

УДК 372.881.1

## РЕПРОДУКТИВНО-КОГНІТИВНА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ: ТЕОРЕТИЧНЕ ОБґРУНТУВАННЯ Й ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ

Щербина М. Б.  
madina70@ukr.net

*Київський національний лінгвістичний університет*

Дата надходження 13.03.2019. Рекомендовано до друку 13.05.2019.

**Анотація.** У статті досліджено проблему диференційованого формування у майбутніх учителів іноземних мов іншомовної компетентності в діалогічному мовленні. Акцентовано роль мислення в репродукуванні набутих знань й окреслено підходи до його класифікації. Обґрунтовано доцільність репродуктивно-когнітивної диференціації, зокрема за домінуючим типом мислення студентів. Шляхом тестування студентів практично перевірено доцільність репродуктивно-когнітивної диференціації за типом їхнього мислення. Розкрито сутність поняття “навчальна опора” й досліджено її роль у навчанні іншомовного діалогічного мовлення на етапі створення студентами власних міні-діалогів. Досліджено дидактичний потенціал коміксу як засобу реалізації репродуктивно-когнітивної диференціації. Запропоновано алгоритм використання коміксу на етапі створення студентами власних міні-діалогів.

**Ключові слова:** диференційоване навчання, діалогічне мовлення, мислення, навчальні опори, комікс, репродуктивно-когнітивна диференціація.

**Щербина М. Б. Киевский национальный лингвистический университет**

**Репродуктивно-когнитивная дифференциация формирования у будущих учителей англоязычной компетентности в диалогической речи: теоретическое обоснование и средства реализации.**

**Аннотация.** В статье исследована проблема дифференцированного формирования у будущих учителей иностранных языков иноязычной компетентности в диалогической речи. Акцентируется роль мышления в репродукции приобретенных знаний и определены подходы к его классификации. Обоснована репродуктивно-когнитивная дифференциация, в частности по доминирующему типу мышления студентов. Посредством тестирования студентов практически проверена целесообразность репродуктивно-когнитивной дифференциации по типу их мышления. Раскрыта суть понятия "учебная опора" и исследована ее роль в обучении иноязычной диалогической речи на этапе создания студентами собственных мини-диалогов. Исследован дидактический потенциал комикса как средства реализации репродуктивно-когнитивной дифференциации. Предложен алгоритм использования комикса на этапе создания студентами собственных мини-диалогов.

**Ключевые слова:** дифференцированное обучение, диалогическая речь, мышление, учебные опоры, комикс, репродуктивно-когнитивная дифференциация.

**Shcherbyna M. Kyiv National Linguistic University**

**Reproductive-Cognitive Differentiation of the Prospective Teachers' Formation of Foreign Language Competence in Dialogical Speech: Theoretical Basis and Means of Realization**

**Abstract. Introduction.** According to modern psychological research, each adult possesses several basic types of cognitive thinking. Thus, there are two dominant ones: visual thinking, and verbal thinking. Despite their constant interaction, one of the types is characterized by the greater speed and flexibility. Therefore, from the perspective of person-oriented teaching, differentiated teaching foreign languages by the type of thinking should be investigated. **Purpose.** This study is devoted to the problem of differentiated formation of future teachers' foreign language competence in the dialogical speech. **Methods.** The role of thinking during reproduction of the acquired knowledge has been defined in this investigation. The examples of approaches to its classification are introduced in the table. Reproductive-cognitive differentiation, by the dominant type of thinking, is theoretically substantiated. The nature and educational potential of a comic strip as a creolized text are analyzed. A comic

strips theoretically studied as a means of implementation of reproductive-cognitive differentiation. In order to check the theoretical results on practice, the students of Kyiv National Linguistic University have been tested. **Results.** The results of the investigation showed that some students process verbal material faster and more effectively than images whereas the others do vice versa. Thus, the necessity of reproductive-cognitive differentiation by type of thinking has been checked. **Conclusion.** Reproductive-cognitive differentiation of teaching English dialogical speech to prospective teachers can be implemented at class by means of comic strips. Therefore, students will process the information taught effectively depending on the way of their dominant type of thinking: verbal or visual one.

**Key words:** differentiated learning, dialogical speech, thinking, educational supportive means, comic strips, reproductive-cognitive differentiation.

**Постановка проблеми.** В умовах реформування освіти в Україні зростає суспільний попит на кваліфікованих учителів, які не лише мають високий рівень знань, а й володіють сучасними методиками навчання. Для вчителів іноземних мов особливого значення набуває вміння запозичувати зарубіжний досвід тих країн, де навчання іноземних мов завжди було пріоритетним на всіх освітніх рівнях. Так, перед мовними закладами вищої освіти постає завдання ознайомити студентів-філологів – майбутніх учителів – із провідними світовими тенденціями методики навчання іноземних мов, зокрема в контексті формування іншомовної комунікативної компетентності.

Більшість загально визнаних вітчизняних і зарубіжних підходів до навчання іноземних мов, які мають високу дидактичну ефективність, ґрунтуються на принципах індивідуалізації й диференціації освітнього процесу. Під індивідуалізацією розуміють урахування особистісних психофізіологічних і соціальних особливостей кожного студента в освітньому процесі. Диференційоване навчання є реалізацією індивідуалізації в межах академічної групи шляхом розподілу студентів на підгрупи за певним спільним для них критерієм.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Спираючись на дослідженні О. Б. Бігич (2017) особистісну й діяльнісну лінії розвитку студента в контексті особистісно-діяльнісного підходу І. О. Зимньої (2004), ми теоретично обґрунтували доцільність особистісної й діяльнісної диференціації формування у майбутніх учителів іноземних мов іншомовної компетентності в діалогічному мовленні. Зокрема в наших останніх дослідженнях ми теоретично обґрунтували рецептивно-когнітивну диференціацію за провідним каналом сприйняття студентами навчально-пізнавальної інформації (Щербина, 2018, сс.128-134). Проте ще не були досліджені інші пізнавальні процеси, зокрема мислення, тип якого зумовлює репродуктивний етап формування у студентів іншомовної компетентності в діалогічному мовленні.

За М. М. Вахнован (2015, сс. 96-97), мислення, забезпечуючи розуміння й інтерпретацію змісту навчального матеріалу, є одним з провідних пізнавальних процесів, від якого залежить успішність учіння студентів. Психолінгвістичні дослідження ролі мислення в оволодінні іноземною мовою представлено в роботах Л. С. Виготського (1956), М. І. Жинкіна (1958), О. О. Леонтьєва (1969), С. Л. Рубінштейна (1973) та ін. Однак проблему диференційованого формування у майбутніх учителів іноземних мов англійської компетентності в діалогічному мовленні за домінуючим типом мислення досліджено недостатньо, що зумовлює її (проблеми) актуальність.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати доцільність репродуктивно-когнітивної диференціації формування у майбутніх учителів англійської компетентності в діалогічному мовленні за типом їхнього мислення й визначити засоби її (диференціації) здійснення.

**Основні результати дослідження.** Різні підходи до дослідження природи й механізмів мислення унеможливають уніфіковане визначення цього поняття. Проте спільною для багатьох дослідників є думка про те, що мислення є суб'єктивним відображенням об'єктивної реальності. Посилаючись на визначення О. К. Тихомірова (1984), в контексті нашого дослідження під

мисленням розуміємо процес пізнавальної діяльності, продукти якого є узагальненим віддзеркаленням сприйнятої суб'єктом об'єктивної дійсності (Тихомиров, 1984, с. 54). Різні види мислення виокремлюються залежно від засобів, рівнів і новизни узагальнення, а також від міри активності суб'єкта мислення. Так, від типу мислення студента залежить його розуміння навчально-пізнавального матеріалу, а також його подальше відтворення (репродукування).

За М. М. Вахнован (2015), мислення характеризується гнучкістю, глибиною, продуктивністю й логічністю. Так, гнучкість мислення визначається широтою асоціацій та вмінням включатись у нову розмову, логічно змінюючи одну тему іншою. Рівень розуміння (не)вербальної інформації визначає глибину мислення, а обсяг репродукованого мовленнєвого матеріалу – його продуктивність. Від логічності мислення залежить уміння встановлювати логічні зв'язки між рідною й виучуваною мовами, між кількома виучуваними мовами, між мовними / мовленнєвими явищами тощо (Вахнован, 2015, с. 95). Така варіативність характеристик мислення спричинила появу значної кількості класифікацій його видів і типів за різними критеріями.

На рис. 1 наведено приклади дихотомічних пар видів мислення, які запропоновано різними науковцями й представлено в дослідженнях О. К. Тихомірова (Тихомиров, 1984, сс. 7-10). За типом вирішуваного завдання виокремлюють теоретичне й практичне мислення. Перше передбачає ознайомлення з теоретичним матеріалом, зокрема правилами, законами тощо, друге стосується постановки мети, розроблення плану дій, створення схем і моделювання. За рівнем усвідомленості розрізняють інтуїтивне й аналітичне мислення. Інтуїтивне мислення характеризується швидкістю, відсутністю поетапності й неусвідомленістю. На противагу інтуїтивному, розгорнутіше в часі аналітичне мислення передбачає поетапність мисленнєвого процесу та його усвідомленість.



Рис. 1. Типологія мислення

Окрім уже названих, також протиставляють репродуктивне й продуктивне мислення. Унаслідок репродуктивного мислення суб'єкт не набуває нових знань, а користується попередньо набутими. Результатом продуктивного мислення є встановлення нових логічних зв'язків, тож кінцевий продукт мислення характеризується новизною для самого суб'єкта мислення.

Водночас у сучасних наукових дослідженнях загальноприйнятою залишається класифікація мислення за провідними психічними процесами (рис. 1). Так, вважається, що кожна доросла людина має наочно-дійове, наочно-образне й вербально-логічне мислення (Карпенко, 2016).

Наочно-дійове (практично-дійове) мислення передбачає, що суб'єкт вирішує поставлене перед ним завдання, безпосередньо виконуючи певну дію. Цей тип мислення мають люди й тварини, що робить його механізми примітивними порівняно з іншими видами мислення цього типу (Тихомиров, Узнадзе 1990).

Наочно-образне (образне) мислення є передусім умінням образно уявляти певні об'єкти / дії та їхні властивості / наслідки відповідно. Завдяки образному мисленню суб'єкт усвідомлює реальні об'єкти детальніше, одночасно з різних сторін (Тихомиров, Узнадзе 1990).

Сутність вербально-логічного (вербального) типу мислення полягає в тому, що встановлення логічних зв'язків (міркування) відбувається засобами мови. Вважається, що вербально-логічне мислення є провідним у дорослої людини. Проте багато науковців стверджують, що всі види мислення, зокрема наочно-дійове, наочно-образне й вербально-логічне, функціонують більшою чи меншою мірою одночасно. Так, В. П. Зінченко стверджує, що немає жодного вільного від інших виду мислення, вони постійно взаємодіють (Зінченко, 2004, сс. 5 – 18). Відтак засвоєння інформації відбувається у двох видах: образному й знаковому.

Проведені М. К. Кабардовим лабораторні дослідження асиметрії півкуль головного мозку й інших психофізіологічних особливостей студентів, які вивчають іноземні мови, підтвердили, що засвоєння мови одними студентами відбувається краще вербальними засобами, іншими студентами – невербальними засобами (Кабардов, 1996, сс. 34-49).

Отже, спираючись на результати всіх вищезгаданих досліджень, вважаємо доцільною диференціацію студентів за рівнем активності їхнього вербального й образного мислення з огляду на те, що висока активність одного його різновиду не виключає функціонування іншого.

З метою діагностики активності вербального й наочно-образного типу мислення студентів для їх подальшого розподілу в типологічні групи ми скористались запропонованим І. І. Череміскою тестуванням, яке дає змогу оцінити швидкість і гнучкість вербального й наочно-образного мислення (Череміска, 2007, с. 52). У діагностичному тестуванні взяли участь 30 студентів першого курсу Київського національного лінгвістичного університету. За однакові відрізки часу студенти мали виконати два завдання: вербальне (укласти речення, дібрати лексику на задану тему / за попередньо заданими параметрами) й ілюстративне (доповнити / намалювати схематичні зображення).

Результати діагностичного тестування (55% студентів швидше й краще виконали вербальне завдання, інші 45% – ілюстративне завдання) уможливають розподіл студентів у типологічні групи за показниками ефективнішого функціонування у них вербального / наочно-образного мислення задля диференційованого формування у них іншомовної компетентності в діалогічному мовленні за домінуючим типом мислення.

Вважаємо доцільним здійснювати репродуктивно-когнітивну диференціацію на етапі укладання студентами власних міні-діалогів. Попередньо ознайомившись із діалогом-зразком, студенти відтворюють набуті знання, дотримуючись заданого викладачем алгоритму. Їхнє мислення характеризується високим рівнем напруженості. Аби під час виконання завдань зняти у студентів психо-емоційну напругу, ми пропонуємо їм навчальні опори відповідно до індивідуальних особливостей їхнього мислення.

Узагальнивши представлені в дослідженнях К. В. Барбакової (2009) підходи до визначення поняття “навчальна опора”, ми пропонуємо таке: навчальна опора є вербальним, невербальним чи комбінованим засобом навчання, який слугує змістовою моделлю висловлювання з її можливим варіюванням засобом виконання мовленнєвих дій. За К. В. Барбаковою, навчальні опори, позбавляючи студента психологічного напруження, зменшуючи його невизначеність і страх зробити помилку, забезпечують таку організацію навчальної діяльності, за якої студент проходить шлях від ознайомлення з навчальним матеріалом до його засвоєння; від оволодіння знаннями до формування навичок і подальшого вдосконалення мовленнєвих умінь (Барбакова, 2009, с. 124).

В. Б. Царькова стверджує, що внаслідок застосування навчальних опор мовний / мовленнєвий матеріал засвоюється асоціативно. Залежно від його подання та впливу на репрезентативні системи дослідниці розрізняє вербальні (план, функціонально-сміслові таблиці, міні-тексти тощо) й образотворчі (малюнки, плакати, рисунки, відеоряд без звукового супроводу тощо) навчальні опори (Царькова, 1980, сс. 15-22). Водночас ефективним вважається одночасне застосування їхніх різних видів чи змішаних опор, які одночасно активізують декілька каналів сприйняття студентами навчально-пізнавальної інформації.

З-поміж змішаних опор виокремимо комікс як різновид креолізованого (полікодового) тексту, який (комікс) ми вже досліджували як засіб формування у студентів іншомовної комунікативної компетентності (Щербина, 2018, сс. 31-36). Креолізованим є текст, який складають вербальний й ілюстративний компоненти, що взаємодіють. Поєднання семантики слів і зображень у сукупності формує багаторівневе смислове навантаження тексту, що уможливує ефективну презентацію й засвоєння необхідної інформації.

Унаслідок дослідження навчального потенціалу коміксу (Щербина, 2016) ми дійшли висновку, що його використання можливе на будь-якому етапі навчання студентів іншомовного діалогічного мовлення, оскільки полікодова природа коміксу сприяє ефективному засвоєнню студентом навчально-пізнавальної інформації шляхом одночасної активізації декількох когнітивних процесів і каналів сприйняття цієї інформації.

Спираючись на попередні й поточні результати наших досліджень, вважаємо, що полікодовість коміксу уможливує його використання як засобу реалізації репродуктивно-когнітивної диференціації навчання студентів іншомовного діалогічного мовлення за домінуючим типом їхнього мислення. Так, студентам з домінуючим вербальним типом мислення ми пропонуємо вправи в трансформації реплік коміксу власними репліками та в доповненні й/чи розширенні реплік коміксу тощо; студенти з домінуючим образним типом мислення упорядковують кадри коміксу за сюжетною хронологією, зіставляють репліки з малюнком, доповнюють філактери власними образами тощо.

У табл. 1 ми представили алгоритм використання коміксу як засобу реалізації репродуктивно-когнітивної диференціації формування у студентів англomовної діалогічної компетентності на етапі створення ними власних міні-діалогів.

Таблиця 1

**Алгоритм використання коміксу як засобу диференційованого навчання студентів англійського діалогічного мовлення на етапі створення власних міні-діалогів**

	<i>Підгрупа студентів з домінуючим вербальним типом мислення</i>	<i>Підгрупа студентів з домінуючим образним типом мислення</i>
<i>Форма подачі вербального матеріалу в коміксі</i>	– вербальний складник кількісно домінує над зображальним – смислове навантаження припадає на текст	– вербальне наповнення мінімальне – застосування нестандартних кольорів і шрифту тексту
<i>Форма подачі ілюстративного матеріалу в коміксі</i>	– мінімальна кількість ілюстративних атрибутів – чорно-білий комікс – більшу частину кадру займає готовий філактер з місцем для тексту	– яскравий сюжет, різнокольорові ілюстрації – значна кількість дрібних зображальних деталей – місце для додавання власних рисунків / скетчів
<i>Види вправ</i>	– трансформація реплік власними – доповнення і (або) розширення реплік	– упорядкування кадрів коміксу за сюжетною хронологією – зіставлення реплік з малюнком – доповнення філактерів власними образами

Так, викладачеві слід пропонувати вербально орієнтованим студентам чорно-білі комікси з акцентуванням їхнього тексту (рис. 2). Перенасичення коміксу малюнками й іншими кольорами відволікає й перенавантажує увагу таких студентів. І навпаки опрацювання тексту коміксу (трансформація й доповнення вербального складника) сприяє процесу їхнього мислення. Для створення навчальних коміксів (рис. 2) ми використовуємо сучасні он-лайн програми на сайтах MakeBeliefsComix.Com і ToonDoo, які є у вільному доступі в мережі Інтернет.

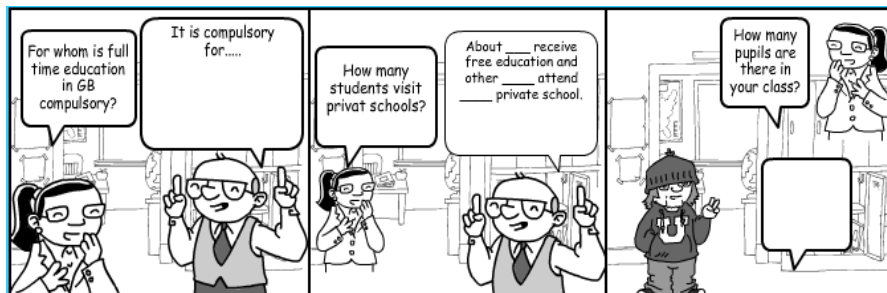


Рис. 2. Приклад коміксу для студентів з домінуючим вербальним типом мислення

Студентам з домінуючим образним типом мислення слід пропонувати різнокольоровий комікс зі значною кількістю ілюстративного матеріалу. Водночас варто зменшити до мінімуму поданий у коміксі вербальний складник, оскільки таким студентам складніше опрацювати текст. Необхідні ж репліки подаються окремо, наприклад у таблиці. Студенти отримують завдання відтворити міні-діалог, заповнивши порожні кадри коміксу необхідними репліками. Також ефективним є завдання впорядкувати кадри коміксу у відповідній послідовності й укласти на його основі власний міні-діалог.

**Висновки і перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, ми теоретично обґрунтували диференційоване формування у студентів англомовної компетентності в діалогічному мовленні за домінуючим типом їхнього мислення. Оскільки цей вид диференціації реалізується на етапі репродукування набутих знань, зокрема під час укладання студентами власних міні-діалогів, він отримав робочу назву “репродуктивно-когнітивна диференціація”.

З метою практичної перевірки репродуктивно-когнітивної диференціації та подальшого розподілу студентів до типологічних підгруп за домінуючим (вербальним – образним) типом мислення ми провели тестування студентів.

З огляду на полікодову природу коміксу його обрано засобом реалізації репродуктивно-когнітивної диференціації формування у студентів англомовної компетентності в діалогічному мовленні.

Перспективою подальших наукових розвідок є створення системи вправ для навчання майбутніх учителів іншомовного діалогічного мовлення з оперттям на комікс.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Барбакова, Е. В. (2009). Методическое понятие опоры в обучении иностранным языкам. *Вестник Бурятского государственного университета*, 15, 123–125.
- Бігич, О. Б., і Щербина, М. Б. (2017). Особистісно-діяльнісний підхід до формування іншомовної комунікативної компетентності. В *Аспекти гуманізаційного впливу освіти на особистість*. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції до 100-річчя Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, 25-27 жовтня (сс. 76-78). Дніпро: Літограф.
- Вахнован, М. М. (2015). Взаємозв'язок мовлення та пізнавальної сфери студентів у контексті оволодіння іноземною мовою. *Проблеми сучасної психології*, 27, 91-102.

- Зимняя, И. А. (2004). *Педагогическая психология*. Москва: Логос.
- Зинченко, В. П. (2002). Наука о мышлении. *Психологическая наука и образование*, 1, 5-18.
- Кабардов, М. К., и Арцишевская, Е. В. (1996) Языковые и коммуникативные способности и компетенции. *Вопросы психологии*, 1, 34-49.
- Карпенко, В. В. (2013). Психология мышления: феноменология, процес і детермінанти. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*, 1, 32-42.
- Тихомиров, О. К. (1984). *Психология мышления*. Москва: Издательство Московского университета.
- Тихомиров, О. Д. (1990). Деякі проблеми розвитку загальнопсихологічної теорії Д. Н. Узнадзе. В *Теорія установки і актуальні проблеми психології* (сс. 238-244). Тбілісі: Мецнисреба.
- Царькова, В. Б. (1980). Классификация опор в целях развития речевого умения. В *Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности* (сс. 15-22). Воронеж.
- Черемискина, И. И. (2007). *Методические указания для практических занятий по курсу "Специальный практикум по психологии"*. Владивосток: Морск. гос. ун-т им. адмирала Г.И. Невельского.
- Щербина, М. Б. (2018). Рецептивно-когнітивна диференціація формування компетентності в англійському діалогічному мовленні: теоретичне обґрунтування й засоби реалізації. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, 29, 128-134.
- Щербина, М. Б. (2016). Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами коміксів. *Іноземні мови*, 1, 31-36.

#### REFERENCES

- Barbakova, E. V. (2009). Metodichesкое poniatye opory v obuchenyy ynostrannym iazykam. *Vestnyk Buriatskoho hosudarstvennoho unyversyteta*, 15, 123-125.
- Bihych, O. B., i Scherbyna, M. B. (2017). Osobystisno-dial'nisnyj pidkhid do formuvannia inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti. V *Aspekty humanizuiuchoho vplyvu osvity na osobystist'*. Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii do 100-ricchhia Dniprov's'koho natsional'nogo unyversytetu imeni Olesia Honchara, 25-27 zhovtnia (ss. 76-78). Dnipro: Litohrad.
- Vakhnovan, M. M. (2015). Vzaiemozv'iazok movlennia ta piznaval'noi sfery studentiv u konteksti ovobodinnia inozemnoiu movoiu. *Problemy suchasnoi psykhologii*, 27, 91-102.
- Zymniaia, Y. A. (2004). Pedagogicheskaiia psykhohyia. Moskva: Lohos.
- Zynchenko, V. P. (2002). Nauka o myshlenyy. Psykhohyicheskaiia nauka y obrazovanye, 1, 5-18.
- Kabardov, M. K., y Artsyshevskaiia, E. V. (1996) Yazykovye y kommunykativnye sposobnosti y kompetentsyy. *Voprosy psykhohyy*, 1, 34-49.
- Karpenko, V. V. (2013). Psykhohiia myslennia: fenomenohiia, protses i determinanty. *Naukovyj visnyk L'viv's'koho derzhavnoho unyversytetu vnutrishnikh sprav*, 1, 32-42.
- Tykhomyrov, O. K. (1984). Psykhohyia myshlenia. Moskva: Yzdatel'stvo Moskovskoho unyversyteta.
- Tykhomyrov, O. D. (1990). Deiaki problemy rozvytku zahal'nopsykhohichnoi teorii D. N. Uznadze. V *Teoriiia ustanovky i aktual'ni problemy psykhologii* (ss. 238-244). Tbilisi: Metsnysreba.
- Tsar'kova, V. B. (1980). Klassyfykatsyia opor v tseliakh razvytyia rechevoho umeniia. V *Problemy kommunykativnoho metoda obuchenia ynoiazychnoj rechevoj deiatel'nosti* (ss. 15-22). Voronezh.
- Cheremyskina, Y. Y. (2007). Metodicheskiye ukazaniia dlia praktycheskykh zaniatyj po kursu "Spetsyal'nyj praktykum po psykhohyy". Vladyvostok: Morsk. hos. un-t ym. admyrala H.Y. Nevel'skoho.
- Scherbyna, M. B. (2018). Retseptivno-kohnityvna dyferentsiatsiia formuvannia kompetentnosti v anhlijs'komu dialohichnomu movlenni: teoretichne obgruntuvannia j zasoby realizatsii. *Visnyk Kyivs'koho natsional'nogo lnhvistychnoho unyversytetu. Seriiia: Pedagogika ta psykhohiia*, 29, 128-134.
- Scherbyna, M. B. (2016). Formuvannia inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti majbutnikh uchyteliv inozemnykh mov zasobamy komiksiv. *Inozemni movy*, 1, 31-36.