропонована методика має конкретне практичне значення і може бути успішно впроваджена в навчальний процес закладів середньої та вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баглай О. М. Читання як один із найважливіших видів комунікативно-пізнавальної діяльності людини (методичні рекомендації). 2014. С. 1–44.
2. Нацюк М. Методика формування лінгвосоціокультурної компетентності у майбутніх учителів англійської мови в читанні художньої літератури. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 2016 № 3, 85–92.
3. Нацюк М., Бабій Л. Міжкультурна компетентність у загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: застосування на практиці. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 2019 № 1, 75–81.
4. Павленко О., Мокляк В. Специфіка особистісно орієнтованого навчання іноземним мовам. *Педагогічні науки*. 2022. № 80. С. 94–100. URL: <https://surl.li/ilagzz> (дата звернення: 26.11.2025)
5. Пасічник О., Пасічник О. Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназій в монологічному мовленні. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. № 4 (6). URL: <https://surl.li/cijalf> (дата звернення: 04.12.2025).
6. Pikun L. V. Object-oriented programming teaching in english through computational fairy tales to non-native speakers. *Journal of teaching english for specific and academic purposes*. 2025. С. 207–216. URL: <https://surl.lu/sknyda> (дата звернення: 01.12.2025).
7. Agbevivi S. L. G., Adogpa J. N. Pre-Reading activities and their effects on English reading comprehension of ESL basic school pupils. *British journal of education*. 2022. Vol. 10, № 16. P. 51–66.
8. Alamri W. Evaluating the benefits and challenges of using authentic materials in EFL context for listening purpose. *Frontiers*. 2025. Vol. 10. P. 1–9.

9. Anderson R. C. Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. *Theoretical models and processes of literacy*. Seventh Edition. New York : Routledge, 2019. Sixth edition published by the International Reading Association, Inc., 2018. P. 136–145. URL: <https://surl.li/hbudpx> (дата звернення: 28.11.2025).
10. Arifin S. The role of critical reading to promote students' critical thinking and reading comprehension. *Jurnal pendidikan dan pengajaran*. 2020. Vol. 53, № 3. P. 318–327.
11. Atay D. Reflections on the cultural dimension of language teaching. *Language and intercultural communication*. 2005. Vol. 5, № 3-4. P. 222–236. URL: <https://surl.lu/hxmgrd> (дата звернення: 04.12.2025).
12. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. [S.l.]: Longman, 1956. P. 1–201
13. Brown H. D. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. 4th ed. White Plains, NY: Longman, 2015.
14. Byram, M. *Model of Intercultural Communicative Competence (ICC)*. URL: <https://surl.li/nhcrdz> (дата звернення: 25.11.2025)
15. Calafato R., Hunstadbråten S. Literature in language education: exploring EFL learners' literary competence profiles. *English teaching & learning*. 2024. URL: <https://surl.li/lqsttt> (дата звернення: 12.12.2025).
16. Cervetti G. N. Meta-Analysis examining the impact of vocabulary instruction on vocabulary knowledge and skill. *Reading psychology*. 2023. P. 1–38. URL: <https://surl.lu/hyqyao> (дата звернення: 12.12.2025).
17. Daniarti Y., Taufiq R., Sunaryo B. The implementation of teaching reading through genre based approach for university students. *Journal of physics: conference series*. 2020. Vol. 1477. P. 042064. URL: <https://surl.li/phfqtz> (дата звернення: 01.12.2025).
18. Day, R. Extending extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27 (2), 2015. P. 294–301.

19. Day, R., & Bamford, J. Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language*, 14 (2). 2002. P. 1–201.
20. Dickinson D. K. How reading books fosters language development around the world. *Child development research*. 2012. Vol. 2012. P. 1–15. URL: <https://doi.org/10.1155/2012/602807> (дата звернення: 12.12.2025).
21. Eichbaum, Q., Barbeau-Meunier, Ch.-A., White, M., Ravi, R., Grant, E., Riess, H., & Bleakley, A. Empathy across cultures – one size does not fit all: from the ego-logical to the eco-logical of relational empathy. *Adv Health Sci Educ Theory Pract*, 28 (2). 2022. P. 643–657.
22. Fang, L., Xiangming, L. Promoting young adolescents' reading performance: evidence from narrative transportation on multimodality readings. *Computers in the Schools*. 2023. P. 1–13. URL: <https://surl.lt/zwsraa> (дата звернення: 05.12.2025)
23. Alatis J. E. Georgetown university round table on languages and linguistics (GURT) 1991: linguistic s and language pedagogy: the state of the art. Georgetown : Georgetown University Press, 1992. 624 p.
24. Gingerich J., Adler M. The importance of reading across genres. *Kansas english*. 2020. Vol. 101. URL: <https://doi.org/10.62704/0ef8bb17> (дата звернення: 24.11.2025).
25. Godwin-Jones R. Evolving technologies for language learning. *Language learning & technology*. 2021. Vol. 25, no. 3. P. 6–26. URL: <https://doi.org/10.64152/10125/73443> (дата звернення: 07.12.2025).
26. Grabe W., Stoller F. L. Teaching and researching reading. Third Edition. | New York: Routledge, 2019. | Series: Applied linguistics in action | “Second edition published by Routl: Routledge, 2019. URL: <https://surl.li/pnnqqa> (дата звернення: 12.12.2025).
27. Grabe W., Yamashita J. Reading in a second language: moving from theory to practice. Japan : Cambridge University Press, 2022. 604 p.
28. Green, M.C. & Appel, M. Narrative transportation: How stories shape how we see ourselves and the world. *Advances in Experimental Social Psychology*,

70, P. 1–82. URL: <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2024.03.00> (дата звернення: 20.11.2025)

29. Grellet F. Developing reading skills: a practical guide to reading comprehension exercises. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. 251 p.

30. Gustanti Y., Ayu M. The correlation between cognitive reading strategies and students' english proficiency test score. *Journal of english language teaching and learning*. 2021. Vol. 2, no. 2. P. 95–100. URL: <https://surl.li/cbcgwa> (дата звернення: 20.11.2025)

31. Hardy J. E., Rodrigo V. Incorporating Extensive Reading into the Foreign Language Curriculum. *Dimensions*. 2025. Vol. 60. P. 11–26.

32. Hossain K. I. Literature-Based language learning: challenges, and opportunities for english learners. *Ampersand*. 2024. P. 100201. URL: <https://doi.org/10.1016/j.amper.2024.100201> (дата звернення: 12.12.2025).

33. Hussein, B. A. E. Incorporating literature into EFL/ESL classroom. *Arab world english journal*. 2025. Vol. 16, no. 1. P. 145–161. URL: <https://surl.lt/eywmzm> (дата звернення: 04.12.2025)

34. Jakubik J. Claire kramsch, language as symbolic power, cambridge university press, 2021, pp. 279. *Annales universitatis paedagogicae cracoviensis. studia linguistica*. 2022. No. 17. P. 273–276. URL: <https://doi.org/10.24917/20831765.17.21> (дата звернення: 06.12.2025).

35. Kast C. Literature and language learning in the EFL classroom by masayuki teranishi, yoshifumi saito, & katie wales. *Reading in a foreign language*. 2017. Vol. 29, no. 2. P. 269–272. URL: <https://doi.org/10.64152/10125/66919> (дата звернення: 02.12.2025).

36. Kennedy R. In-Class debates: fertile ground for active learning and the cultivation of critical thinking and oral communication skills. *International journal of teaching and learning in higher education*. 2007. Vol. 19, no. 2. P. 183–190.

37. Quality of L2 input and cognitive skills predict L2 grammar comprehension in instructed SLA independently / K. Kersten et al. *Languages*. 2021.

Vol. 6, no. 3. P. 124. URL: <https://doi.org/10.3390/languages6030124> (дата звернення: 05.12.2025).

38. Khataee E., Dowlatabadi H. A study of the intercultural communicative competence and the effects of cultural familiarity on reading comprehension based on ethnicity. *Forum for linguistic studies*. 2023. Vol. 5, no. 2. P. 1699. URL: <https://doi.org/10.59400/fls.v5i2.1699> (дата звернення: 02.12.2025).

39. Krashen S. Principles and practice in second language acquisition. New York : Phoenix ELT, 1995. 202 p.

40. Krashen S. D. Power of reading: insights from the research, 2nd edition: insights from the research. ABC-CLIO, LLC, 2004. 190 p.

41. Krashen S. Developing academic language: early L1 reading and later L2 reading. *International journal of the sociology of language*. 2002. Vol. 2002, no. 155-156. URL: <https://doi.org/10.1515/ijsl.2002.021> (дата звернення: 15.12.2025).

42. Kuang R. F. Babel: or the necessity of violence: an arcane history of the oxford translators' revolution. New York : HarperCollins Publishers, 2022. 560 p.

43. About – R.F. Kuang. *R.F. Kuang*. URL: <https://www.rfkuang.com/about> (дата звернення: 15.11.2025)

44. Lazar G. Literature and language teaching: a guide for teachers and trainers. University of Cambridge ESOL Examinations, 2010. 283 p.

45. Dougherty S. M. K. lems, L. D. miller, and T. M. soro, teaching reading to english language learners: insights from linguistics. *Journal of early childhood literacy*. 2011. Vol. 11, no. 4. P. 504–508. URL: <https://surl.li/whzzyd> (дата звернення: 01.12.2025).

46. Linuwih E. R. The effectiveness of extensive reading in improving EFL academic writing. *Journal of English language teaching and linguistics*. 2021. Vol. 6, no. 1. P. 167. URL: <https://doi.org/10.21462/jeltl.v6i1.514> (дата звернення: 18.11.2025).

47. MacLeish A. Adapting and composing reading texts. *TESOL quarterly*. 1968. Vol. 2, no. 1. P. 1–10.

48. Mackey A., Gass S. M. Second language research: methodology and design. Taylor & Francis Group, 2021.
49. Mardones T., Sotomayor C., Escobar D. Intercultural competence in multimodal reading comprehension: content validation of a didactic proposal for a multicultural classroom. *Frontiers in education*. 2024. Vol. 9. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1507019> (дата звернення: 02.12.2025).
50. Park A. Y. A comparison of the impact of extensive and intensive reading approaches on the reading attitudes of secondary EFL learners. *Studies in second language learning and teaching*. 2020. Vol. 10, no. 2. P. 337–358. URL: <https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.2.6> (дата звернення: 12.12.2025).
51. Qi Z., You H. The influence of exposure to foreign literature on Chinese readers' out-group attitudes: the sequential mediating role of emotional investment and cultural empathy. *Frontiers in psychology*. 2025. Vol. 16. URL: <https://surl.lt/cjmbsq> (дата звернення: 28.11.2025)
52. Razzakov B. Building oral communication skills for future engineers: an example of learning transport terminology in english classes. *Actual problems of humanities and social sciences*. 2024. Vol. 4, no. 6. URL: <https://surl.li/aainxw> (дата звернення: 17.11.2025)
53. Roehr-Brackin K. Metalinguistic awareness and second language acquisition. New York, NY: Routledge, [2018]: Routledge, 2018. URL: <https://doi.org/10.4324/9781315661001> (дата звернення: 01.12.2025).
54. Jackson J. Routledge handbook of language and intercultural communication. Taylor & Francis Group, 2012. 610 p.
55. Rumelhart D. E. Toward an interactive model of reading. in theoretical models and processes of reading. *Creative education*. 2019. Vol. 10, no. 13. P. 722–750.
56. Rumelhart D. E. Schemata: the building blocks of cognition. *Theoretical issues in reading comprehension*. 2017. P. 33–58. URL: <https://doi.org/10.4324/9781315107493-4> (дата звернення: 04.12.2025).

57. Sangers. N. L. Learning a language through reading: a meta-analysis of studies on the effects of extensive reading on second and foreign language learning. *Educational psychology review*. 2025. Vol. 37. P. 96. URL: <https://surl.li/fkrgmo> (дата звернення: 03.12.2025)
58. Schmidt R. Attention, awareness, and individual differences in language learning. *Proceedings of CLaSIC 2010*. 2010. P. 721–737.
59. Stanovich K. E. Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading research quarterly*. 1986. Vol. 21, no. 4. P. 360–407. URL: <https://doi.org/10.1598/rrq.21.4.1> (дата звернення: 01.12.2025).
60. Stoller F. L. Viewing extensive reading from different vantage points. *Reading in a foreign language*. 2015. Vol. 27, no. 1. P. 152–159. URL: <https://doi.org/10.64152/10125/66707> (дата звернення: 15.11.2025).
61. Grabe W. P., Stoller F. L. Teaching and researching: reading. Routledge, 2013. P. 344. URL: <https://doi.org/10.4324/9781315833743> (дата звернення: 15.11.2025).
62. Principle 3 | TESOL | The 6 Principles. *TESOL | The 6 Principles*. URL: <https://www.the6principles.org/the-principles/principle-3/> (дата звернення: 01.12.2025).
63. Thomas V. L., Grigsby J. L. Narrative transportation: a systematic literature review and future research agenda. *Psychology & marketing*. 2024. URL: <https://doi.org/10.1002/mar.22011> (дата звернення: 12.12.2025).
64. Tracey D. H. Lenses on reading: an introduction to theories and models / ed. by M. L. Mandel. 2nd ed. New York: The Guilford Press, 2012. 251 p.
65. Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. Strategies of discourse comprehension. *Language*. 1986. Vol. 62, no. 3. P. 664. URL: <https://doi.org/10.2307/415483> (дата звернення: 10.11.2025).
66. Waring R., Nation I. S. P. Teaching extensive reading in another language. Taylor & Francis Group, 2019. 200 p.

67. West M. Bilingualism, with special reference to Bengal. Calcutta : Government of India, Central Publication Branch, 1926. 354 p.
68. Xamidova D. Creating pre-, while-, and post-reading activities: a comprehensive approach. *Young scientists*. 2024. Vol. 2. P. 116–118.
69. Xu J. The application of critical thinking in teaching English reading. *Theory and practice in language studies*. 2011. Vol. 1, no. 2. URL: <https://doi.org/10.4304/tppls.1.2.136-141> (дата звернення: 23.11.2025).
70. Zaveri S. The Rise of the Dark Academia Movement: an exploration of the role of digital platforms in the creation of popular culture. *Sophia luminous*. 2023. Vol. 1. P. 8–14.

ДОДАТКИ

Додаток А

Іноземні мови: критерії оцінювання 8–11 класи:

Рівні навчальних досягнень	Бали	Характеристика навчальних досягнень учня (учениці)
Початковий		Читання
	1	Учень (учениця) уміє розпізнавати та читати окремі вивчені слова на основі матеріалу, що вивчався.
	2	Учень (учениця) уміє розпізнавати та читати окремі вивчені словосполучення на основі матеріалу, що вивчався.
Середній	3	Учень (учениця) уміє розпізнавати та читати окремі прості непоширені речення на основі матеріалу, що вивчався.
	4	Учень (учениця) уміє читати вголос і про себе з розумінням основного змісту тексти, побудовані на вивченому матеріалі. Уміє частково знаходити необхідну інформацію у вигляді оціночних суджень за умови, що в текстах використовується знайомий мовний матеріал.
	5	Учень (учениця) уміє читати вголос і про себе з розумінням основного змісту тексти, які можуть містити певну кількість незнайомих слів, про значення яких можна здогадатися. Уміє частково знаходити необхідну інформацію у вигляді оціночних суджень, опису за умови, що в текстах використовується знайомий мовний матеріал.
Достатній	6	Учень (учениця) уміє читати з повним розумінням тексти, які можуть містити певну кількість незнайомих слів, про значення яких можна здогадатися. Уміє знаходити необхідну інформацію у вигляді оціночних суджень, опису, аргументації за умови, що в текстах використовується знайомий мовний матеріал.
	7	Учень (учениця) уміє читати з повним розумінням і тексти, які містять певну кількість незнайомих слів, про значення яких можна здогадатися; уміє знаходити потрібну інформацію в текстах інформативного характеру.
	8	Учень (учениця) уміє читати з повним розумінням тексти, які містять певну кількість незнайомих слів, знаходити і аналізувати потрібну інформацію.
Високий	9	Учень (учениця) уміє читати з повним розумінням тексти, використовуючи словник, знаходити потрібну інформацію, аналізувати її та робити відповідні висновки.
	10	Учень (учениця) уміє читати з розумінням основного змісту тексти, аналізує їх, розуміє прочитаний текст, встановлюючи логічні зв'язки всередині речення та між реченнями.
	11	Учень (учениця) уміє читати тексти, аналізує їх і робить власні висновки, розуміє логічні зв'язки в рамках тексту та між його окремими частинами.
	12	Учень (учениця) уміє читати тексти, аналізує їх і робить висновки, порівнює отриману інформацію з власним досвідом. В повному обсязі розуміє тему прочитаного тексту різного рівня складності.

Обсяг, тематика, характер текстів для читання визначаються вчителем відповідно до Програмових вимог для кожного етапу навчання та типу навчального закладу.;

Анкетування для учнів 10 класу

Шановні учні! Просимо вас взяти участь в анкетуванні, спрямованому на дослідження особливостей вивчення англійської мови та роботи з лексикою під час читання художніх текстів. Анкетування є анонімним, а всі отримані відповіді будуть використані виключно з науковою метою в межах магістерського дослідження на тему “Роль самостійного читання художньої літератури у вивченні іноземної мови (на матеріалі роману “Babel” Р. Ф. Кван)”.

1. Як ти оцінюєш свій рівень володіння англійською мовою?

- ☐ початковий
- ☐ середній
- ☐ достатній
- ☐ високий

2. Чи подобається тобі вивчати англійську мову?

- ☐ так
- ☐ іноді
- ☐ ні

3. Чи читаєш ти тексти англійською мовою поза уроками?

- ☐ так, регулярно
- ☐ іноді
- ☐ рідко
- ☐ не читаю

4. Які тексти англійською мовою ти читаєш найчастіше

- ☐ підручникові тексти
- ☐ художні тексти
- ☐ статті з інтернету
- ☐ пісні / тексти пісень
- ☐ не читаю англійською

5. Чи цікаво тобі читати художні тексти англійською мовою?

- ☐ так
- ☐ іноді
- ☐ ні

6. Що ти робиш, коли під час читання зустрічаєш незнайоме слово?

- ☐ шукаю в словнику
- ☐ намагаюся здогадатися з контексту
- ☐ питаю вчителя
- ☐ пропускаю слово

7. Що допомагає тобі краще зрозуміти значення слова?

- ☐ контекст
- ☐ переклад
- ☐ пояснення вчителя
- ☐ приклади

8. Які слова найважче зрозуміти в художньому тексті?

- ☐ слова з переносним значенням
- ☐ ідіоми
- ☐ довгі або складні слова
- ☐ не відчуваю труднощів

9. Чи можеш ти здогадатися про значення слова з контексту без словника?

- ☐ так, часто
- ☐ іноді
- ☐ рідко
- ☐ ні

10. Наскільки самостійно ти працюєш з текстом англійською мовою?

- ☐ повністю самостійно
- ☐ з невеликою допомогою
- ☐ з постійною допомогою

11. Що зазвичай ускладнює розуміння тексту?

- ☐ велика кількість нових слів
- ☐ складні речення
- ☐ нецікава тема
- ☐ швидкий темп роботи

12. Чи вважаєш ти, що читання художніх текстів допомагає розширювати словниковий запас?

- ☐ так
- ☐ частково
- ☐ ні

13. Чи хотів(ла) б ти частіше читати художні тексти англійською мовою на уроках?

- ☐ так
- ☐ іноді
- ☐ ні

14. Що, на твою думку, допомогло б краще зрозуміти художній текст англійською мовою? (напиши коротко).

Анкетування для вчителів англійської мови

Шановні вчителі! Просимо Вас взяти участь в анкетуванні, спрямованому на дослідження особливостей формування лексичної компетентності учнів у процесі вивчення англійської мови із залученням художніх текстів. Анкетування є анонімним, а вся отримана інформація буде використана виключно з науковою метою в межах магістерського дослідження на тему “Роль самостійного читання художньої літератури у вивченні іноземної мови (на матеріалі роману “Вавилон” Р. Ф. Кван)”.

1. Ваш педагогічний стаж:

- ☐ до 5 років
- ☐ 5–10 років
- ☐ 11–20 років
- ☐ понад 20 років

2. Чи використовуєте Ви художні тексти на уроках англійської мови?

- ☐ так, регулярно
- ☐ іноді
- ☐ рідко
- ☐ не використовую

3. Якщо так, з якою метою Ви найчастіше залучаєте художні тексти? (можна обрати декілька варіантів)

- ☐ розвиток лексичних навичок
- ☐ розвиток навичок читання
- ☐ формування мовленнєвих умінь
- ☐ підвищення мотивації учнів
- ☐ ознайомлення з культурним контекстом
- ☐ інше _____

4. Які види художніх текстів Ви використовуєте найчастіше?

- ☐ оповідання

- ☐ уривки з романів
- ☐ адаптовані тексти
- ☐ автентичні тексти
- ☐ не використовую художні тексти

5. Як часто Ви працюєте з художніми текстами?

- ☐ майже на кожному уроці
- ☐ 1–2 рази на місяць
- ☐ епізодично
- ☐ не працюю з ними

6. Які труднощі найчастіше виникають в учнів під час роботи з лексикою художнього тексту? (можна обрати декілька варіантів)

- ☐ велика кількість незнайомих слів
- ☐ переносне / образне значення слів
- ☐ складні словосполучення та ідіоми
- ☐ відсутність навичок контекстуального здогадування
- ☐ низька мотивація
- ☐ інше _____

7. Які способи семантизації лексики Ви використовуєте найчастіше?

- ☐ пояснення вчителя
- ☐ контекстуальне тлумачення
- ☐ переклад
- ☐ використання словників
- ☐ візуальні опори
- ☐ інше _____

8. Як, на Вашу думку, учні найкраще засвоюють нову лексику з художнього тексту?

- ☐ через контекст
- ☐ через переклад
- ☐ через систему вправ

☐ через повторне використання в мовленні

9. Які критерії Ви зазвичай враховуєте під час оцінювання лексичних навичок учнів?

☐ правильність розуміння значення слова

☐ доречність уживання лексики

☐ здатність тлумачити слова в контексті

☐ самостійність виконання завдань

☐ інше _____

10. Чи оцінюєте Ви вміння учнів здогадуватися про значення слова з контексту?

☐ так, регулярно

☐ іноді

☐ ні

11. Який рівень самостійності учнів під час роботи з лексикою Ви вважаєте оптимальним?

☐ повна самостійність

☐ мінімальна допомога вчителя

☐ постійний супровід

12. Чи вважаєте Ви доцільним систематичне використання художнього роману на уроках англійської мови?

☐ так

☐ частково

☐ ні

13. Які переваги, на Вашу думку, має використання художнього роману?

☐ збагачення словникового запасу

☐ розвиток читацької компетентності

☐ формування культурної обізнаності

☐ підвищення мотивації

☐ інше _____

14. Які труднощі можуть виникнути під час роботи з художнім романом?

- ☐ обсяг тексту
- ☐ мовна складність
- ☐ нестача навчального часу
- ☐ різний рівень підготовки учнів
- ☐ інше _____

15. Чи потребує, на Вашу думку, методика роботи з художніми текстами додаткового методичного забезпечення?

- ☐ так
- ☐ ні
- ☐ важко відповісти

16. Які рекомендації Ви могли б надати щодо ефективнішого використання художньої літератури на уроках англійської мови? (відкрита відповідь).

Передекспериментальний зріз знань

Зразок тестування для учнів

Мета: діагностувати рівень умінь учнів розпізнавати знайомі/незнайомі слова, співвідносити лексеми зі значеннями, інтерпретувати слова у новому контексті й обирати правильне тлумачення серед варіантів.

Текст для читання (створений спеціально для експерименту):

“The students gathered in the main hall, waiting for the announcement. The atmosphere was unusually tense. Even the usually cheerful Mr Parker seemed distracted. When the principal finally appeared, her calm and measured tone immediately brought a sense of reassurance. She spoke about new opportunities, upcoming challenges, and the importance of staying committed despite uncertainty.”

Завдання 1. Розпізнавання лексичних одиниць

Позначте, які з наведених слів вам відомі (✓), а які ви бачите вперше (✗):

Таблиця 3.1

Розпізнавання лексичних одиниць

Слово	✓ / ✗
announcement	
tense	
distracted	
reassurance	
committed	
uncertainty	

Завдання 2. Співвіднесення слів з їх значеннями.

1. tense
2. reassurance
3. uncertainty
4. distracted

- а) стан напруги або хвилювання
- б) неуважний, розсіяний
- в) відсутність чіткості чи впевненості
- г) почуття спокою, підтвердження, що все добре

Завдання 3. Контекстуальне тлумачення. Виберіть правильне значення слова в контексті:

“The atmosphere was unusually *tense*.”

- а) святкова
- б) напружена
- с) байдужа

Завдання 4. Вибір правильного варіанту значення

Вкажіть, яке значення слова *committed* підходить у цьому контексті:

“...the importance of staying committed despite uncertainty.”

- відданий справі, наполегливий
- зафіксований письмово
- обмежений у можливостях

Завдання 5. Семантизація через контекст

Поясніть власними словами значення слова *announcement*, спираючись на зміст тексту.

Ваша відповідь: _____

Післяекспериментальний зріз знань

Зразок тестування для учнів

Усі вправи нейтральні, не прив'язані до жодного художнього твору, однаково підходять і КГ, і ЕГ, і дозволяють оцінити зміни лексичної компетентності.

Завдання 1. Lexical Recognition & Contrast Test

Учням пропонується список із 12 слів, які частково були присутні в навчальному матеріалі, частково – нові.

Завдання: позначити

✓ – якщо слово відоме;

✗ – якщо слово нове.

Список слів:

anticipate, maintain, vivid, scarce, adjust, reinforce, derive, outline, severe, consistent, pursue, encounter.

Завдання 2. Matching Meanings (Lexical Precision Test)

З'єднайте слово з його коректним тлумаченням.

Таблиця 3.2

Matching meanings

Слово	Тлумачення
1. pursue	а) змінювати відповідно до потреб
2. adjust	б) яскравий, образний
3. vivid	в) походити, виникати з
4. derive	г) рідкісний, недостатній
5. scarce	д) переслідувати мету, прагнути
6. reinforce	е) підсилювати, зміцнювати

Завдання 3. Contextual Interpretation Task

Мета: перевірити вміння визначати значення слова в конкретному контексті.

Прочитайте речення і оберіть правильне значення виділеного слова.

“The team had to *adjust* their plan after unexpected difficulties appeared.”

- a) відмовитися
- b) скоригувати
- c) пришвидшити

Завдання 4. Choose the Correct Option (Lexical Flexibility Test)

Мета: перевірити точність розуміння багатозначних слів.

Оберіть правильний варіант:

“Their explanation was not *consistent* with the facts.”

- a) докладний
- b) логічно узгоджений
- c) надто короткий

Завдання 5. Productive Vocabulary Use (Mini-Production Task)

Мета: визначити рівень активного володіння лексиною.

Завдання: складіть 3–4 змістовні речення, використавши будь-які 4 слова зі списку: *reinforce, encounter, vivid, pursue, severe, outline*.

Оцінюється:

- правильність уживання слова
- доречність у контексті
- граматична правильність
- лексична гнучкість