

М е т о д и к а
викладання іноземних мов
у середніх навчальних закладах

Підручник для студентів вищих закладів освіти

Допущено Міністерством освіти України

Київ
«Ленвіт»

БКК 81. 2-9
М54
УДК 371.315(075.8)=161.2

М54 Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

Колектив авторів під керівництвом С.Ю.Ніколаєвої: О.Б.Бігич, Н.О.Бражник, С.В.Галонова, Г.А.Гринюк, Т.І.Олійник, К.І.Онищенко, О.П.Петрашук, Л.А.Сажко, Н.К.Скляренко, Л.П.Смелякова, Е.Г.Хоменко, Л.П.Шербак.

За участю Т.А.Некрасової, О.П.Петренко.

ISBN 966-7043-45-2

У підручнику представлені всі розділи програми курсу методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах з урахуванням сучасних вітчизняних і зарубіжних досліджень. У кожному з розділів підручника дається короткий аналіз понять і визначень методичних категорій, описується сучасний стан вивчення проблеми. Зміст підручника, орієнтований на розкриття методичних основ формування в учнів навичок і вмінь практичного володіння іншомовним мовленням, враховує також загальноосвітні, виховні та розвиваючі цілі вивчення іноземних мов. Приклади наводяться англійською, німецькою, французькою та іспанською мовами.

БКК 81. 2-9

Рецензенти: В.М. Плахотник – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабора торі методики навчання іноземних мов інституту педагогіки АПН України.

О.Б. Тарнопольський – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов Дніпропетровського державного технічного університету залізничного транспорту.

Кафедра методики навчання іноземних мов та прикладної лінгвістики Київського університету імені Тараса Шевченка.

Редактор: К.І.Онищенко.

Рішення колегії Міністерства освіти України № 5/4 – 18 від 30.04.99.

ТОВ "Видавництво «Ленвіт»"

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єкта видавничої справи ДК № 743 від 24.12.2001 р.

ISBN 966-7043-45-2

© Ніколаєва С.Ю. та інші, 2002

© Ленвіт, 2002

Передмова

У цій праці здійснена спроба викласти основи загальної методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах відповідно до “Концепції педагогічної освіти”, схваленої колегією Міністерства освіти України 23 грудня 1998 року. Згідно з цією концепцією учителів іноземної мови готують педагогічні училища і коледжі, педагогічні університети та інститути, класичні університети та інші вищі навчальні заклади четвертого рівня акредитації за умови виконання ними вимог державних стандартів педагогічної освіти, які розробляються Міністерством освіти України для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Підготовка учителів іноземної мови здійснюється за такими освітньо-кваліфікаційними рівнями: 1) бакалавр і 2) спеціаліст, магістр.

Бакалавр — це освітньо-кваліфікаційний рівень учителя іноземної мови, який оволодів фундаментальними соціально-гуманітарними, психолого-педагогічними і фаховими знаннями, має сформовані навички та вміння для здійснення навчально-виховного процесу з іноземної мови в закладах освіти і здатний вирішувати типові професійні завдання, передбачені для посад учителів.

Спеціаліст — це освітньо-кваліфікаційний рівень учителя іноземної мови, який оволодів фундаментальними психолого-педагогічними і фаховими знаннями, пройшов методичну та практичну підготовку і готовий до викладання двох базових і одного-двох небазових шкільних предметів або виконання інших функцій у навчально-виховних закладах (наприклад: учитель англійської мови і літератури та французької мови), набув досвіду вирішення складних професійних завдань, передбачених для посад учителів.

Магістр — це освітньо-кваліфікаційний рівень викладача іноземної мови, який оволодів поглибленими фундаментальними психолого-педагогічними і фаховими знаннями іновачіного характеру; набув досвіду застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних педагогічних і науково-дослідних завдань у галузі навчання іноземних мов у середній та вищій школах.

Фахівцям освітньо-кваліфікаційного рівня “Бакалавр” присвоюється кваліфікація “вчитель початкової школи і основної” (напр.: французька мова);

“Спеціаліст”: вчитель середніх закладів освіти (напр.: англійська мова і література та іспанська мова).

“Магістр”: викладач вищого навчального закладу (напр.: англійська та французька мови).

Автори цієї книжки поставили собі за мету узагальнити накопичений у вітчизняній та зарубіжній методичці навчання іноземних мов досвід викладання англійської, німецької, французької та іспанської мов, насамперед, в основній та старшій школах, проаналізувати ключові теоретичні питання, які висуває практика викладання.

Намагаючись висвітлити досвід викладання іноземних мов у вітчизняній школі, авторський колектив не ставив перед собою завдання викласти історію методики. Розглядаючи різні точки зору на ті чи інші методичні проблеми, автори намагалися всебічно висвітлити їх, показати можливі напрями їх вирішення, визначити, що вже зроблено, а які питання потребують додаткових досліджень.

У роботі над підручником використані як методичні статті практичного і теоретичного характеру, так і посібники з методики, брошури, монографії, дисертації. Широкого застосування набула зарубіжна методична література, а також праці з лінгвістики, психолінгвістики, психології та педагогіки.

Підручник складається з семи розділів та списку літератури.

У розділі 1 розглядаються питання загальнометодичного характеру (ступенева система освіти в Україні та навчання іноземних мов, вимоги до кваліфікації вчителя іноземної мови, методика навчання іноземних мов як наука та її зв'язок з іншими науками).

У розділі 2 характеризуються система навчання іноземної мови та комунікативний підхід до навчання іноземної мови, розглядаються можливі цілі, зміст, принципи, методи і засоби навчання.

Розділ 3 присвячений аналізу лінгвопсихологічних основ навчання іноземних мов. У ньому дається лінгвопсихологічна характеристика мовленнєвої діяльності, аналізуються проблема навичок та вмінь мовлення у навчанні іноземних мов і система вправ для формування навичок та вмінь мовлення.

У розділі 4 показана технологія навчання мовних аспектів, відображена практика роботи з граматичним, лексичним і фонетичним матеріалом.

Розділ 5 присвячений проблемі формування навичок і вмінь учнів у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні і письмі) та їх особливостям; наводяться приклади вправ для формування навичок і вмінь у кожному з видів мовленнєвої діяльності, викладаються вимоги до рівня сформованості цих навичок і вмінь за умови відсутності мовного середовища.

У розділі 6 розглядаються питання організації та забезпечення процесу навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах: особливості навчання на різних ступенях, типи та структура уроків, планування навчального процесу і контроль у навчанні іноземної мови, можливості реалізації індивідуалізованого та інтенсивного навчання тощо.

У Розділі 7 дається короткий огляд методів навчання іноземних мов (перекладних, прямих, усного методу Г.Пальмера, методичної системи навчання М.Уеста, аудіо-лінгвального, аудіо-візуального, сугестивного та комунікативного методів тощо).

До списку літератури включені найбільш значні роботи вітчизняних і зарубіжних авторів.

Зміст підручника відповідає основним розділам “Програми з методики викладання іноземних мов”, орієнтованої на підготовку вчителя іноземної мови (бакалавра і спеціаліста), а також відбиває багаторічний досвід роботи викладачів кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету.

Керівник авторського колективу — д.п.н. професор С.Ю. Ніколаєва.

Матеріал підручника розподіляється між авторами таким чином:

Розділ 1 – С.Ю. Ніколаєва; підрозділ 1.2. 3.1. – Л.П. Смелякова.

Розділ 2 – О.П. Петрашук.

Розділ 3 – Н.К. Скляренко.

Розділ 4 – (4.1.) Н.К. Скляренко,
(4.2.) Л.П.Смелякова, Н.К. Скляренко
(4.3.) Т.А.Некрасова, Н.К. Скляренко.

Розділ 5 – (5.1.) Г.А.Гринюк, підрозділ 5.1.4. Г.А.Гринюк, С.Ю.Ніколаєва,
(5.2.) підрозділ 5.2.1. Н.К.Скляренко
підрозділ 5.2.2. Н.К.Скляренко, Т.І.Олійник,
підрозділ 5.2.3. О.Б. Бігич, Н.К.Скляренко,
(5.3.) К.І. Онищенко,
(5.4.) Л.П. Щербак, підрозділ 5.4.4. І.А. Данилович.

Розділ 6 – (6.1.) Л.А.Сажко, О.П.Петренко,
(6.2.; 6.3.; 6.4.) С.В.Гапонова,
(6.5.) Н.О. Бражник,
(6.6.) С.Ю. Ніколаєва,
(6.7.) Н.К. Скляренко,
(6.8.) О.П.Петрашук, С.Ю. Ніколаєва,
(6.9.) Е.Г.Хоменко.

Розділ 7 – Л.П.Смелякова.

Предметний покажчик – С.Ю. Ніколаєва.

Література – С.Ю. Ніколаєва.

Авторський колектив висловлює глибоку вдячність рецензентам – кафедрі методики навчання іноземних мов та прикладної лінгвістики Київського університету імені Тараса Шевченка, доктору педагогічних наук професору В.М.Плахотнику і доктору педагогічних наук професору О.Б.Тарнопольському, які люб'язно погодилися вивчити рукопис і зробили ряд цінних зауважень, врахування яких сприяло удосконаленню змісту підручника.

Підручник призначається насамперед студентам – майбутнім учителям іноземної мови освітньо-кваліфікаційних рівнів “бакалавр” і “спеціаліст”.

Підручник може бути корисним для вчителів іноземних мов, викладачів вищих навчальних закладів (ВНЗ), молодих науковців.

Автори будуть вдячні за пропозиції та зауваження щодо структури і змісту підручника.

1.1 Система освіти в Україні та викладання іноземних мов

З перетворенням України на самостійну державу виникла потреба у розбудові системи освіти, її докорінному реформуванні. З цією метою розроблена цілісна державна національна програма "Освіта", головною метою якої є визначення стратегії розвитку освіти в Україні на найближчі роки та перспективу XXI століття, створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації.

1.1.1 Основні принципи освіти і зміни у навчанні іноземних мов

У програмі "Освіта" і "Національній доктрині..." визначені стратегічні завдання, пріоритети, напрями та головні шляхи реформування освіти, сформульовані принципи освіти. До основних принципів освіти¹ відносять:

- пріоритетність освіти, що означає випереджальний характер її розвитку, нове ставлення суспільства до освіти, до знань та інтелекту, кардинально нові підходи до інвестиційної політики в освітній сфері;
- демократизацію освіти, яка передбачає децентралізацію та регіоналізацію управління системою освіти з догриманням найбільш визначальних принципів освітньої політики Української держави, надання автономії навчально-виховним закладам у вирішенні основних питань їхньої діяльності, подолання монополії держави на освіту, перехід до державно-громадської системи управління освітою, в якій особистість, суспільство і держава стануть рівноправними суб'єктами, утворення системи партнерства учнів, студентів і педагогів;
- гуманізацію освіти, яка забезпечить утвердження людини як найвищої соціальної цінності, найповніше розкриття її здібностей та задоволення різноманітних освітніх потреб, пріоритетність загальнолюдських цінностей, гармонію стосунків людини з навколишнім середовищем, суспільством і природою;
- гуманітаризацію освіти, яка покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення;

¹ Державна національна програма "Освіта". Україна XXI століття. - К.: Райдуга, 1994. - С. 8-10.

² Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті на період 2001-2004 років (2001 р.)

- національну спрямованість освіти, що підкреслює невіддільність освіти від національного ґрунту, її органічне поєднання з національною історією і народними традиціями, збереження та збагачення культури українського народу, визнання освіти важливим інструментом національного розвитку і гармонізації національних відносин;
- відкритість системи освіти, яка пов'язана з її орієнтованістю на цілісний неподільний світ та його глобальні проблеми, усвідомленням пріоритетності загальнолюдських цінностей над груповими і класовими, інтеграцією у світові освітні структури;
- безперервність освіти, що відкриває можливості для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності і наступності у навчанні та вихованні; перетворення здобуття освіти у процес, що триває упродовж усього життя людини;
- нероздільність навчання і виховання, що стверджує їх органічне поєднання, підпорядкування змісту навчання і виховання формуванню цілісної та всебічно розвинутої особистості;
- багатокультурність та варіативність освіти, що передбачає створення можливостей для широкого вибору форм освіти, навчально-виховних закладів, засобів навчання і виховання, які відповідали б освітнім запитам особистості; упровадження варіантного компонента змісту освіти, диференціацію та індивідуалізацію навчально-виховного процесу, створення мережі недержавних навчально-виховних закладів.

Названі принципи державної освітньої політики зумовили і необхідність реформування системи навчання іноземних мов: переглядається структура ступенів навчання; оновлюється зміст навчання іноземних мов і зміст виховання засобами іноземної мови; створюються авторські програми та альтернативні підручники з іноземних мов; реалізується інтеграція у світові заклади освіти, пов'язані з навчанням іноземних мов; забезпечується безперервність навчання іноземної мови; створюються умови для варіативності форм навчання іноземної мови тощо.

1.12 Ступені загальної середньої освіти і навчання іноземних мов

Загальна середня освіта здобувається у триступеневій системі загальноосвітніх навчально-виховних закладів: початковій школі (I ступінь), основній школі (II ступінь), старшій школі (III ступінь)¹. Навчання іноземної мови стало обов'язковим на всіх ступенях².

¹ Закон України "Про освіту". – К.: Генеза, 1996. – С.17.

² "Закон України про загальну середню освіту" (1998 р.); Постанова Кабінету Міністрів України "Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання" (2000 р.).

Ступенева система освіти в Україні реалізується на підставі відповідних програм. **Освітня програма** – це перелік обов'язкових та вибіркових навчальних предметів, необхідних для здобуття певного освітнього ступеня, з визначенням кількості годин, відведених на їх опанування, та форм підсумкового контролю. Реалізація загальної середньої освіти проходить на базі освітніх програм початкової, основної та старшої шкіл, а також на базі професійно орієнтованої освітньої програми.

Освітня програма **початкової школи** має забезпечити оволодіння навичками та вміннями читання, письма і рахунку, початки морально-етичного виховання, естетичного, інтелектуального і фізичного розвитку та трудової підготовки учнів. Оволодіння іноземною мовою в початковій загальноосвітній школі стало обов'язковим. Опанування цих програм створює фундамент для продовження навчання за освітньою програмою основної школи.

Освітня програма **основної школи** забезпечує оволодіння державною, рідною та іноземними мовами, базовими знаннями з природничо-математичних предметів, природознавства, вагомими надбаннями історії, літератури, мистецтва; реалізує трудову підготовку, належний інтелектуальний та фізичний розвиток школярів, що створює базу для всебічного розвитку особистості, її нахилів, здібностей, талантів для професійного самовизначення, формування загальнолюдської моралі; стимулює засвоєння визначеного суспільними, національно-культурними потребами обсягу знань про природу, людину і суспільство, здійснення екологічного виховання, фізичного удосконалення. Навчання іноземних мов приділяється особливо велика увага.

Освітня програма **старшої школи** забезпечує завершення загальноосвітньої підготовки з предметів мовно-літературного, науково-природничого та суспільного циклів, формування ціннісних орієнтацій, світоглядної позиції та професійного самовизначення учня. На цьому етапі здійснюється удосконалення іншомовних навичок і вмінь учнів, сформованих в основній школі. **Професійно орієнтована** освітня програма старшої школи розв'язує завдання освітньої програми старшої школи – виявлення та розвиток здібностей, таланту особи в галузях гуманітарних, природничо-наукових, технічних наук, культури, мистецтва тощо.

Серед загальноосвітніх навчально-виховних закладів значне місце відводиться **школам нового типу** (гімназіям, ліцеям, спеціальним закладам для обдарованих дітей, школам/класам з поглибленим вивченням окремих предметів, навчально-виховним комплексам, недільним, приватним школам тощо), загальноосвітнім школам-інтернатам, зорієнтованим на спеціалізовану поглиблену підготовку з технічного, гуманітарного, спортивного, художньо-естетичного та інших напрямів, на відкриття при цих школах окремих класів для обдарованих дітей.

Спеціалізована школа і профільні класи мають забезпечити поглиблене вивчення одного або кількох базових навчальних предметів; вони можуть діяти у складі шкіл першого-третього та другого-третього ступенів.

Гімназія – середній загальноосвітній навчально-виховний заклад другого-третього ступеня, який забезпечує науково-теоретичну, гуманітарну, загальнокультурну підготовку обдарованих і здібних дітей.

Ліцей – середній загальноосвітній навчально-виховний заклад, що забезпечує здобуття учнями освіти в обсязі понад державний освітній стандарт і здійснює науково-практичну підготовку талановитої учнівської молоді. Термін навчання в ньому може бути таким, як у школі третього ступеня, або на 1-2 роки більше¹.

Навчанню іноземних мов у нових типах шкіл приділяється особлива увага: вивчаються європейські та східні мови, забезпечується філологічна освіта, упроваджуються нові технології навчання тощо. Безперечно, в роботі як загальноосвітніх масових шкіл, так і шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови є ще багато нерозв'язаних проблем, але й немало невикористаних резервів, основним з яких є підвищення рівня кваліфікації вчителя іноземної мови.

Таким чином навчання іноземних мов здійснюється у двох головних напрямках: загальноосвітня підготовка і поглиблене вивчення предмета. Перший напрям реалізується переважно в загальноосвітній школі, другий – у деяких традиційних і нових типах шкіл.

Сучасна система загальної середньої освіти передбачає також можливість **індивідуального навчання**, метою якого є забезпечення умов для здобуття загальної середньої освіти або задоволення інших загальноосвітніх потреб особистості з урахуванням її індивідуальних особливостей.

Індивідуальне навчання організується для осіб, які:

- виявили бажання навчатися індивідуально;
- мають високі навчальні можливості;
- неспроможні засвоїти навчальний матеріал в обсязі базового рівня у визначений державою термін;
- не можуть відвідувати школу за станом здоров'я.

Зважаючи на нові тенденції в реалізації загальної середньої освіти, особливого значення набуває вдосконалення змісту освіти та укладання освітніх державних стандартів.

Державний освітній стандарт з іноземної мови

Оновлення змісту освіти є визначальним складником реформування освіти в Україні і передбачає приведення його у відповідність до сучасних потреб

¹ Освіта України. Інформаційно-аналітичний огляд./ Під заг. ред. В.Г.Кремєня. – К.: ЗАТ “Нічлава”, 2001. – С. 45.

особи і суспільства. Одним із стратегічних завдань реформування змісту освіти є розробка державних стандартів і відповідне формування системи та обсягу знань, навичок, умінь, творчої діяльності, інших якостей особистості на різних освітніх рівнях.

Державний стандарт загальної середньої освіти – це зведення норм і положень, що окреслюють державні вимоги до освіченості особи на рівні початкової, базової і повної загальної середньої освіти та гарантії держави в її досягненні громадянами.¹

Стандарт визначає:

- структуру змісту загальної середньої освіти, тобто загальнообов'язкові (інваріантні) та змінні (варіативні) його складники згідно зі ступенями навчання в середніх закладах освіти;
- національний базовий навчальний план середньої загальноосвітньої школи, який дає цілісне уявлення про змістовий склад загальної середньої освіти за галузями знань та їх співвідношення, окреслює обсяги (нормативи) навчального навантаження учнів та його розподіл за освітніми рівнями і роками навчання;
- обов'язковий мінімум змісту навчання з кожної освітньої галузі, що входить до державного компонента;
- обов'язкові результати навчання на різних освітніх рівнях (початкова, базова і повна загальна середня освіта);
- компетенцію і взаємну відповідальність учасників освітнього процесу, державні гарантії в одержанні загальної середньої освіти та контроль за дотриманням вимог даного стандарту;
- порядок внесення змін до державного стандарту загальної середньої освіти.

Стандарти освітніх галузей, котрі зумовлюють їх змістове наповнення (обов'язковий мінімум змісту освітньої галузі, що входить до державного компонента, та обов'язкові результати навчання, які відповідають різним освітнім рівням – початковій, базовій та повній загальній середній освіті), є самостійними нормативними документами, що становлять складову частину стандарту.

Зміст загальної середньої освіти в Україні складається з державного, регіонального і шкільного компонентів.

Державний компонент змісту загальної середньої освіти (освітній мінімум) є складником загальної середньої освіти, що задається інваріантною частиною базового навчального плану, формується на державному рівні і є обов'язковим для вивчення у всіх середніх навчальних закладах України. Фактично це обов'язковий мінімум основних галузей знань і мінімальна тривалість їх вивчення, які забезпечують одержання загальної середньої освіти.

¹ Закон України "Про освіту". – К.: Генеза, 1996. – С. 9.

Закон України "Про загальну середню освіту" (1998 р.).

Регіональний компонент змісту загальної середньої освіти – складова частина змісту середньої освіти, що відображає національну своєрідність регіону, його історію і культуру, традиції тощо. Він може частково включатися у державний компонент (тоді формується на державному рівні), в інших випадках формується на регіональному рівні і є обов'язковим для вивчення в середніх навчальних закладах регіону.

Шкільний компонент змісту загальної середньої освіти – складова частина змісту середньої освіти, що добирається з урахуванням інтересів, здібностей, життєвих планів учнів даної школи, можливостей її педагогічного колективу і визначає специфіку даного навчального закладу. Він формується самою школою.

Викладений нижче матеріал слід розглядати як поле можливостей для учнів при оволодінні ними іноземною мовою, які надає держава і школа всім учням середньої загальноосвітньої школи. Це поле можливостей гранично мінімізоване і служить орієнтиром для укладачів регіональних програм та підручників (для глибшого володіння іноземною мовою регіон чи школа можуть створювати для учнів найбільш сприятливі умови за рахунок годин, передбачених навчальним планом у його варіативній частині). На нього можуть орієнтуватися школи і вчителі. Навчальний матеріал добирається з урахуванням умов, визначених базовим навчальним планом, і практики роботи сучасної школи.

Базовий навчальний план окреслює зміст загальної середньої освіти в його цілісному уявленні як системи знань, навичок і вмінь, які мусять опанувати учні на певному етапі навчання у школі.

Інваріантна частина базового навчального плану визначає освітні галузі, обов'язкові для вивчення в усіх загальноосвітніх навчальних закладах, що її має забезпечити досягнення обов'язкового освітнього рівня кожним випускником середньої школи.

Варіативна частина базового навчального плану слугує завданням розширення і поглиблення змісту загальноосвітньої підготовки школярів, забезпечення їх індивідуального розвитку, пізнавальних інтересів і нахилів, передбачаючи години на вивчення предметів і курсів, які учні мають обов'язково обрати понад запропонованих в інваріантній частині, а також години, відведені на необов'язкові (факультативні) заняття. За рахунок годин варіативної частини плану реалізується регіональний і шкільний компоненти змісту загальної середньої освіти.

Освітній стандарт навчального предмета чи галузі знань – це характеристика базового змісту освітньої галузі і система вимог, що визначають обов'язковий для досягнення кожним учнем рівень його засвоєння.

Іноземна мова входить до освітньої галузі “Мови і література”¹, покли-

¹ Державний стандарт початкової загальної освіти (2000 р.).

каної розкрити духовне багатство української і світової літературної скарбниці, прилучити учнів до естетичного сприйняття художніх творів і літературної мови як засобу втілення художнього образу та ідеалу в письменницькій творчості, оцінки явищ літератури, формування вмінь іншомовного спілкування. Цій освітній галузі завдяки її високому гуманістичному потенціалу належить особлива виховна функція у формуванні національної самосвідомості патріота-громадянина, високоморальної особистості.

Державний стандарт з навчального предмета "Іноземна мова" має визначити загальну частину змісту освіти за умов існування різних програм, навчальних планів і підручників. Цей документ повинен виконати організуючу та координуючу роль, адже він забезпечує ядро змісту навчання іноземної мови незалежно від типу навчального закладу. Це дає можливість зберегти єдиний освітній простір у багатонаціональному суспільстві, стимулювати диференціацію освіти і зберегти наступність у викладанні предмета за різними моделями та варіантами.

На жаль, проблема рівнів володіння іноземною мовою відносно вітчизняних умов навчання не може вважатися вирішеною остаточно.¹ Для укладання Державного стандарту з іноземної мови необхідно насамперед визначити базовий рівень володіння нею. Розробка цього документа має велике значення. В ньому має бути співвіднесено європейський досвід визначення базового рівня володіння іноземною мовою з вітчизняними умовами і традиціями навчання. Крім того, базовий компонент змісту освіти з іноземної мови має бути орієнтований на два рівні: максимальний (що може запропонувати навчальний заклад) і мінімальний (нижче якого учень не може спуститися).

До державного стандарту входять і розроблені на його основі атестаційні вимоги до базового рівня володіння іноземною мовою.

Програми і підручники з іноземних мов повинні відповідати державному освітньому стандарту з іноземної мови.

Успіх реалізації вимог державного стандарту значною мірою залежить від рівня кваліфікації вчителя іноземної мови.

Сучасні вимоги до кваліфікації вчителя іноземної мови

Нові підходи до вирішення проблем освіти, в тому числі і в галузі викладання іноземних мов, висувають нові вимоги і до підготовки вчителя, його кваліфікаційної характеристики.²

¹ Ніколаєва С.Ю., Шерстюк О.М. Рівні володіння іншомовним мовленням // Іноземні мови. – 2000. – № 2. – С. 69-72.

² Цільова комплексна програма "Вчитель" // Інформаційний збірник Міністерства освіти України, 1997, № 24. – К.: Педагогічна преса. – С. 11-25; Закон України "Про вищу освіту" (2002 р.).

Кваліфікаційна характеристика – це перелік основних вимог до професійних якостей, знань і вмінь фахівця, необхідних для успішного виконання професійних обов'язків.

Методичний компонент його кваліфікаційної характеристики включає вимоги до теоретичної і до практичної підготовки вчителя іноземної мови.

Основні вимоги до теоретичної підготовки

Вчитель іноземної мови повинен знати і розуміти:

- ♦ основні етапи розвитку методики навчання іноземних мов;
- ♦ основи теорії формування комунікативної компетенції учнів, яка складається з:
 - мовленнєвої компетенції;
 - мовної (лінгвістичної) компетенції;
 - соціокультурної компетенції;
 - соціолінгвістичної компетенції;
 - країнознавчої компетенції;
 - навчальної компетенції;
 - стратегічної компетенції;
 - дискурсивної компетенції тощо.

Основні вимоги до практичної підготовки

Вчитель іноземної мови повинен уміти реалізовувати:

- ♦ комунікативно-навчальну функцію, яка складається з інформаційного, мотиваційно-стимулюючого і контрольного-коригуючого компонентів, тобто кваліфіковано застосовувати сучасні принципи, методи, прийоми і засоби навчання іншомовного спілкування;
- ♦ виховну функцію, тобто вирішувати завдання морального, культурно-естетичного, трудового виховання учнів засобами іноземної мови з урахуванням особливостей ступеня навчання;
- ♦ розвиваючу функцію, тобто прогнозувати шляхи формування і розвитку інтелектуальної та емоційної сфер особистості учня, його пізнавальних і розумових здібностей у процесі оволодіння іншомовним мовленням;
- ♦ освітню функцію, тобто допомагати учням в оволодінні вміннями вчитися, розширювати свій світогляд, пізнавати себе та іншу систему понять, через яку можуть усвідомлюватися інші явища.

Крім основних чотирьох вищезазначених функцій, учитель має бути здатним здійснювати:

- ♦ гностичну функцію, тобто аналізувати свою професійну діяльність і навчальну діяльність учнів, добирати підручники та посібники, прогнозувати труднощі засвоєння учнями мовного і мовленнєвого матеріалу, а

також оволодіння мовленнєвою діяльністю, вивчати та узагальнювати досвід інших вчителів у галузі навчання іноземних мов;

- ♦ конструктивно-плануючу функцію, тобто планувати і творчо конструювати навчально-виховний процес у цілому і процес навчання конкретного матеріалу з урахуванням особливостей ступеня навчання; планувати навчально-комунікативну діяльність учнів на уроці та в позакласній роботі; здійснювати у комплексі різні види індивідуалізації навчання іноземної мови: мотивуючий, регулюючий, розвиваючий, формуючий;
- ♦ організаторську функцію (в органічному зв'язку з гностичною та конструктивно-плануючою функціями), тобто реалізовувати плани (поурочні, серії уроків, позакласних заходів) з урахуванням особливостей ступеня навчання; творчо розв'язувати методичні завдання у процесі навчання і виховання з урахуванням провідних характеристик учнів певного навчального закладу, вносити до планів методично правильні корективи з метою досягнення бажаного результату, виходячи з цілей навчання іноземної мови в конкретному типі навчального закладу¹.

Для успішного виконання вищезазначених функцій учитель має насамперед оволодіти курсом методики навчання іноземних мов.

1.2.2. Методика викладання іноземних мов як наука та її зв'язок з іншими науками

1.2.3. Методика викладання іноземних мов і її завдання

Як відомо, знання, навички, вміння самого вчителя не стануть надбанням учнів, якщо він не володіє теорією навчання іноземної мови, в основу якої покладені досягнення науки. Для того щоб навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах було ефективним і відповідало сучасним вимогам, майбутній учитель має добре оволодіти теоретичним курсом “Методика викладання іноземної мови”, який повинен посідати провідне місце в системі професійної підготовки фахівця.

До основних завдань теоретичного курсу “Методика викладання іноземної мови” відносяться такі:

- показати головні компоненти теорії сучасного навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах і на цій основі навчити студентів використовувати теоретичні знання для вирішення практичних завдань;
- ознайомити студентів з сучасними тенденціями в навчанні іноземних мов як у нашій країні, так і за кордоном;

¹ Детальніше див.: *Мастерство и личность учителя: На примере преподавания иностранного языка* / Пассов Е.И. и др. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 240 с.

- розкрити суть складових частин і засобів сучасної методики як науки; спрямувати студентів на творчий пошук під час практичної діяльності у школі;
- сформувати у студентів під час практичних і лабораторних занять професійно-методичні вміння, необхідні для плідної роботи в галузі навчання іноземних мов;
- залучити майбутніх вчителів до опрацювання спеціальної науково-методичної літератури, що має стати джерелом постійної роботи над собою з метою підвищення рівня професійної кваліфікації.

В педагогічному плані слово “методика” найчастіше вживається у трьох значеннях:

- 1) “методика” як педагогічна наука, яка має, з одного боку, характеристики, притаманні будь-якій науці (теоретичний фундамент, експериментальну базу, робоче поле для перевірки науково обґрунтованих гіпотез), а з другого – специфічні об’єкти дослідження, що зумовлені як особливостями самого предмета, так і шляхами оволодіння ним;
- 2) “методика” як сукупність форм, методів і прийомів роботи вчителя; це “технологія” професійної практичної діяльності;
- 3) “методика” як навчальна дисципліна.

Методика як наука тісно пов’язана з концепцією навчального процесу. Його основними компонентами, які й складають сукупність об’єктів вивчення та об’єктів дослідження. До основних компонентів навчального процесу відносяться: 1) навчаюча діяльність учителя; 2) навчальна діяльність учнів і 3) організація навчання.

Будь-який процес навчання – це процес сумісної діяльності вчителя та учнів. **Навчання** – це акт взаємодії того, хто навчає, з тим, кого навчають, з метою передачі одним і засвоєння іншим соціального досвіду. Обидві сторони – і вчитель, і учень – беруть активну участь у цій діяльності, але кожен по-своєму:

- вчитель здійснює навчаючі дії, спрямовуючи навчальні дії учнів;
- вчитель мотивує навчальну діяльність учнів, спонукає їх до навчання;
- вчитель організує навчальні дії таким чином, щоб вони давали максимальний ефект. Ця організація проходить на рівні дій кожного окремого учня;
- вчитель дає учням матеріал для засвоєння та орієнтири для їх навчальної діяльності;
- вчитель здійснює контроль за ефективністю засвоєння.

Спочатку навчаючі дії вчителя превалюють. Однак вони обов’язково спрямовані на формування в учнів різноманітних навчальних умінь – умінь самостійної пізнавальної діяльності. Поступово частка “участі” вчителя в

сумісній діяльності зменшується, а учнів зростає. Змінюється і якість навчальних дій – дії учнів стають більш активними, творчими й самостійними, а роль учителя зводиться до керування цією активною і самостійною діяльністю учнів.

Під “організацією” в широкому розумінні цього терміна маються на увазі такі фактори: мета навчання, його зміст, методи та прийоми, а також засоби навчання.

Без тісної взаємодії усіх трьох компонентів навчальний процес не може бути ефективним, а в окремих випадках стає і неможливим. Отже **методика викладання іноземних мов** – це наука, яка вивчає цілі, зміст, методи і засоби навчання, а також способи учіння і виховання на матеріалі іноземної мови.

Об’єктом методики викладання іноземних мов є навчання, а її предметом – метод навчання. Між об’єктом і предметом існує двосторонній зв’язок.

У методиці викладання іноземних мов виділяють дві функціонально різні методики: загальну та спеціальну. Загальна методика займається вивченням закономірностей та особливостей процесу навчання будь-якої іноземної мови у будь-якому типі навчального закладу. Спеціальна методика досліджує навчання конкретної іноземної мови у певному типі навчального закладу з урахуванням мовних і мовленнєвих особливостей рідної мови.

Постійний розвиток методичної науки зумовлює появу самостійних відгалужень загальної методики, наприклад: історичної методики (аналіз методичних концепцій минулого); експериментальної методики (розробка теорії реалізації наукових методичних досліджень); порівняльної методики (дослідження особливостей навчання іноземних мов у різних країнах), методики використання технічних засобів навчання тощо.

Кожна наука має свої вузькі завдання, свої способи та об’єкти дослідження. На основі багаторічних досліджень процесу навчання іноземних мов фахівці дійшли висновку, що, спираючись на основні принципи педагогіки, на лінгвістику та психологію і розвиваючись у тісній взаємодії з ними, методика викладання іноземних мов має всі визначальні ознаки, які характеризують будь-яку самостійну науку. Вона має теоретичний фундамент, експериментальну базу, свої об’єкти дослідження, цілі та завдання, свою структуру і систему понять.

12.2 Методи дослідження в методиці викладання іноземних мов

Методи дослідження мають на меті одержання наукових даних про закономірності навчання іноземних мов, про ефективність навчальних матеріалів, що використовуються, способів і форм навчально-виховного процесу.

Науковий пошук починається з чіткого визначення проблеми, цілей і завдань дослідження. Коректно сформульована проблема зумовлює правильний напрям і вибір методів дослідження. Успіх наукового дослідження повністю залежить від обов'язкового врахування таких положень: а) об'єктивності дослідження явища; б) врахування всебічних зв'язків, притаманних явищу, яке вивчається; в) бачення даного явища у розвитку.

В сучасній методиці навчання іноземних мов використовуються основні та допоміжні методи дослідження. До основних методів відносять: 1) критичний аналіз літературних джерел (в тому числі ретроспективне вивчення вітчизняного й зарубіжного досвіду); 2) вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи вчителів, які досягли видатних результатів у навчально-виховному процесі; 3) наукове спостереження; 4) пробне навчання; 5) експеримент; 6) дослідне навчання. Допоміжні методи охоплюють: 1) метод інтерв'ю; 2) анкетування, 3) тестування; 4) бесіду, 5) хронометрування, 6) метод експертів тощо.

Критичний аналіз літературних джерел як метод дослідження. В одних випадках цей метод може бути самостійним, наприклад, коли вивчаються методи навчання іноземних мов минулого. В інших він є складовою частиною деяких основних методів дослідження, коли виникає необхідність робити огляд відповідної наукової літератури, щоб не витратити часу і зусиль на "відкриття", які вже давно зроблені.

Вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи вчителів є також надзвичайно важливим методом дослідження, тому що майстри педагогічної праці нерідко знаходять прийоми та методичні рішення, використання яких значно підвищує ефективність навчального процесу.

Наукове спостереження має цінність лише тоді, коли воно підпорядковане певній меті. Спостереження мають бути цілеспрямованими. Особливої цінності набувають спостереження, зафіксовані за допомогою технічних засобів. Результати зафіксованих спостережень можуть доповнюватися контрольними роботами, стандартизованими та нестандартизованими тестами, протокольними матеріалами. Кваліфікована класифікація спостережень – цінний матеріал для розробки методичних рекомендацій.

Пробне навчання – це дослідження, побудоване переважно на ерудиції та педагогічній інтуїції вчителя, який здійснює науковий пошук. У цьому випадку вчитель, спираючись на власний досвід, без глибокого і тривалого вивчення проблеми здійснює пошук, завдяки якому підтверджується або спростовується висунуте і первинно обгрунтоване допущення, спрямоване на удосконалення окремих аспектів процесу навчання іноземної мови.

У пробному навчанні досліджується первинна робоча гіпотеза вчителя, тобто реалізується так званий евристичний підхід, застосування якого дозволяє скоротити час на розробку шуканого варіанта режиму навчання. План

дослідження та етапи його проведення визначаються за умов значного скорочення добору можливих варіантів навчання.

Запропонований варіант вирішення методичної проблеми без зволікань проходить випробування у навчальному процесі і відразу ж оцінюється його ефективність.

Простота реалізації пробного навчання, легкість отримання та обробки його результатів роблять цей метод дослідження найбільш доступним для вчителів шкіл, якщо вони не володіють методикою проведення складніших методів дослідження.

Експеримент у навчанні іноземних мов посідає особливе місце серед основних методів дослідження. З його допомогою вивчаються загальні та спеціальні закономірності навчання іноземних мов. Під експериментом розуміють науково поставлений дослід, заснований на ретельному вивченні варіювання явища, яке досліджується, при можливому урівноваженні всіх інших значущих факторів.

Реалізація експериментальної роботи пов'язана з висуненням гіпотези. **Гіпотезою** в наукових дослідженнях називають таке припущення, котре містить нові, ще не перевірені наукою твердження, які можуть бути перевірені за допомогою вже відомих або нових, запропонованих дослідниками методів. Як правило, гіпотеза перевіряється в ході експерименту або дослідного навчання. Як сама гіпотеза, так і методи її перевірки потребують ретельного опрацювання. Гіпотеза не повинна містити суперечностей, у ній має бути чітко визначено, яким чинним положенням науки вона відповідає і що несе в собі нового — такого, що потребує доведення. Гіпотеза повинна мати пояснювальний характер розкривати внутрішні механізми, існуючий зв'язок явищ (Е.А. Штульман).

Гіпотеза в експерименті та гіпотеза в дослідному навчанні різняться за рівнем абстрактності. До гіпотези в експерименті висуваються суворіші вимоги. В багатьох випадках дослідження потребує кількох послідовних гіпотез.

У методиці навчання іноземних мов **види експериментів** визначаються за трьома ознаками: 1) за значущістю дослідження – розвідувальний та основний /базовий експеримент; 2) за умовами проведення – природний і лабораторний експеримент, 3) за складністю організації – односерійний та багатосерійний, однофакторний та багатофакторний, прямий і перехресний експеримент тощо.

Розвідувальний експеримент, як правило, буває односерійним, небагатофакторним. За своєю організацією він наближається до пробного навчання. Основний експеримент найчастіше є природним, тобто таким, що реалізується у звичайному навчальному процесі. Проте йому може передувати лабораторний експеримент (індивідуальний або груповий), який проводиться у штучних умовах.

Природний експеримент потребує значної підготовки. Він може проводитися лише тоді, коли розроблена методика його проведення і підготовлені експериментальні матеріали.

В експерименті визначають чотири складники:

1. варійовані змінні величини, до яких відноситься все те, що в ході експерименту цілеспрямовано змінюється;
2. неварійовані змінні величини групи А (суб'єктивні неварійовані): з одного боку – це різноманітні особистісні характеристики учня, а з другого – особистісні характеристики вчителя;
3. неварійовані змінні величини групи Б (об'єктивно неварійовані), до яких належить усе те, що в даному дослідженні залишається незмінним (склад групи, мовний і мовленнєвий матеріал, засоби навчання тощо);
4. фінальні змінні величини, тобто кінцеві дані експерименту, які можуть бути використані як вихідні величини для їх подальшого опрацювання.

Експеримент як своєрідний процес має чотири *фази*.

Перша фаза – *організація* – охоплює такі компоненти: визначення цілей, розробка гіпотези, підготовка експериментальних матеріалів, відбір учасників експерименту.

На підготовчому етапі дослідження спочатку формулюється робоча гіпотеза, тобто первинне передбачення, згідно з яким аналізується і систематизується зібраний фактичний матеріал. У процесі подальшого творчого аналізу проблеми робоча гіпотеза переростає в наукову гіпотезу, яка може стати теорією після її експериментального підтвердження. Експеримент вимагає не лише визначення, але й всебічного обґрунтування висунутої гіпотези, що й повинно стати об'єктом дослідження.

Друга фаза – *реалізація* – передбачає проведення запланованого експерименту, який у деяких випадках може складатися з кількох компонентів: передекспериментального зрізу, експериментального навчання, післяекспериментального зрізу. Головне у цій фазі – забезпечити чистоту експерименту і домогтися його надійності.

Третя фаза – *констатація* – має своїм головним завданням виявити кількісні та якісні характеристики результатів дослідження, що складає основу для формулювання певних закономірностей. У цій фазі визначають два компоненти: обробку результатів і формулювання висновків.

Четверта фаза – *інтерпретація* – пояснення причин отриманих результатів і доведення їх надійності. До цієї фази входять такі компоненти як аналіз даних і формулювання методичних рекомендацій.

Наступний етап дослідження – упровадження результатів експерименту у практику роботи відповідних навчальних закладів.

Для забезпечення чистоти експерименту використовують різні прийоми. Одні з них пов'язані з організацією дослідження, інші – з підбором учасників експерименту.

У фазі організації експерименту його варіанти можуть бути реалізовані по-різному: послідовно, одночасно або поперемінно в експериментальних і контрольних класах. Але слід зауважити, що у правильно спланованому з погляду варіативності експерименті поняття “контрольні класи” стає зайвим: усі класи, що беруть участь в експерименті, стають експериментальними і водночас контрольними стосовно один одного.

Значущість експерименту в теоретичних дослідженнях визначається тим, що він не лише допомагає перевірити результати аналізу, але й сам виступає як один із методів аналізу. У ході експерименту досліджувач розчленовує об'єкт дослідження, виділяє окремі ланки явища, яке вивчається, створює умови для спостереження за ними в чистому вигляді. Разом з тим експеримент не може бути ізольованим від інших методів дослідження і, насамперед, від дослідного навчання.

Дослідне навчання як метод наукового пошуку базується на проведенні масового навчання за запропонованою дослідником методикою. На відміну від інших методів наукового пошуку дослідне навчання дає лише сумарні показники, які, проте, характеризуються достатньою надійністю завдяки тому, що дослідження проходить у великій кількості шкіл і протягом тривалого часу. Дослідне навчання порівняно з пробним здійснюється як певна модель навчального процесу.

Дослідна робота багато в чому подібна до експерименту. Вона, як і експеримент, спрямована на перевірку гіпотези. Під час дослідного навчання вчителі працюють відповідно до науково розробленого плану, результати навчання контролюються і фіксуються, підлягають кількісному і якісному аналізу. Дослідна робота відрізняється від експерименту характером покладеної в її основу гіпотези і вимогами до організації навчання та контролю. У структурі дослідної роботи визначають такі ж компоненти, як і в експерименті, але ступінь узагальненості змінних і незмінних факторів тут нижчий. Це, у свою чергу, призводить до зниження варіативності методики навчання.

У дослідному навчанні широко використовуються дослідні та контрольні класи.

Дослідне навчання буває різних видів у залежності від його мети. Частіше воно слугує для перевірки доступності розробленої методики для масової школи. Завдяки цьому методу дослідження можна визначити можливість застосування певних теоретичних положень на практиці, тобто дослідна робота вносить суттєві зміни в методичну систему.

Методичні рекомендації, перевірені за допомогою дослідного навчання, пропонуються для впровадження у практику роботи всіх навчальних закладів цього типу.

Основні методи дослідження мають тісний зв'язок з допоміжними.

Допоміжні методи дослідження у самостійному вигляді, як правило, не реалізуються. Вони є важливим доповненням або складовою частиною основних методів дослідження.

Статистичний метод дозволяє створювати статистичний еталон навчального процесу, на основі якого можна робити висновки про ефективність навчання іноземної мови.

Метод моделювання використовується для моделювання навчання іншомовного мовлення як і будь-якої іншої діяльності. Такий підхід дозволяє користуватися цінною науковою інформацією, одержаною на інших, невербальних моделях (розв'язання математичних задач, шахматна гра тощо).

Метод інтерв'ю передбачає вивчення поглядів тієї чи іншої групи людей (наприклад, учителів гімназій, учнів старших класів ліцеїв тощо). Бесіда проходить у відповідності до заздалегідь розробленого плану. Відповіді фіксуються, а потім співставляються та аналізуються.

Анкетування запозичене методикою навчання іноземних мов у соціології. В методичному дослідженні, однак, воно не може застосовуватися як самостійний метод наукового пошуку у зв'язку з тим, що його результати носять суб'єктивний характер. Тому анкетування використовується як доповнення до того чи іншого основного методу дослідження. За його допомогою вивчають точки зору учнів, учителів, батьків стосовно того чи іншого питання. Цей метод дослідження набуває відносної об'єктивності лише за умови опитування великої кількості учасників анкетування – сотень і тисяч. Ототожнення об'єктивної наукової істини з думкою більшості опитуваних є методологічною помилкою.

Укладання анкети потребує спеціальної підготовки, а її розмноження, збір і обробка результатів – копіткої праці та спеціальних умов. Методика укладання анкет проходить орієнтовно за тими ж етапами, що й розробка плану спостереження: визначення мети, формулювання запитань, вибір методики аналізу отриманих відповідей. Певні труднощі в укладанні анкети спричиняє формулювання прямих і непрямих запитань і визначення їх послідовності. Бажано, щоб опрацювання результатів анкетування проходило з використанням комп'ютерних програм.

Тестування як допоміжний метод дослідження використовується досить широко. За допомогою тестів різних типів стає можливим у порівняно короткий термін проконтролювати рівень сформованості мовленнєвих навичок і вмінь великої кількості учнів (детальніше див. розділ 6.8.).

В залежності від мети дослідження розрізняють діагностичні, прогностичні, констатуючі та змішані тести. В сучасних методичних дослідженнях найбільшого розповсюдження набули констатуючі тести, які є складовою частиною експерименту. З їх допомогою реалізують доекспериментальний і післяекспериментальний зрізи.

Бесіда експериментатора з учасниками експерименту і вчителями може суттєво доповнити уявлення про процес дослідження, про його сильні та слабкі сторони. Під час бесіди досліджувач може з'ясувати питання, які не включаються до самого дослідження, але які доповнюють загальну картину експерименту.

Хронометрування як допоміжний метод дослідження широко застосовується в тих випадках, коли необхідно документально зареєструвати хід усього навчального процесу або певної його частини на уроках. У методичному дослідженні під хронометруванням розуміють фіксацію на магнітофонну або відеострічку ходу навчального процесу, завдяки чому можуть здійснюватися будь-які виміри усномовленневої діяльності вчителя або учнів у зв'язку з вирішенням навчальних завдань. За умови суцільного хронометрування фіксується весь хід уроку або серії уроків, на яких реалізується дослідження; при частковому хронометруванні виділяється лише одне явище, яке вивчається. Саме воно піддається ретельному кількісному та якісному аналізу згідно з метою дослідження.

У випадках, коли використання об'єктивних методів дослідження того чи іншого явища неможливе, застосовується **метод експертів**, або метод компетентних суддів. Цей метод використовується, у першу чергу, в усіх спірних випадках (наприклад, яку програму обрати, за яким підручником навчати тощо). До цього методу звертаються при необхідності оцінити особистісні якості дитини або визначити її здібності до оволодіння іншомовним мовленням.

Усі методи дослідження, як основні так і допоміжні, ефективні лише за умови їх комплексного використання. В сукупності вони здатні забезпечити необхідну повноту і глибину вивчення проблеми. Саме тому для проведення методичного дослідження у більшості випадків використовується не один окремо взятий метод, а кілька методів у комплексі – реалізується комплексне дослідження.

1.2.3 Зв'язок методики з іншими науками

Методика викладання іноземних мов як самостійна педагогічна наука пов'язана в той же час із значною кількістю інших наук і використовує виявлені ними факти і встановлені закономірності. Лінгвістика, психологія і психолінгвістика, педагогіка знаходяться у тіснішому зв'язку з методикою, ніж інші науки, які вивчають мовлення чи процес передачі інформації. Тому

ці науки інколи називають базовими для методики науками. Дані інших наук, суміжних з методикою, надходять до неї опосередковано через базові науки.

2.31 Методика і лінгвістика

Прямий зв'язок методики з лінгвістикою є цілком очевидним, оскільки мова, рідна чи іноземна, є об'єктом дослідження для лінгвістики. Проте відношення між лінгвістикою та методикою трактуються по-різному. Деякі лінгвісти і методисти розглядають методику як "прикладну лінгвістику", вважаючи лінгвістику базовою для методики наукою. На думку цих науковців, методи навчання повинні базуватися на даних лінгвістики, оскільки йдеться про навчання саме мови, а детальне вивчення та опис її системи і функціонування входять до компетенції лінгвістики. Проте існує й інша точка зору, згідно з якою лінгвістика не має даних, які б дозволили їй стати повноцінною базою для створення раціональної методики навчання іноземної мови, головним чином у зв'язку з відсутністю в "суто" лінгвістичних дослідженнях комунікативно-психологічної інтерпретації. Цей факт утруднює і навіть унеможливує перенесення отриманих результатів у процес навчання.

У цьому зв'язку незаперечно важливою для методики є роль психолінгвістики, яка виникла на стику психології та лінгвістики і вивчає "зв'язки між системою мови та мовними здібностями" (О.О. Леонтьєв). Проте це не означає, що дані лінгвістики втратили для методики свою цінність. Це особливо справедливо стосовно таких напрямів лінгвістики як "комунікативна" лінгвістика, соціолінгвістика, прагмалінгвістика (теорія мовленнєвих актів), текстуальна лінгвістика, функціональна граматики, а також педагогічна лінгвістика, яка безпосередньо пов'язана з розробкою теоретичних лінгвістичних основ методики та прикладних питань навчання конкретної мови, її аспектів та видів мовленнєвої діяльності.

Дані лінгвістики безпосередньо використовуються при розв'язанні проблем, що стосуються глобальних компонентів методики: **цілей** навчання (для чого навчати?), **змісту** навчання (чого навчати?), **технології** навчання (як навчати?) і **допоміжних засобів** (з допомогою чого навчати?).

Розглянемо внесок лінгвістики у вищезазнані компоненти методики навчання іноземних мов на різних етапах розвитку цих двох наук.

У формулюваннях **цілей** навчання іноземних мов в середніх навчальних закладах завжди в тій чи іншій мірі представлений лінгвістичний аспект. Так, лінгвістичною основою "вивчення мови із загальноосвітньою метою" в рамках граматики/лексико-перекладних методів виступало порівняльне мовознавство, а також вивчення історії мов. Такі лінгвістичні концепції як існування загальної граматики, тотожність лексичних понять в різних мовах, отождолення мови з мисленням, поняття – зі словом, трактування мови як

застиглої логічної категорії були покладені в основу загальноосвітньої мети, яка розглядалася як розвиток логічного мислення з допомогою граматичних вправ поряд з ототожненням граматики з логікою. Так, на думку В. Гумбольдта, “мета викладання мови – це повідомлення знань про її загальну структуру”.

Прямий метод як антипод перекладних методів переслідував мету *практичного оволодіння* іноземною мовою, яке спочатку ототожнювалося з усним мовленням та обмежувалося ним. Лінгвістичною основою такої мети була школа, яка в 70-х роках XIX ст. одержала назву младограматизму; в центрі її уваги були фонетичні зміни та процеси аналогії в мові, що сприяло відкриттю багатьох звукових законів. Наслідком усвідомлення важливості фонетики у навчанні мови стала розробка міжнародної фонетичної транскрипції.

Подальша конкретизація цілей навчання, які формувалися як навчання *іншомовного мовлення*, а пізніше – *мовленнєвої діяльності*, спирається на дихотомію мова-мовлення, згідно з якою між ними існує нерозривний зв'язок: мовлення неможливе без мови, а мова реалізується лише у мовленні. Реалізація “мовленнєвої” цілі навчання передбачає не лише знання мовних засобів, необхідних і достатніх для спілкування, але й автоматизоване їх використання в актах комунікації. У зв'язку з цим важливе значення для методики має розмежування одиниць мови та мовлення, без чого неможливо побудувати ефективний процес оволодіння мовленням на іноземній мові.

В цілях навчання іноземної мови відображається і факт існування мови у двох матеріальних функціональних формах – звуковій та графічній, які утворюють два види мовлення – усний та писемний. В них використовуються різні мовні засоби, що належать до однієї національної літературної мови. Протягом тривалого часу національні мови ототожнювалися з поняттям “писемна мова”. Проте у XX ст. науковці приділили велику увагу усному мовленню в його “первинній формі”, у тій формі, в якій воно звучить в ситуаціях безпосереднього спілкування. Звернення лінгвістів до усномовленнєвої комунікації зумовлено розповсюдженням та удосконаленням радіо і телебачення, які продемонстрували велику силу впливу “живого слова”. Так, прихильники аудіо-лінгвального методу, який виник в середині XX ст., розглядають мову, слідом за Е. Селіром та Л. Блумфільдом, як засіб усної комунікації і вважають, що незалежно від кінцевої мети основою навчання має бути усне мовлення.

Остання чверть XX ст. орієнтована на *комунікацію* як мету навчання іноземних мов дітей та дорослих. Самій постановці комунікативної мети і можливості її реалізації значною мірою сприяли результати лінгвістичних досліджень, зокрема мовних функцій, функціональних стилів мовлення, їх співвідношення з усною та письмовою формами літературної мови,

функціонально-стилістичної співвіднесеності мовних засобів усіх рівнів, які обслуговують певні сфери спілкування, невербальних засобів і т. і.

Іншими словами, лінгвістичну основу комунікативного методу навчання іноземних мов складає переорієнтація з форми на функцію, з лінгвістичної компетенції на комунікативну, з мовної правильності на спонтанність та автентичність (природність комунікації, котра розглядається як серія мовленнєвих актів, за Дж. Остіном), що використовуються для певної мети. У світлі функціонально-прагматичного підходу до комунікації навчання іноземної мови включає усвідомлення учнями мети комунікативного акту і досягнення цієї мети за допомогою адекватних мовних форм.

Найвагоміший внесок лінгвістики як однієї із суміжних з методикою наук відчувається у змісті навчання іноземних мов і насамперед у відборі навчального матеріалу як відповіді на запитання "чого навчати?" згідно з конкретними цілями та умовами навчання. Дихотомія мова-мовлення, їх співвідношення та функції, поняття система, норма, узус, мовні структури та функції, мовні контакти, соціокультурні аспекти мови і т. і. – весь цей комплекс лінгвістичних проблем знаходить відображення в теорії і практиці відбору та організації змісту навчання іноземних мов.

Так, мовний мінімум не може бути відібраний без урахування співвідношення мови та мовлення. Відомо, що словниковий склад мови як сукупність вербальних засобів мовленнєвого спілкування дуже великий за обсягом, в той час як для "середнього" носія мови вистачає всього дві-три тисячі слів, і навіть письменник вживає всього 15-20 тисяч. Саме лінгвістика приходить на допомогу методичці, пропонуючи їй принципи відбору іншомовної лексики, а також елементів мовних систем морфологічного, синтаксичного та фонетичного рівнів. Саме лінгвістика є джерелом даних про те, як реалізується система мови у мовленні, підпорядковуючись правилам норми як фактичного регулятора зв'язності мовних одиниць даної системи, а також вимови та граматичних структур. Поняття норми тісно пов'язане з поняттям узусу як загальноприйнятого вживання слова, стилю вимови, мовленнєвих зворотів у відповідній ситуації. Науково обґрунтований відбір мовних засобів передбачає врахування мети комунікації, умов, форми, соціальної сфери спілкування, а також характеристик тих, хто спілкується. Він враховує стилістичні особливості мовлення, які відбиваються в його фонетичному, лексичному та граматичному оформленні. Важливість *нормативності* мовного та мовленнєвого матеріалу, що відбирається, диктується вимогами автентичності мовлення учнів в умовах комунікативного підходу. Норма формується на базі вживання системи мови в мовленнєвій діяльності колективу і виконує дві функції: функцію реалізації потенцій системи та функцію розподілу різних засобів згідно з функціональними стилями. Проте норма

літературної мови встановлюється не тільки завдяки звичному вживанню (узусу), але й лінгвістами, літературознавцями, письменниками та іншими представниками мовного колективу, які свідомо втручаються у функціонування літературної мови і встановлюють різні тенденції мовного розвитку.

Лінгвістичні ідеї були втілені при відборі навчального матеріалу в конкретних методах, наприклад, Г. Пальмером, який здійснив відбір словника англійської мови для іноземців на основі принципів частотності, структурної сполучуваності, конкретності, пропорціональності і доцільності. Вагомий внесок у відбір мовного матеріалу для аудіо-візуального курсу французької мови зробили видатні французькі лінгвісти М. Брюно, Ж. Гугенейм. Відбір словника та граматичних конструкцій, який вони здійснювали, базувався на ретельному аналізі живої розмовної французької мови та її статистичній обробці, що дозволило виявити найчастіше вживані слова та граматичні конструкції в типових ситуаціях повсякденного спілкування. Можна стверджувати, що методика стимулювала статистичний опис лексики багатьох мов і створення на цій основі частотних словників та словників-мінімумів.

Слід відмітити внесок інших лінгвістичних шкіл і напрямів у визначення змісту навчання іноземних мов. Як відомо, дескриптивна лінгвістика, яка була заснована американським лінгвістом Л. Блумфілдом, зосередила свою увагу на аналізі сполучуваності елементів тексту, точніше, дистрибутивному аналізі фонем, морфем, слів і т. п.

Отримані дані використовувались при укладанні словників сполучуваності як важливого засобу забезпечення автентичності іншомовних виразів на лексичному рівні. Системно-структурні дослідження, які інтенсивно проводились у галузі лінгвістики в середині 50-х років, знайшли своє відображення при відборі та організації граматичних структур іноземної мови. Вони, разом з вимовою, склали основний зміст в аудіо-лінгвальному методі.

Вагомий внесок у відбір іншомовного матеріалу, особливо в його організацію (визначення його послідовності в навчальному процесі) і методичну типологію (визначення ступеня його труднощів для засвоєння тими, хто навчається), внесла контрастивна лінгвістика. Логічним висновком з лінгвістичної теорії контрастивного аналізу стало припущення, що засвоєння другої (іноземної) мови базується на подоланні розходжень між двома мовними системами – рідної мови та іноземної мови. Згідно з цим порівняльний аналіз рідної та іноземної мови, що вивчається, повинен бути проведений до складання навчальних матеріалів, в яких, наприклад, відібрані граматичні структури повинні бути представлені у вигляді речень-зразків. Проведення порівняльного аналізу двох мов дозволяє наперед передбачити помилки на різних рівнях мовних систем і встановити ієрархію труднощів їх засвоєння. З найбільшим ступенем імовірності можуть бути передбачені

фонологічні помилки у зв'язку з психомоторною природою вимовних навичок. Синтаксичні ж та особливо лексичні помилки передбачити дуже важко.

Дані функціональної граматики можуть знайти застосування при відборі функцій, які потрібно засвоїти, а також їх мовного забезпечення. Зокрема, Ван Ек та Александер склали класифікацію 70 різних функцій, які потрібно було засвоїти. Дані лінгвістики тексту, об'єктом дослідження якої є не речення, а понадфразова єдність та/або дискурс, що характеризується зв'язністю, єдністю, а також мовленнєві реєстри (в основі яких лежить критерій сформованості і котрі іноді асоціюються з мовленнєвими стилями), знаходять застосування при відборі текстового матеріалу для навчання читання та усного мовлення.

Згадані лінгвістичні напрями та школи роблять свій внесок і в розв'язання проблем, які стосуються технології навчання, або відповіді на запитання "як навчати?", а також характеру допоміжних засобів навчання – "за допомогою чого навчати?".

Трансформаційна граматика, котра являє собою логічну математичну модель мови, безпосередньо не пов'язана з навчанням іноземної мови. Проте вона допомагає методиці скласти уявлення про відмінності між поверхневими і глибинними мовними структурами, які мають велике значення при навчанні вилучення, зокрема, імпліцитної інформації з мовного повідомлення, розрізнення змісту та смислу і т. п.

Специфічний аналіз мовних функцій, що може застосовуватись у навчанні іноземних мов, проводиться в рамках "комунікативної граматики" Ліча і Старвіка, а в "педагогічній граматиці" Крона граматичні категорії англійської мови представлені у вигляді правил, які супроводжуються вправами.

В рамках сучасної рівневої концепції мови загальноновизнаними є такі рівні або підсистеми мови як фонема, морфема, слово, словосполучення, речення, понадфразова єдність, текст. Виходячи з цього, навчання іноземних мов може проводитись як аспектно, так і комплексно. Разом з тим характерна для комунікативної мети навчання мовлення спрямованість допускає аспектну домінанту на конкретних фрагментах занять і зумовлює необхідність постійного комплексного опрацювання мовних явищ. Так, засвоєння конкретної структури повинно відбуватися в певному контексті з урахуванням усіх просодичних характеристик (наголос, інтонація, інші фонологічні нюанси), а також невербальних компонентів (жести, зоровий контакт, рухи тіла).

Одним із значних досягнень діячів прямого методу є їх увага до навчання вимови іноземної мови і розробка системи фонетичних вправ, а також ідея Пальмера про створення граматики, яка була б побудована на фонетичному принципі як основи навчання усного мовлення.

У вирішенні проблем, які пов'язані з ефективною технологією навчання іноземних мов, неможливо обійтись без результатів досліджень мовних контекстів, які, як відомо, можуть справляти і позитивний, і негативний вплив на процес засвоєння іноземної мови. Взаємодія двох мов приводить до білінгвізму – володінню двома мовами. В природних умовах мовних контактів виникає координативний білінгвізм, при якому обидві мови співіснують у свідомості індивіда незалежно один від одного. Однак у процесі *впечення* іноземної мови домінує рідна мова, впливаючи на систему іноземної мови. У цьому випадку субординативний білінгвізм проявляється в переносі знань, навичок і вмінь з рідної мови на іноземну. Якщо наявність схожості між мовами служить важливою опорою при вивченні іноземної мови, то невідповідність системи, норми та узусу рідної та іноземної мов спричиняє перенос негативного досвіду з рідної мови на іноземну і помилки, які можуть спотворювати не тільки форму, але й зміст. Використання даних контрастивного аналізу дозволяє прогнозувати негативний перенос, який звичайно називається інтерференцією, і за якістю (характером помилок), і за її інтенсивністю (стійкістю помилок). Інтерференцію важко подолати скоріше у випадку часткової схожості у двох мовах, ніж у випадку зовсім нових мовних явищ, які відсутні в рідній мові. Таким чином дані лінгвістики про розходження в системах конкретних мов дозволяють виявити випадки інтерференції як рідної мови (міжмовної), так і іноземної (внутрішньомовної), що служить важливою передумовою для розробки їх методичної типології, в основі якої лежить ієрархія труднощів засвоєння іншомовного матеріалу.

Методика і психологія

Точніше кажучи, **психологія** – це не одна наука, а цілий комплекс взаємозв'язаних наук: загальної психології, вікової психології, педагогічної психології, психології мовлення, психології спілкування тощо.

Загальна психологія вивчає загальні закономірності психічної діяльності дорослої людини. Вона є основою розуміння тих психічних процесів, які відбуваються при оволодінні іншомовним мовленням.

Вікова психологія досліджує закономірності розвитку людини, формування психічних процесів пам'яті, мислення, уяви, почуттів і психічних якостей особистості. Вікова психологія допомагає визначити зміст навчання, раціональні методи і прийоми, організувати уроки з урахуванням вікових особливостей учнів.

Педагогічна психологія вивчає закономірності розвитку психіки людини у процесі виховання і навчання; досліджує проблеми управління засвоєнням знань і формуванням навичок і вмінь; виявляє психологічні фактори, які зумовлюють успішність навчання, взаємовідносини між учнем

і вчителем, індивідуально-психологічні характеристики школярів. Педагогічна психологія допомагає визначити мотивацію діяльності учнів у процесі оволодіння іншомовною діяльністю і підтримувати інтерес до мови і народу, який нею користується.

Психологія мовлення аналізує процес володіння та оволодіння мовленням, взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього мовлення, якості вербальної пам'яті, закономірності усного і писемного мовлення.

Психологія спілкування вивчає проблеми, пов'язані з тим, як людина спілкується. Перш за все, це види і засоби спілкування. В сучасній науці виділяють три основні види спілкування: 1) соціально орієнтоване; 2) предметно орієнтоване та 3) особистісно орієнтоване. Розрізнення цих видів спілкування є суттєвим для навчання говоріння, головним чином діалогічного мовлення. Серед засобів спілкування виділяють мовні та немовні, які реалізуються в мовленні у взаємозв'язку. Невербальні засоби, притаманні відповідній культурі та специфічні для неї (наприклад, жести), мають вивчатися разом з іншомовним мовленням.

Психологія праці через призму методики допомагає визначити шляхи ефективних контактів між учителем та учнями. Врахування даних цієї науки сприяє науковій організації навчання: встановленню обсягу раціонального співвідношення класної і домашньої роботи, допустимого часу застосування технічних засобів навчання (насамперед комп'ютера) тощо.

Інженерна психологія досліджує процеси взаємодії людини і машини. Її положення враховуються при розробці нових технологій навчання іноземних мов з використанням технічних засобів, наприклад, комп'ютерної технології.

Експериментальна психологія збагачує методику результатами досліджень у галузі психології діяльності учнів, фізіології вищої нервової діяльності: про системи мозку, які обслуговують мовлення, про умовні рефлекси, другу сигнальну систему, про динамічні стереотипи (І.П. Павлов), про зворотну аферентацію, прогнозування дій як внутрішню систему керування психологічними процесами (П.К. Анохін) тощо.

Знання закономірностей функціонування мислення, пам'яті, сприймання, уваги, мотивації та їх індивідуальних проявів допомагає вчителю обирати раціональні методи і прийоми навчання іноземної мови, забезпечує керування розумовою діяльністю учнів.

Розглянемо детальніше вплив окремих психологічних процесів учнів на якість оволодіння іншомовним мовленням.

Аналіз психологічних процесів, як правило, починають з мислення. На сучасному етапі розвитку методики більшість фахівців дійшли висновку щодо необхідності свідомого оволодіння іншомовними навичками і вміннями з опорою на такі процеси мислення як аналіз і синтез. Дані психології свідчать про

те, що навички і вміння, які складаються завдяки усвідомленню виконуваних дій, формуються швидше і є більш гнучкими і сталими.

Мислення учнів характеризується такими індивідуальними особливостями як самостійність, швидкість, глибина розуміння навчального матеріалу. Мислення різних учнів одного віку відрізняється співвідношенням наочно-образних і словесно-логічних компонентів, а також рівнем його продуктивності. Так, у процесі навчання іноземної мови особливості мислення учня впливають на швидкість формування вербальних зв'язків і функціонально-мовних узагальнень, на гнучкість трансформаційних процесів тощо. Залежно від характеру навчальної мети і рівня розвитку продуктивного мислення учня вчитель повинен спрямовувати його мислення у напрямі від конкретного до абстрактного та навпаки – від абстрактного до конкретного. Отже наявність індивідуальних відмінностей мислення вимагає різних прийомів навчання.

Мислення функціонує в єдності з мовленням, саме в ньому воно й проявляється (Л.С. Виготський). Особливе місце в галузі дослідження мовлення посідають праці, присвячені вивченню та опису психолінгвістичних механізмів оперування мовним матеріалом і породження мовленнєвого висловлювання (детальніше див. розділ 3.1.).

Важливу роль в оволодінні іноземною мовою відіграє пам'ять. У психології розрізняють короткочасну і довгочасну пам'ять. Обидва види пам'яті мають велике значення для реалізації мовленнєвої діяльності. Участь в комунікативній діяльності можлива лише в тому випадку, коли у свідомості (в довгочасній пам'яті) людини міцно зберігаються мовні засоби. Під час мовлення необхідні мовні засоби подаються до короткочасної пам'яті. Матеріал, який підлягає запам'ятовуванню, спочатку надходить до короткочасної пам'яті, а потім за допомогою вправ має бути переведений до довгочасної пам'яті (В. Я. Ляудіс).

Розглядаючи процеси пам'яті, звичайно розрізняють запам'ятовування, збереження і забування. Запам'ятовування буває довільним, коли ставиться мета запам'ятати що-небудь, і мимовільним, коли така мета відсутня і запам'ятовування здійснюється у процесі іншої діяльності (Р. Аткінсон).

У навчанні іноземної мови особливого значення набуває саме мимовільне запам'ятовування. Пояснюється це тим, що механічне запам'ятовування слів, граматичних форм тощо не може забезпечити участь у спілкуванні. Необхідно сформувані вміння вживати мовний матеріал, а не лише запам'ятовувати його. Мимовільне запам'ятовування має певні закономірності. Для методики навчання іноземних мов важливі такі положення. По-перше, свідоме виконання дій та операцій з мовним матеріалом не лише сприяє формуванню навичок, але й забезпечує краще запам'ятовування цього матеріалу; позитивно впливає порівняння нового матеріалу зі старим. По-друге, вправлення стимулює інтерес в учнів, що досягається шляхом надання вправам комунікативного характеру,

використання різноманітних прийомів і засобів навчання тощо. По-третє, мовний матеріал повинен засвоюватися у процесі виконання вправ (усних, письмових), що забезпечує опору на сукупність різних відчуттів.

Збереження мовного матеріалу в пам'яті безпосередньо пов'язане з попередженням забування. На жаль, ця проблема стосовно навчання іноземних мов досліджена недостатньо. Але відомо, що кількість повторень слів (від 15 до 20) для їх збереження в пам'яті з наступним використанням у рецептивному мовленні після тримісячного латентного періоду залежить від характеру слова і повинна розподілятися таким чином: сім повторень протягом першого тижня; три повторення на другому тижні, три-чотири на четвертому тижні, а решта – з будь-яким інтервалом у часі.

Існують різні класифікації типів пам'яті. Одні учні краще запам'ятовують предмети, картини (образна пам'ять), інші – слова (вербальна пам'ять). Найпоширенішою є класифікація типів пам'яті за каналом надходження інформації: зоровим, слуховим, дотиковим, руховим і комбінованим. У більшості людей наявні всі типи пам'яті, але рівень розвитку кожного з них неоднаковий. Різний рівень типів пам'яті по-різному впливає на певні види мовленнєвої діяльності. Наприклад, комбінований тип пам'яті з домінуючим слуховим компонентом виявляється найбільш сприятливим для оволодіння усним мовленням. Якщо в учня переважає зоровий або руховий тип пам'яті, то опанувати усне мовлення йому досить важко. В учнів, як свідчать досліді, переважає зоровий тип пам'яті, слуховий тип зустрічається набагато рідше. Взагалі у "чистому вигляді" окремі типи пам'яті зустрічаються дуже рідко.

Розвинути пам'ять кожного типу допомагає зацікавленість учнів, їх позитивне ставлення до вивчуваного матеріалу. Крім цього, необхідно використовувати спеціальні вправи, спрямовані на розвиток того чи іншого типу пам'яті.

Важливу роль у навчанні іноземних мов відіграють процеси **сприймання**. Сприймання відображає предмет у цілому, в сукупності його ознак. В залежності від того, який аналізатор відіграє у сприйманні провідну роль, розрізняють слухові, зорові, дотикові та кінетичні види сприймання (Б.Г. Ананьєв). У процесі навчання іноземної мови особливого значення набувають слухові та кінетичні види сприймання. Це пояснюється тим, що звукове мовлення є основним, а формування звукомоторних образів пов'язане зі слуховим і кінетичним сприйманням (Л.Ю. Куліш). При навчанні писемного мовлення провідного значення набувають зорові типи сприймання і сприймання, пов'язані з моторикою руки.

Індивідуальні особливості сприймання виявляються в його повноті, точності, швидкості. Вони можуть характеризуватися цілісністю й емоційністю, якщо увагу учня привертають самі факти (синтетичний тип), або переважаючою аналітичністю, коли увага спрямовується на значення і пояснення фактів (аналі-

тичний тип), іноді спостереження та опис фактів поєднується з їх поясненням (аналітико-синтетичний тип) (Л.О. Венгер).

Наведені дані свідчать про необхідність певної індивідуалізації засобів і форм унаочнення у процесі навчання іноземної мови, вмілого поєднання вчителем наочності та слова, опису й пояснення, конкретної характеристики та узагальнень.

Серед психічних явищ особливе місце посідає **увага**. Вона характеризується такими якостями як обсяг, розподіл, концентрація, стійкість і переключення. Увага – це не самостійний психічний процес, його не можна віднести до якостей особистості. Вона не має свого окремого і специфічного продукту, її результатом є покращення будь-якої діяльності, в якій вона присутня (Н.Ф. Добринін). Залежно від активності людини щодо організації уваги розрізняють три її види: мимовільну, довільну і післядовільну. Довільна увага формується на основі мимовільної. В той же час довільна увага переходить у мимовільну, не потребуючи додаткових зусиль. Мимовільна увага звичайно зумовлюється безпосереднім інтересом, що має особливо враховуватись при навчанні іноземної мови. Довільна увага необхідна там, де такої безпосередньої зацікавленості немає.

У процесі навчання іноземної мови мають реалізовуватись усі види уваги. Що ж до якостей уваги, то особливого значення набуває її концентрація, без якої неможливе повноцінне сприймання мовленнєвого матеріалу і його розуміння кожним учнем. Психологи вказують на значні потенціальні можливості уваги учнів, що до певної міри може стимулювати швидкість формування іншомовних навичок і вмінь та їх якість.

Так, різною буває стійкість уваги, міра її концентрації, здатність переключатися з одного об'єкта на інший. Для оволодіння іноземною мовою велике значення має рівень розвитку аудитивної (слухової) та візуальної (зорової) уваги, що залежить від розвитку відповідного рецептора. Низький рівень розвитку слухової уваги негативно впливає на якість сприймання мовлення на слух, а візуальної уваги – на сприймання писемного мовлення. Відомо, що в учнів набагато краще актуалізується зорова увага, ніж слухова.

Організуючи навчальний процес з іноземної мови, вчитель повинен враховувати особливості уваги своїх учнів. Від цього залежатиме складність завдань, їх різноманітність, темп і тривалість роботи, а також вибір оптимального способу подачі інформації.

Якість оволодіння учнем іншомовною діяльністю значною мірою зумовлює і **мотивація**, яка викликає цілеспрямовану активність, стимулює вибір засобів і прийомів, їх упорядкування для досягнення мети. Психологи називають мотивацію “запусковим механізмом” (І.О. Зимня) будь-якої людської діяльності, в тому числі й оволодінням мовою.

Майже всі учні бажають оволодіти іншомовним мовленням, але одного бажання мало. Цей процес передбачає подолання різноманітних труднощів, що затримує досягнення мети. Як результат – зниження мотивації, зникнення активності, послаблення волі, спрямованої на оволодіння іншомовним мовленням, погіршення успішності в цілому тощо.

Розглядаючи мотивацію як важливу ланку процесу оволодіння іноземною мовою, слід пам'ятати, що мотивація відноситься до суб'єктивних якостей учня, вона визначається його особистими спонуканнями, пристрастями і потребами. Це спричиняє труднощі щодо формування мотивації. Вчитель може вплинути на неї лише опосередковано, створюючи передумови, на основі яких в учнів виникає особиста зацікавленість у роботі. Для цього вчителю необхідно бути обізнаним з мотивами діяльності учнів, бути здатним поставити себе на їх місце. Вчитель повинен також знати весь арсенал мотиваційних засобів, типи і підтипи мотивації та їх резерви.

Серед основних видів мотивації оволодіння іноземною мовою розрізняють зовнішню і внутрішню мотивації.

Зовнішня мотивація знаходиться під впливом потреб суспільства і має два підвиди: широку соціальну і вузькоособисту мотивації. **Внутрішня мотивація** зумовлена характером самої діяльності і її основним підвидом вважається мотивація успішності. Як зовнішня, так і внутрішня мотивації можуть носити позитивний і негативний характер, тобто мотивація може бути *негативною* і *позитивною*. Розрізняють і такі підвиди мотивації як *віддалена* (дистантна, відстрочена) і *близька* (актуальна) мотивація (П.М. Якобсон).

Прикладом зовнішньої соціальної мотивації може бути бажання брати участь у міжнародних форумах молоді, а зовнішньої вузькоособистої – набуття престижної професії, для чого необхідне володіння іноземними мовами. Негативна мотивація: нелюбов до іноземної мови, з одного боку, і небажання повторити помилку батьків, які не оволоділи іноземною мовою, з другого. Внутрішня мотивація зумовлюється самим процесом оволодіння іноземною мовою: одержання задоволення від читання текстів іноземною мовою або листування з ровесниками з інших країн тощо.

Внутрішня мотивація поділяється також на комунікативну, лінгвопізнавальну та інструментальну (Г.В. Рогова).

Комунікативна мотивація – це бажання учнів спілкуватися іноземною мовою в усній та письмовій формах; **лінгвопізнавальна** – позитивне ставлення до самої мовної матерії, до оволодіння мовним матеріалом; **інструментальна** – позитивне сприймання учнями певних форм роботи.

Від учителя іноземної мови залежить, чи будуть перелічені види і підвиди мотивації перетворені у реальну рушійну силу процесу оволодіння іншомовним мовленням протягом усіх років навчання в середньому навчальному закладі.

Сучасні дослідження в галузі психології¹ свідчать про те, що у навчальному процесі мають враховуватися не лише окремі психологічні якості учня, але й увесь їх комплекс (детальніше див. розділ 6.6.).

1.2.3.3. Методика і психолінгвістика

Психолінгвістика – наука, яка вивчає закономірності мовленнєвої діяльності. Психолінгвісти досліджують мовленнєву поведінку людини, описують моделі процесів мислення, операцій, дії, які відбуваються під час слухання і говоріння. Представники цієї науки роблять спроби визначити, які мовні одиниці і в якій послідовності беруть участь при кодуванні інформації (говорінні) і її декодуванні (слуханні). Вони намагаються виявити подібність і різницю між лінгвістичною і мовленнєвою граматику, яка формується у людини, встановити послідовність засвоєння системи мови і закономірності її функціонування.

Вирішення перелічених проблем має суттєве значення для методики навчання іноземних мов. В результаті здійснення мовленнєвої діяльності формуються механізми мовлення, які забезпечують сприймання при аудіюванні і читанні та породження мовленнєвого продукту при говорінні та письмі. У процесі навчання іноземної мови формується навчальна (пізнавальна) діяльність, під час якої учні оволодівають мовою, у них розвиваються механізми мовлення і мовленнєва діяльність, в якій мова і функціонує. Подібно будь-якій діяльності, мовленнєва діяльність має свій предмет – думку (змістовий план висловлювання). Мовленнєва діяльність реалізується в конкретних діях та операціях, які забезпечують роботу певних механізмів мовлення, відповідальних за аудіювання, говоріння читання і письмо (О.О. Леонт'єв).

Об'єктом навчання мовленнєвої діяльності у діяльнісному підході при комунікативній орієнтації виступає мовленнєва дія. Однак мовленнєві дії можуть реалізовуватися лише за умови, якщо володіння мовним і мовленнєвим матеріалом доведене до рівня навичок і вмій.

Володіння іноземною мовою – це володіння системою мовленнєвих навичок. Мова існує в психіці людини передовсім у формі таких навичок, які в будь-яку мить можуть бути реалізовані. Для спілкування недостатньо лише мовленнєвих навичок, необхідні мовленнєві вміння, які передбачають творчу діяльність, пов'язану з мисленням, уявою, емоціями тощо (детальніше див. розділ 3.2.).

Отже внесок психолінгвістики в методику навчання іноземних мов в узагальненому вигляді такий: 1) навчання мови передбачає розвиток мовленнєвої діяльності; 2) особливого значення набуває комунікативна функція

¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: "Логос", 2000. – С. 166-191.

мовлення, що зумовлює необхідність створення відповідних ситуацій спілкування; 3) вправи мають носити проблемний характер; вирішення проблеми сприяє як формуванню мовленнєвих навичок, так і активізації процесів мислення; 4) формування змінь іноземного мовлення буде ефективнішим при наявності мотивації.

Методика і педагогіка

Зважаючи на те, що методика – наука педагогічна, вона тісно пов'язана з педагогікою, яка складається із загальної педагогіки, теорії виховання і теорії навчання, тобто дидактики. Методика базується на даних дидактики при вирішенні таких питань як цілі навчання, загальна спрямованість змісту навчання, організаційні форми навчання тощо. Методика спирається на досягнення педагогіки в питаннях виховання і загальної освіти у процесі навчання іноземної мови.

Особливого значення для методики набуває теорія навчання, насамперед дидактичні принципи і методи навчання, які реалізуються з урахуванням специфіки навчальної дисципліни (детальніше див. розділ 2.5.). На основі положень дидактики організується процес навчання, розробляється теорія уроку, обираються методи контролю навичок і змінь.

Однак механічне перенесення даних педагогіки на процес навчання іноземної мови не може вважатися правомірним. Мета навчання іноземної мови відрізняється від цілей навчання інших дисциплін: перше місце посідає не накопичення знань, а оволодіння іноземною мовленнєвою діяльністю. Специфіка навчання іноземної мови, наприклад, залежність методів навчання іноземної мови від особливостей рідної мови і взаємодія двох мов, не відображені ні в педагогіці, ні в дидактиці.

Сучасна дидактика приділяє велику увагу організації активної діяльності самих учнів у засвоєнні нових знань та оволодінні вміннями, управлінні навчально-виховним процесом, стимулюванні активності учнів, залученні школярів до планування своєї навчальної діяльності, плануванні методів, засобів і форм навчальної діяльності, її самоорганізації, самоконтролю, тобто саморегульованню навчання (В.М. Галузинський, М.Б. Євтух).

При такій постановці питання значно зростає роль учителя як організатора навчально-виховного процесу. Виникає необхідність у зміщенні акценту з активної діяльності вчителя на активну діяльність учня. Ефективність оволодіння іноземною мовою знаходиться у прямій залежності від активності учнів, від способів залучення їх до всіх видів мовленнєвої діяльності та інтенсивного вправлення у говорінні, аудіюванні, читанні та письмі.

Практична реалізація цієї проблеми пов'язана з необхідністю навчити учнів прийомів навчання. Насамперед школярі мають навчитися *спостеріга-*

ти за фактами мови, їх необхідно навчити бачити її закономірності. Дітей також слід навчити *перенесенню* знань, навичок і вмінь, набутих при оволодінні рідною мовою, на оволодіння іноземною мовою; прийомів виконання завдань різних типів у всіх видах мовленнєвої діяльності. Учні мають оволодіти прийомами самоконтролю і самокорекції, а також самоаналізу результатів навчальної діяльності; навчитися користуватися підручником і навчальними посібниками. І, нарешті, школярі повинні вміти планувати свою роботу з іноземної мови.

Отже учнів потрібно навчити раціональних прийомів навчання, пізнання нової для них мови і формування вмінь її практичного використання в шлях спілкування.

Крім вищеописаних наук, методика використовує результати досліджень багатьох інших наук, наприклад, інформатики або кібернетики.

Інформатика вивчає структуру і загальні якості інформації, а також закономірності її створення, переробки, передачі й використання в різних сферах діяльності людини. Наукові дані інформатики дозволяють визначити кількість одиниць інформації у повідомленні, функціональну вагу того чи іншого мовного матеріалу в будь-якому виді мовленнєвої діяльності та з'ясувати причини зникнення певної інформації у процесі спілкування.

Кібернетика – наука про загальні закони одержання, збереження, передачі та перетворення інформації у складних системах управління.

Вирішуючи питання про методи навчання, методика в тій чи іншій формі стикається з проблемою управління навчально-виховним процесом. В узагальненому вигляді структура управління складається із системи, яка управляє, і системи, якою управляють, а також із прямих і зворотних зв'язків. Розрізняють жорстке та евристичне управління.

Під жорстким управлінням мається на увазі програма, укладач якої заздалегідь точно знає відповідні дії учня/учнів. При евристичному керуванні відповідь учня прогнозується з певною часткою імовірності. Навчально-виховний процес може розглядатися як особливий вид управління, який функціонує у відповідності до загальних принципів, розроблених кібернетикою.

Завершуючи розгляд зв'язків методики навчання іноземних мов з іншими науками, констатуємо, що як теоретична наука методика враховує дані інших наук в їх діалектичному зв'язку, проте, у свою чергу, формулює свої методичні закони, які є якісно іншими закономірностями, ніж подібні закономірності базових і суміжних наук. При обґрунтуванні своїх законів і закономірностей методика широко спирається на передову практичну методику, на досвід творчо працюючих учителів іноземних мов.

Урахування і творче використання досягнень інших наук сприяє створенню ефективної системи навчання іноземної мови.

Поняття "система навчання" та її зміст

Системою називається будь-яке складне явище, до якого входять численні елементи, котрі утворюють певну сукупність завдяки наявності між ними внутрішніх зв'язків. В методиці навчання іноземних мов термін "система" застосовується давно. Ми говоримо про систему навчання мови, систему вправ, систему уроків тощо. Системний підхід вважається одним із провідних методологічних принципів дослідження в будь-якій галузі знань.

Кожна система має свою структуру. Кожний елемент, що входить до цієї структури, розглядається як підсистема. Ієрархічна залежність підсистем визначається супідрядністю їх функцій: функціонування кожної з них і всіх разом спрямоване на досягнення однієї мети.

Навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах визначається як система, функціонування якої обумовлюється багатьма чинниками. Головними з них є: характер соціального замовлення на сучасному етапі розвитку суспільства, цілі навчання та виховання, принципи і зміст навчання іноземної мови та інші.¹

Існують різні підходи до описання системи навчання іноземної мови. Одним із таких підходів, запропонованих І.Л.Бім, є тлумачення системи навчання іноземної мови як багаторівневої ієрархічної будови, в межах якої визначається характер взаємодії усіх елементів, що складають систему навчання іноземних мов.

І.Л.Бім виділяє три рівні у структурі системи навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах.¹ На першому рівні система навчання розглядається із загальних позицій як система, що створює взаємодію методики як науки та всієї об'єктно-предметної галузі. На цьому рівні у процесі взаємодії двох підсистем методики як науки та її об'єктно-предметної галузі відбувається збільшення обсягу теоретичних знань з методики навчання іноземної мови і посилення управління практикою навчання з боку теорії.

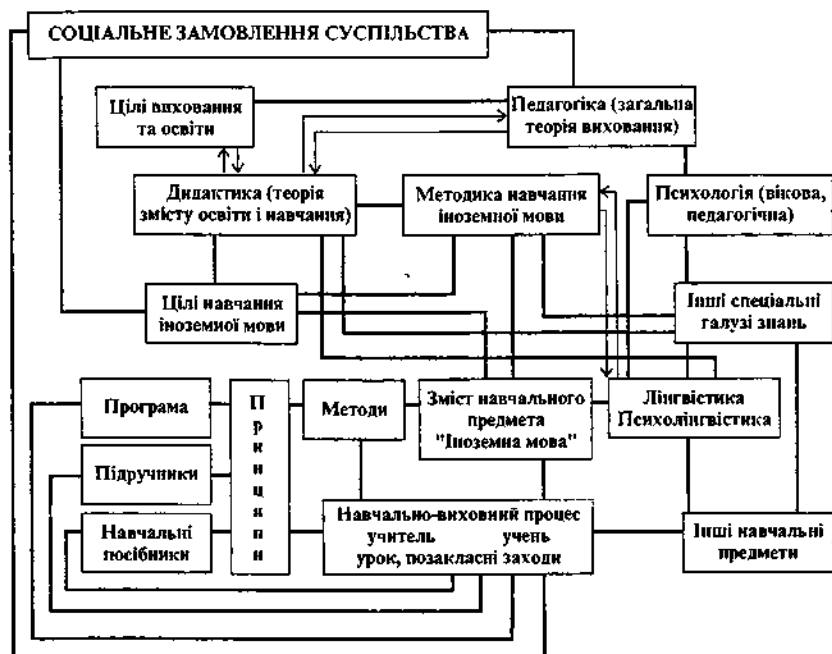
На другому рівні система навчання співвідноситься зі сферою навчання конкретної іноземної мови. На цьому рівні навчання іноземної мови розглядається як складна ієрархічна система, що наповнена конкретним змістом, спрямованим на навчання конкретної іноземної мови.

¹ Бім І.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. - М.: Просвещение, 1988. — С.24-29.

На третьому рівні система навчання іноземної мови розглядається як реальний навчально-виховний процес, головними компонентами/підсистемами якого є вчитель, учні та матеріальні засоби навчання (див. схему 1).

Схема 1

Система навчання іноземної мови (за І. Л. Бім)



2.2. Комунікативний підхід у навчанні іноземної мови

Термін "підхід" означає загальну вихідну концептуальну позицію, яка є вирішальною у розгляді і визначенні інших підпорядкованих концептуальних положень. Іншими словами, "підхід" означає стратегію навчання.

В сучасній методичній літературі виділяють чотири основні підходи:

1. Біхевіористський підхід визначає оволодіння іноземною мовою як сформованість реакцій на іншомовні стимули.
2. Інтуїтивно-свідомий підхід передбачає оволодіння іноземною мовою на основі моделей в інтенсивному режимі з наступним усвідомленням їх значення і правил оперування ними.

3. Свідомий пізнавальний підхід спрямовує діяльність учня передусім на засвоєння правил використання лексико-граматичних моделей, на основі яких здійснюється свідоме конструювання висловлювань.
4. Комунікативний підхід передбачає органічне поєднання свідомих і підсвідомих компонентів у процесі навчання іноземної мови, тобто засвоєння правил оперування іншомовними моделями відбувається одночасно з оволодінням їх комунікативно-мовленнєвою функцією.

Комунікативний підхід в найбільшій мірі відбиває специфіку іноземної мови як навчального предмета в середньому навчальному закладі. Цей підхід визначився в результаті методичного осмислення наукових досягнень в галузі лінгвістики — теорії комунікативної лінгвістики і психології та теорії діяльності, що знайшло відображення в роботах з психології та методики навчання іноземних мов (О.О.Леонтьєв, І.О.Зимня, Ю.І.Пассов, С.Ф.Шатілов, Г.В.Рогова та інші).

Реалізація комунікативного підходу у навчальному процесі з іноземної мови означає, що формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь відбувається шляхом і завдяки здійсненню учнем іншомовної мовленнєвої діяльності. Іншими словами, оволодіння засобами спілкування (фонетичними, лексичними, граматичними) спрямоване на їх практичне застосування у процесі спілкування. Оволодіння уміннями говоріння, аудіювання, читання та письма здійснюється шляхом реалізації цих видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання в умовах, що моделюють ситуації реального спілкування. У зв'язку з цим навчальна діяльність учнів організується таким чином, щоб вони виконували вмотивовані дії з мовленнєвим матеріалом для вирішення комунікативних завдань, спрямованих на досягнення цілей та намірів спілкування.

З позицій комунікативного підходу процес навчання іноземної мови буде-тьс я адекватно реальному процесу мовленнєвого спілкування, тобто процес навчання є моделлю процесу мовленнєвої комунікації. Проте процес навчання не може повністю співпадати з процесом комунікації, який має місце в реальному житті, оскільки навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах відбувається в умовах рідномовного оточення. Тому йдеться тільки про максимальне зближення процесів навчання і реального спілкування за такими найважливішими параметрами як комунікативно-вмотивована мовленнєва поведінка вчителя та учнів і предметність процесу спілкування, що забезпечується ретельним відбором комунікативно-мовленнєвих намірів, тем, ситуацій, які віддзеркалюють інтереси та потреби учнів.

Прийнятий в сучасній вітчизняній методиці комунікативний підхід до навчання іноземних мов зумовлює вибір цілей, згідно з якими визначаються принципи, зміст, методи, прийоми та засоби навчання.

2.3 Цілі навчання

Визначення цілей навчання дає відповідь на запитання “З якою метою навчати?”

Метою навчання іноземних мов є оволодіння учнями іноземною мовою як засобом спілкування і здійснення в цьому процесі виховання, освіти і розвитку особистості учня (формування комунікативної компетенції).

Цілі навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах визначаються Державним освітнім стандартом і Програмою з іноземних мов. Вони визначають очікувані результати навчальних досягнень учнів в оволодінні іноземною мовою за період навчання в середньому навчальному закладі.

В сучасній методиці навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах висувуються чотири цілі: практична, виховна, освітня і розвиваюча.

Практична мета є провідною. Вона передбачає практичне опанування учнями умінь мовлення на рівні, достатньому для здійснення іншомовного спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі в типових ситуаціях. Оволодіння учнями іншомовним спілкуванням передбачає формування у них певного рівня комунікативної компетенції, яка реалізується за допомогою мовленнєвих умінь, розвинених на основі мовних, лінгвокраїнознавчих, країнознавчих знань та навичок мовлення. Основні мовленнєві вміння включають:

- вміння здійснювати усне спілкування в типових ситуаціях навчально-трудова, побутова і культурної сфер спілкування;
- вміння розуміти на слух основний зміст нескладних автентичних текстів;
- вміння читати і розуміти нескладні автентичні тексти різних жанрів та видів з різним ступенем розуміння їх змісту (читання з розумінням основного змісту; читання з повним розумінням змісту);
- вміння зафіксувати і передати письмово елементарну інформацію.

Згідно з Європейським освітнім стандартом учні мають оволодіти іншомовним мовленням у межах того мовного і мовленнєвого матеріалу, котрий вивчається в середньому навчальному закладі. Це означає, що реалізація іншомовного усного чи писемного спілкування є обмеженою у плані різноманітності і складності лексико-граматичного оформлення, тематики і ситуацій спілкування.

Учні мають засвоїти програмний мовний матеріал як засіб оформлення або розуміння висловлювань у процесі спілкування на рівні, визначеному стандартом. Для цього учням необхідно зрозуміти і засвоїти комунікативні функції засобів спілкування для їх коректного вживання у відповідних мовленнєвих ситуаціях, уміти самостійно відбирати саме ті мовні і мовленнєві

засоби, що є оптимальними для реалізації комунікативного наміру та адекватними в соціально-функціональному плані ситуації спілкування.

Виховна мета реалізується через систему особистого ставлення до нової культури у процесі оволодіння цією культурою.

Предбачається виховання в учнів:

- культури спілкування, прийнятої в сучасному цивілізованому світі;
- ціннісних орієнтацій, почуттів та емоцій;
- позитивного ставлення до іноземної мови, культури народу, який розмовляє цією мовою;
- розуміння важливості оволодіння іноземною мовою і потреби користування нею як засобом спілкування;
- таких рис характеру як доброзичливість, толерантність, колективізм, активність, працьовитість.

Виховання учнів у процесі навчання іноземної мови забезпечується підбором навчального матеріалу (текстів, малюнків, ситуацій тощо), в якому відображені загальнолюдські моральні цінності; застосуванням у процесі навчання проблемних завдань, вирішення яких потребує від учня висловлення своїх почуттів, поглядів, критичної оцінки і своєї власної думки щодо різних подій, стосунків, фактів, які відображені в інформативному навчальному матеріалі.

Освітня мета досягається шляхом освіти учнів засобами іноземної мови, що, у свою чергу, передбачає:

- усвідомлення учнями суті мовних явищ, іншої системи понять, через яку може сприйматися дійсність;
- розуміння особливостей свого мислення;
- порівняння явищ іноземної мови, що вивчається, з рідною мовою;
- залучення до діалогу культур (іншомовної та рідної);
- оволодіння знаннями про культуру, історію, реалії та традиції країни, мова якої вивчається (лінгвокраїнознавство, країнознавство);
- уміння вчитися (працювати з книжкою, підручником, довідковою літературою, словниками тощо).

Освітня мета реалізується у процесі навчання на базі навчального матеріалу, наприклад, текстів для читання, аудіювання тощо.

Розвиваюча мета реалізується у процесі оволодіння учнями досвідом творчості, пошукової діяльності, усвідомлення явищ як своєї, так і іншої дійсності, їх подібності та розбіжності. Предбачається розвиток в учнів:

- умінь переносу знань та навичок у нову ситуацію на основі здійснення проблемно-пошукової діяльності;
- мовленнєвих здібностей (фонетичного та інтонаційного слуху, мовної здогадки, імітації, логічного викладення думок тощо);

- інтелектуальних і пізнавальних здібностей (різних видів пам'яті — слухової й зорової, оперативної та тривалої, уваги — довільної та мимовільної, уваги тощо);
- готовності до участі в іншомовному спілкуванні;
- готовності до подальшої самоосвіти в галузі володіння іноземною мовою.

У навчанні всі цілі реалізуються одночасно, у комплексі. На певному відрізку навчального процесу цілі набувають конкретного змісту як відображення конкретних результатів, що мають бути досягнуті по завершенні даного ступеня навчання. Наприклад, практична мета може передбачати розвиток певних мовленнєвих навичок або вмінь; освітня мета на цьому ж відрізку навчального процесу спрямовується на усвідомлення особливостей вживання даного іншомовного явища в порівнянні з таким же в рідній мові; виховна мета може передбачати (це залежить від змісту навчального матеріалу) виховання доброти та співчуття до живої природи; розвиваюча мета спрямовується на розвиток навчально-інтелектуальних умінь, наприклад, самостійно працювати з текстом тощо.

Досягнення визначених цілей навчання іноземної мови можливе за умови взаємопов'язаного навчання мови і культури народу — носія цієї мови, а також активної комунікативно-пізнавальної діяльності учня як суб'єкта навчання.

Цілі навчання тісно пов'язані зі змістом навчання.

Зміст навчання

Зміст навчання відповідає на запитання "Чого навчати?". Зміст навчання має забезпечити досягнення головної мети навчання, яка, нагадаємо, полягає в тому, щоб навчити учнів спілкуватися іноземною мовою в типових ситуаціях повсякденного життя в межах засвоєного програмного матеріалу. Здатність учнів спілкуватися іноземною мовою забезпечується формуванням у них **іншомовної комунікативної компетенції**, яка охоплює такі види компетенцій: мовна, мовленнєва та соціокультурна тощо. Ці компетенції, у свою чергу, теж включають цілий ряд компетенцій.

Так, **мовна компетенція** включає мовні знання (лексичні, граматичні, фонетичні та орфографічні) і відповідні навички; **мовленнєва компетенція** включає чотири види компетенцій: в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі.

Формування мовленнєвих умінь неможливе без оволодіння мовним матеріалом (фонетичним, лексичним, граматичним). Але лише знання мовного матеріалу не забезпечує формування мовленнєвих умінь, необхідні ще й навички володіння цим матеріалом для породження та розпізнавання інформації. Мовленнєві навички є складовою частиною мовленнєвих умінь.

Окремі з вищеназваних компетенцій можуть бути ще більш деталізовані.

Так, компетенція у говорінні включає компетенцію в діалогічному мовленні та компетенцію в монологічному мовленні, отже в учнів необхідно формувати вміння користуватися обома формами мовлення. Лексична компетенція включає лексичні знання і мовленнєві лексичні навички, граматична — граматичні знання і мовленнєві граматичні навички; фонологічна — фонетичні знання та мовленнєві слуховимовні навички тощо.

Досягнення комунікативної компетенції неможливе без оволодіння певним обсягом культурної інформації, без ознайомлення учнів з культурою народу, мову якого вони вивчають. У зв'язку з цим компонентом змісту навчання поряд з комунікативною компетенцією виступає також і **соціокультурна компетенція**, яка складається з країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенцій. **Країнознавча компетенція** — це знання учнів про культуру країни, мова якої вивчається (знання історії, географії, економіки, державного устрою, особливостей побуту, традицій та звичаїв країни). **Лінгвокраїнознавча компетенція** передбачає володіння учнями особливостями мовленнєвої та немовленнєвої (міміка, жести, що супроводжують висловлювання) поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування, тобто сформованість в учнів цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості країни, що дозволяє асоціювати з мовною одиницею ту ж інформацію, що й носії мови, і досягати у такий спосіб повноцінної комунікації.¹

Виділення лінгвокраїнознавчої компетенції як складника змісту навчання зумовлено тим фактом, що самій мові властиво накопичувати, зберігати та відбивати факти і явища культури народу — носія цієї мови. Ці факти та явища, як правило, відомі усім членам мовної спільноти, оскільки засвоюються ними у процесі навчання, виховання тощо. Так, американцям добре відомо, хто такий “Homes Abe” (прізвисько президента Лінкольна), і що продають у магазинах Woolworth або “cent stores” (дешеві товари повсякденного вжитку); яка різниця між “express trains” та “local trains” в метро: “express trains”, на відміну від “local trains”, зупиняються лише на великих станціях. В Іспанії усі знають, що “La Puerta del Sol” — це “нульова точка”, від якої відмірюються усі відстані; що поштові марки купуються в “estanco”, що “el gordo” — це лотерейний квиток із серією, на яку випадає найбільший виграш, а “el puente” — додатковий день відпочинку, який випадає за календарем між святковими та вихідними днями. Іспанцям також добре відомо, що подорожувати залізницею економічніше у період так званих “Días Azules” (дні, які не співпадають із святами та канікулярними періодами, в цей час знижуються

¹ Детальніше див.: Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – М.: Просвещение, 2000. – С. 7-118.

ціни на залізничні квитки). Усі французи добре знають, що Madeleine — це одна з найбільших церков Парижа, яка знаходиться в центрі міста, а Jardin des Plantes — зоопарк у Парижі. Французи знають, що можна купити в Marché aux Puces, а що в Уніртіх; що найдешевшим буде студентський обід, одержаний на Bon de repas, і що T.G.V. — це поїзд, яким найшвидше можна доїхати з Парижа до узбережжя Ла-Маншу. Усім німцям добре відомо, що der Ku-Damm — це скорочена назва від Kurfürstendamm — центральної вулиці Берліна з магазинами, готелями, ресторанами, а TEE — Züge / Trans-Europa-Express-Züge — це транс'європейський поїзд-експрес, що курсує між найбільшими західноєвропейськими містами; що West Athen ("Західні Афіни") — це образна назва Мюнхена як міста з великою кількістю музеїв, театрів, високою музичною культурою та архітектурою, а Weißer Sonntag — це назва першої неділі після Пасхи.

Подібні відомості відносяться до так званих *фонових знань*. Вони є характерними для жителів конкретної країни і здебільшого невідомі іноземцям, що звичайно ускладнює процес спілкування, оскільки взаєморозуміння неможливе без принципової тотожності в обізнаності комунікантів про оточуючу дійсність. Зазначені фонові знання, як видно з прикладів, реалізуються у певних мовних засобах, хоча і не вичерпуються ними. До таких засобів належать реалії (безеквівалентні лексичні одиниці, аббревіатури, назви подій суспільного й культурного життя країни, імена історичних осіб) та фонова лексика.

Безеквівалентні лексичні одиниці називають поняття, які не існують в інших мовах та культурах (*англ.*: Tower, pub, city; *ісп.*: corrida, muleta, zafra machete; *фр.*: le troubadour, le sabot, mardi gras, le chantilly; *нім.*: der Krindel, der Karpfen blau, der Kapuziner, der Bondon).

Фонові лексика називається іншомовна лексика, що відрізняється лексичними фонами (рівень лексичного поняття при цьому співпадає) від лексики рідної мови. Наприклад, *англ.*: drug-store, letter-box; *ісп.*: el instituto, el profesor; *фр.*: le journal, l'Ecole Normale; *нім.*: das Konfekt, der Ersatz, der Platz. Крім того, лексика з національно-культурним компонентом може бути представлена фразеологізмами, афоризмами, формулами мовленнєвого етикету.

Своєрідність цих мовних засобів зумовлює необхідність розробки і використання спеціальних методичних прийомів для їх презентації та засвоєння. Так, у процесі семантизації лексичних одиниць повинні розкриватися як їх лексичні поняття, так і лексичний фон. З урахуванням цього оптимальним способом семантизації вважається *коментар*. Він може бути декількох видів: одиничний, системний, комплексний.

Одиничний коментар використовується для семантизації окремих лексичних одиниць в їх основному значенні (*англ.*: City — історичний центр Лондона,

сьогодні фінансовий та діловий центр Великої Британії; *ісп.*: selva — вологі тропічні ліси Південної Америки, що розташовані в Амазонській низині; *фр.*: la bille — кулька для гри, дуже поширеною у Франції; *нім.*: die Schultüte — барвистий пакет із ласощами та подарунками, який отримує першокласник у перший день шкільних занять). Прикладом цього прийому семантизації є коментарі у лінгвокраїнознавчих довідниках і словниках шкільних підручників з іноземної мови.

Системний коментар розкриває значення слів, об'єднаних одним родовим поняттям. Визначальною рисою цього прийому є наявність загальної та виділенія спеціальної характеристики слова, що семантизується. Так, англійське слово Halloween (або *ісп.* las Fallas; *нім.* der Fasching) можна дати в одному ряду з Christmas (*ісп.* Navidad; *фр.* le Noël; *нім.* Weihnachten). Родовим поняттям для цих слів буде “національні свята”. У процесі навчання вчитель має доповнити/уточнити характеристики кожного видового поняття, назвати дати, вказати на специфіку тощо.

Комплексний коментар використовується для семантизації тематичної лексики. Так, при обговоренні теми “Життя молоді” не обійтись без характеристик для конкретної країни назв навчальних закладів, улюблених розваг, місць, де відпочиває молодь тощо. Такі лексичні одиниці є методично доцільним семантизувати разом.

Як правило, більшість лексичних одиниць (безеквівалентна та фонова лексика), необхідних для передачі країнознавчої інформації, відображають ключові поняття, які можна розкрити через поняття-супутники, що формують їх фон. Такі особливості лексики вимагають пошуку відповідних прийомів і подачі, які б у доступній та наочній формі допомогли учням усвідомити ці структурно-смыслові зв'язки. Таким прийомом є колажування, котре передбачає нарощування фону будь-якого ключового поняття і створення у такий спосіб зорозумілого схематичного образу поняття, що засвоюється. Створений образ має форму колажу — наочного посібника, схожого на плакат, який готується шляхом наклеювання (вставляння у прорізи, прикріплення на магнітну дошку вербальних (картки з лексичними одиницями) та невербальних (малюнки, фото тощо) матеріалів. У центрі колажу знаходиться ключове поняття, а навколо нього розміщуються поняття-супутники, що складають його фонове оточення. Будуватися колаж може учнями під керівництвом учителя у процесі читання тексту країнознавчого характеру. Можливе і створення колажу самим учителем під час подачі усного коментаря. Нижче наводяться приклади таких колажів, виконаних англійською та іспанською мовами.

Приклади колажів

Англійська мова.



Іспанська мова.



Слід зазначити, що у процесі навчання іноземної мови ознайомлення учнів з культурою народу, який користується цією мовою як засобом спілкування, підвищує не тільки практичну, але й виховну, освітню та розвиваючу роль вивчення іноземної мови, оскільки сприяє розширенню загального світогляду учнів, формуванню у них інтересу до оволодіння мовою, вихованню соціально активної особистості.

Спілкування людей в реальному житті відбувається завдяки виникненню потреби в реалізації певного комунікативного наміру, досягнення або

недосягнення якого визначає результат мовленнєвого спілкування. У ході спілкування комуніканти виступають як носії певних соціальних стосунків, що виникають в тій чи іншій сфері діяльності і реалізуються в конкретних мовленнєвих ситуаціях.¹ Формування комунікативної компетенції можливе за умови моделювання у навчальному процесі типових ситуацій реального спілкування, які виникають в різних сферах життя і стосуються різних тем. Тобто предметно-змістовий план іншомовного мовлення учнів під час навчання зумовлюється темою, ситуацією і сферою спілкування, які виступають ще одним компонентом змісту навчання.

Під темою розуміють відрізок дійсності, яка відбивається у нашій свідомості. В методичному аспекті тема визначається як імовірний згорнутий текст, поданий у вигляді короткої тези і який підлягає розгортанню у процесі говоріння та вилученню інформації і згортанню при читанні та аудіюванні. Такий підхід до розуміння теми визначає її формулювання, яке має бути конкретизованим та особистісно спрямованим, напр., “Збереження навколишнього середовища та майбутнє України”, “Видатні люди України”, “Дім, в якому я живу”, “Моя школа” та ін. Обговорення будь-якої теми потребує розвинених умінь мовлення. Але потреба у спілкуванні виникає за умови створення певної мовленнєвої ситуації.

Під комунікативно-мовленнєвою ситуацією розуміють динамічну систему взаємодіючих конкретних факторів об’єктивного і суб’єктивного планів, які залучають людину до мовленнєвого спілкування і визначають її поведінку в межах одного акту спілкування (В.Л.Скалкін). Комунікативна ситуація включає чотири чинники: 1) обставини дійсності, в яких відбувається комунікація; 2) стосунки між комунікантами; 3) мовленнєві наміри; 4) реалізацію самого акту спілкування, який створює нові стимули до мовлення. Отже у процесі навчання важливо враховувати ситуативний характер мовлення, а саме: хто говорить (пише), про що, з якою метою, кому, за яких обставин, який передбачається результат спілкування та ін.

Мовленнєва дія неможлива поза ситуацією спілкування. З методичної точки зору особливе значення має здатність ситуації конкретизувати мовленнєву дію та предметно-змістовий план мовлення, зумовлювати вибір мовленнєвих засобів.

Вченими-методистами (Ю.І.Пассов, В.Л.Скалкін, Е.П.Шубін та ін.) визначені численні типові комунікативні ситуації, які, за критерієм схожості, об’єднуються у великі групи. Така сукупність комунікативних ситуацій, що характеризуються однотипністю мовленнєвого спонукання людини до мовлення, стосунків між комунікантами та обставин спілкування, називається сферою спілкування.

¹ Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. – Обнинск: “Титул”, 2001. – 128 с.

Навчання іноземної мови учнів у середньому навчальному закладі відбувається в різноманітних сферах інтелектуального та побутового спілкування: в соціально-побутовій, громадсько-політичній, соціально-культурній та професійно-трудовій.

Навчання іноземної мови в середньому навчальному закладі здійснюється протягом обмеженого терміну часу. У зв'язку з цим питання змісту навчання тісно пов'язане з питанням його мінімізації. *Мінімізація змісту навчання* знаходить своє відображення у кількісному обмеженні мовного матеріалу, в різному обсязі рецептивного і продуктивного мовного мінімуму, а також у значному обмеженні сфер і ситуацій спілкування, тематики та предметного змісту мовлення.

Отже зміст навчання включає такі компоненти:

1. Сфери спілкування, теми, ситуації.
2. Мовний, мовленнєвий, країнознавчий та лінгвокраїнознавчий навчальний матеріал.
3. Знання, навички та вміння мовлення.

Ефективне опанування учнями змісту навчання і досягнення цілей навчання іноземної мови відбувається за умови організації навчального процесу згідно з певними принципами.

2.5. Принципи навчання

Принципи навчання дають відповідь на запитання "Як організувати навчальний процес?"

Навчання іноземної мови спирається, як і навчання інших дисциплін, на загальнодидактичні принципи, які набувають певної специфіки, зумовленої особливостями предмета "Іноземна мова". Навчання предмета "Іноземна мова" відрізняється тим, що головною метою тут виступає не накопичення знань, як це має місце у навчанні інших дисциплін, а оволодіння учнями діяльністю іншомовного мовленнєвого спілкування.

Навчання іноземної мови здійснюється на основі **дидактичних** та **методичних** принципів.

До **дидактичних принципів** відносяться принципи наочності, посиленості, міцності, свідомості, науковості, активності, виховуючого навчання, індивідуалізації, доступності, систематичності та послідовності, колективності, проблемності, розвиваючого навчання.

Принцип наочності забезпечується у навчальному процесі з іноземної мови створенням відповідних умов для чуттєвого сприймання іншомовного оточення. Отже наочність відіграє важливу роль у формуванні іншомовних навичок і вмінь, засвоєнні мовного та мовленнєвого матеріалу.

Розрізняють слухову і зорову наочність. Забезпечення учнів у процесі

навчання слуховою наочністю необхідно для формування мовленнєвих механізмів, оскільки мовлення — це передусім звукова матерія, яка фіксується письмовим кодом. Слухова наочність у процесі оволодіння іноземною мовою невід'ємно пов'язана із зоровою. Зорова наочність може виступати як у формі тексту, так і у формі малюнків, фотографій, схем, карт тощо. Деякі засоби, наприклад, кінофільм, відеофільм, театральна вистава об'єднують слухову і зорову наочність.

Таким чином реалізація принципу наочності у процесі навчання іноземної мови забезпечує успішне оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю в говорінні, аудіюванні, читанні, письмі, оскільки слухова й зорова наочність виконує функцію зразка іншомовного мовлення і служить стимулом до мовленнєвої діяльності учнів.

Принцип посиленості у навчанні іноземної мови в середньому навчальному закладі передбачає ретельний відбір навчального матеріалу і видів вправ з цим матеріалом з урахуванням рівня підготовки учнів. Завдання, що ставляться перед учнями, повинні бути їм зрозумілими. Необхідно враховувати рівень володіння іноземною мовою, а також рівень сформованості спеціальних навчальних умінь, для того щоб поставлене завдання було успішно виконане учнями. На посиленість виконання завдань з іноземної мови можуть впливати обсяг матеріалу, темп виконання завдання, невідповідність рівня реальних умінь учнів тим, які необхідні для виконання завдань. Посиленість означає відповідність рівня готовності учнів виконати завдання ступеню складності цього завдання.

Принцип міцності набуває особливого значення у навчанні іноземної мови, оскільки опанування мови пов'язане з накопиченням засвоєного мовного та мовленнєвого матеріалу. Для здійснення іншомовної мовленнєвої комунікації в пам'яті учня повинна утримуватись певна кількість лексичних одиниць, мовленнєвих зразків, словосполучень, розмовних кліше тощо. У процесі мовлення необхідні мовленнєві одиниці вилучаються з пам'яті для участі у цьому процесі.

Міцність засвоєного мовного та мовленнєвого матеріалу може бути забезпечена у навчальному процесі шляхом підвищення змістовності навчального матеріалу, здійснення яскравого першого знайомства з новим матеріалом для створення живих образів, пошуку конкретних асоціацій, які виконують роль "гачка" в пам'яті, мобілізації мислення і почуттів, які сприяють запам'ятовуванню, виконання численних тренувальних вправ, систематичного повторення того, що зберігається в пам'яті, роботу всіх аналізаторів (слухового, зорового, моторного і мовленнєворухового) у процесі засвоєння матеріалу, виконання великої кількості творчих завдань, систематичного контролю знання матеріалу і вмінь володіння ним.

Принцип свідомості у навчанні іноземної мови вважається одним із головних принципів у методиці навчання іноземних мов. Цей принцип передбачає цілеспрямований відбір навчального мовного та мовленнєвого матеріалу, який

забезпечує розвиток пізнавальних здібностей учнів. Принцип свідомості реалізується також усією організацією навчання, протягом якої відбувається навчання від усвідомлення правил виконання дії до її автоматизованого виконання, від формування окремих елементів діяльності до їх об'єднання.

Усвідомлення мовного явища, яке має бути засвоєним, забезпечується:

- а) шляхом моделювання ситуацій спілкування, під час яких учні, завдяки певній розумовій роботі, краще розуміють призначення цього явища та особливості його вживання;
- б) шляхом повідомлення учням правил-інструкцій, які полегшують засвоєння форми, значення і функції явища;
- в) шляхом виділення характерних ознак явища для формування орієнтовної основи з метою виконання з ним відповідних дій;
- г) шляхом звертання до контексту та інших мовних засобів.

Принцип свідомості реалізується також у тому, що учні свідомо оволодівають навичками та вміннями інтелектуальної праці. Свідоме оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю забезпечує сталість набутих навичок і вмінь, дає можливість учням здійснювати самоконтроль і самокорекцію.

В узагальненому вигляді цей принцип означає, що навчання проходить успішніше, якщо учень добре розуміє сенс того, що вчить, а не повторює новий матеріал механічно. В методиці навчання іноземних мов застосування принципу свідомості визначається, з одного боку, як свідоме й активне подолання навичок і вмінь рідної мови, які спричиняють інтерференцію, а з іншого — як всебічне використання досвіду мовлення рідною мовою.

Принцип науковості навчання означає, що учням пропонуються для засвоєння надійно обгрунтовані в сучасній науці положення і при цьому застосовуються методи навчання, які за своїм характером наближаються до методів науки, основи якої вивчаються. Стосовно навчання іноземних мов, де об'єктом навчання є не наука про мову, а мовленнєва діяльність на цій мові, принцип науковості означає, що навчальний процес має проходити з урахуванням даних сучасної науки про особливості спілкування за допомогою мови, про закономірності розпізнавання та породження мовлення, мовних контактів.

Принцип активності у навчанні іноземної мови передбачає мовленнєво-розумову активність учнів в оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю. Цей принцип має велике значення для правильної організації процесу навчання, оскільки оволодіння іншомовним мовленням можливе лише за умови інтенсифікованої навчальної діяльності кожного учня, який є активним учасником навчального процесу. В методиці навчання іноземних мов розрізняють інтелектуальну, емоційну та мовленнєву активність. В сукупності вони створюють сприятливі умови для оволодіння іншомовним мовленням. Інтелектуальна активність забезпечується постановкою проблемних завдань, які стимулюють пізнавальні процеси. Емоційна активність пов'язана з питанням: цікаво чи не цікаво учням вчити іноземну мову? Позитивне емоційне

ставлення до предмета відіграє велику роль у досягненні успіхів. Негативні емоції блокують активність учня.

Принцип виховуючого навчання іноземної мови реалізується в такій організації навчального процесу, який забезпечує учням можливість проявити себе як особистість, отримати гармонійний і всебічний розвиток свого соціального статусу, удосконалити свої здібності, сформувати пізнавальні мотиви як домінуючі в навчальній діяльності. Особлива увага повинна бути спрямована на надання учням можливості здійснювати самостійну діяльність та самоорганізовуватись.

Учень виступає у навчальному процесі як рівноправний суб'єкт з іншими учнями і вчителем. Тому навчальний процес будується таким чином, щоб учні могли виконувати певні дії з організації своєї діяльності для опанування іноземної мови. Така організація навчального процесу забезпечує формування в учнів позитивних рис характеру (доброзичливості, толерантності, колективізму, активності, працьовитості тощо), вольових якостей. Робота з різноманітним навчальним матеріалом допомагає виховувати почуття поваги, відповідальності, доброти, справедливості, співчуття, культури спілкування, прийнятої в сучасному цивілізованому світі, ціннісних орієнтацій, позитивного ставлення до іноземної мови, культури народу, який розмовляє цією мовою.

Принцип індивідуалізації реалізується у навчальному процесі з іноземної мови шляхом урахування індивідуально-психологічних особливостей учня, які значно впливають на успішність оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю. Забезпечення індивідуалізації навчання можливе тільки за умови обізнаності вчителя з такими особливостями своїх учнів та способами індивідуалізованого навчання.

Отже для реалізації принципу індивідуалізації необхідно визначити індивідуально-психологічні особливості учнів і врахувати їх у навчанні іноземної мови.

До методичних принципів відносяться принципи комунікативності, домінуючої ролі вправ, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, урахування рідної мови.

Принцип комунікативності є провідним методичним принципом, який сприяє успішному досягненню головної мети навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах — навчити учнів здійснювати іншомовне мовленнєве спілкування в межах засвоєного навчального матеріалу. Принцип комунікативності передбачає побудову процесу навчання іноземної мови як моделі процесу реальної комунікації (Ю.І.Пассов). Модель має зберігати усі найсуттєвіші риси об'єкта, що моделюється. Для процесу спілкування — це вмотивований характер мовленнєвих дій як учителя, так і учнів. Комунікативні ситуації, що використовуються у навчанні іноземної мови, мають моделювати типові ситуації реального життя у відповідній сфері спілкування.

Принцип комунікативності зумовлює добір мовного та мовленнєвого матеріалу, характер вправ, методів та прийомів навчання.

Принцип домінуючої ролі вправ передбачає таку організацію навчальної діяльності учнів, при якій можуть бути успішно сформовані навички та вміння іншомовного мовлення. Цей принцип реалізується у навчальному процесі шляхом виконання учнями різноманітних вправ, що спонукають їх до здійснення мовленнєвих дій, в основі яких лежать певні мовленнєво-розумові операції. Формування та вдосконалення навичок і вмінь мовлення відбувається завдяки функціонуванню цих операцій у процесі виконання вправ. Згідно з цим принципом переважна частина уроку з іноземної мови має бути присвячена вправлянню тих, хто навчається. На думку М.Уеста, наприклад, до 85% урочного часу має відводитись на виконання вправ.

Отже стимулювання і підтримка розумової та комунікативно-мовленнєвої активності учнів можливі за умов організації їх навчальної діяльності як вправляння в іншомовному мовленні.

Принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності дозволяє забезпечити навчання іншомовного спілкування найефективнішим чином. В реальному житті спілкування людей відбувається в різних видах мовленнєвої діяльності. Кожний з цих видів має власні психологічні механізми, і паралельно існують спільні психологічні механізми, притаманні усім видам мовленнєвої діяльності. Отже паралельне навчання різних видів мовленнєвої діяльності забезпечує розвиток навичок і вмінь мовлення у комплексі. Наприклад, лексичні або граматичні навички формуються та удосконалюються у процесі вправляння в говорінні, письмі, слуханні та читанні. Розвиток уміння знайти головну або другорядну інформацію в тексті, який сприймається, відбувається і в аудіюванні, і в читанні.

Принцип урахування рідної мови дає можливість спрогнозувати труднощі у навчанні вимовної, лексичної і граматичної сторін іншомовного мовлення, у навчанні графіки, орфографії, при семантизації мовного матеріалу. У мовленнєвому плані врахування рідномовних механізмів допомагає визначити структуру мовленнєвих операцій і вирішити, де є можливим перенесення або коригування чи формування нових навичок і вмінь. Принцип урахування рідної мови реалізується під час використання відповідних вправ у процесі навчання.

Перелічені принципи взаємопов'язані. Звичайно, реалізація кожного з них окремо не може не привести до певного підвищення ефективності навчання, але запровадження усієї методичної системи в цілому є значно ефективнішим. Протягом останнього часу вся прогресивна методика працює над створенням та обґрунтуванням такої системи.¹

¹ Див. також: Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – АРКТИ, 2000. – С. 71-79.

2.6. Методи навчання

Методи навчання дають відповідь на запитання “Як навчати?” Поняття “метод” означає шлях до поставленої мети. В сучасній методиці навчання іноземних мов метод трактується в широкому і вузькому смислі. В широкому смислі метод означає систему навчання. В методиці відома ціла низка методів: прямиий метод, комунікативний метод, аудіо-лінгвальний метод та інші. У вузькому смислі метод означає спосіб упорядкованої діяльності вчителя та учня на шляху до поставлених цілей навчання. В цьому смислі метод — це спосіб, що забезпечує взаємодію учня і вчителя.

Навчання є активним процесом, який передбачає насамперед активність його суб'єктів. Характер активності кожного із суб'єктів обумовлюється його призначенням як учасника навчального процесу. Призначення вчителя полягає в тому, щоб навчити, призначення учня — навчитися. Учитель повинен забезпечити учню можливість оволодіти іншомовним мовленням у процесі навчання, а учень повинен докласти зусиль, щоб оволодіти цим мовленням. Учитель організує навчальну діяльність учня, учень її реалізує. Виходячи із закономірної взаємодії вчителя та учня, в методиці навчання іноземних мов розрізняють методи-способи, що їх застосовує вчитель, і методи-способи, що їх застосовує учень.

Для забезпечення навчальної діяльності учнів вчитель застосовує такі методи-способи: демонстрацію (показ), пояснення та організацію вправління. Методи-способи мають універсальний характер і використовуються у будь-якій методичній системі. Проте їх співвідношення та “підпорядкування” зумовлені принципами навчання. Так, наприклад, завдяки принципу домінуючої ролі вправ переважна частина уроку, як було зазначено в попередньому розділі, має бути присвячена вправлянню учнів. Принцип комунікативності зумовлює переважне використання комунікативних вправ у процесі вправління.

Навчальний процес з іноземної мови включає три основні методичні етапи. Це етап презентації нового іншомовного матеріалу, етап тренування та етап практики в застосуванні засвоєного матеріалу у процесі спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності.

На кожному з названих етапів використовуються відповідні методи-способи.

На етапі презентації — це демонстрація (показ) нового матеріалу та способів оперування ним. Учитель демонструє зразки мовлення, показує їх функціонування в контексті. Така демонстрація може здійснюватися з опорою на малюнок, предмет, дію та ін. Учень в цей час знайомиться з новим матеріалом та способами оперування цим матеріалом.

Демонстрація нового матеріалу супроводжується поясненням учителя. Таке пояснення здійснюється одночасно з організацією самостійного пошуку учнів, що стимулює їх розумову активність, необхідну для успішного засвоєння нового матеріалу. Зі свого боку, учень осмислює нові мовні та мовленнєві явища на основі розумових операцій аналізу, синтезу, порівняння та умовиводу. В ході осмислення учень може робити відповідний запис, креслити схеми, таблиці та ін.

На етапі тренування та практики вчитель організує вправлення учнів у застосуванні засвоєного матеріалу в усному або письмовому спілкуванні. При цьому використовуються різноманітні вправи.

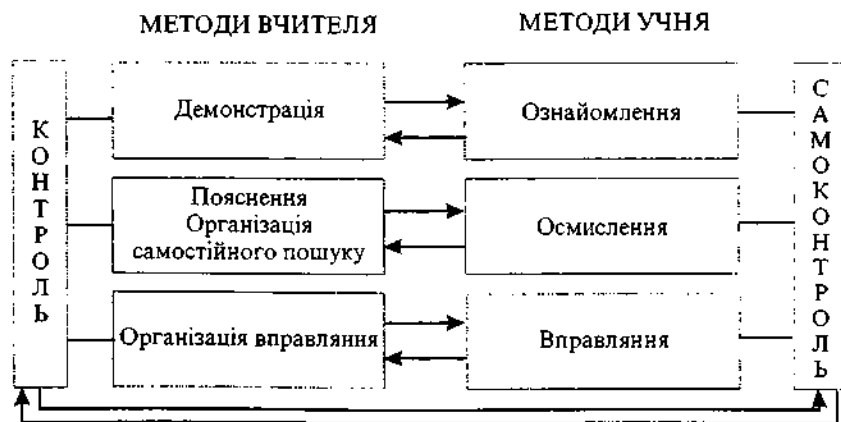
У свою чергу учні здійснюють операції вправлення в різних видах мовленнєвої діяльності.

Слід зазначити, що застосування методів як учителем, так і учнями спрямоване не лише на організацію та реалізацію навчальної діяльності, але й на управління нею.

Управління навчальною діяльністю реалізується завдяки здійсненню учителем контролю за успішністю учнів в оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю на кожному етапі навчання. З боку учнів управління навчальною діяльністю відбувається завдяки застосуванню ними самоконтролю та самокорекції у процесі ознайомлення та осмислення іншомовного матеріалу і вправлення в іншомовному спілкуванні (див. схему 2).

Схема 2

НАВЧАЛЬНІ МЕТОДИ



Окрім методів, у навчальному процесі з іноземної мови використовуються різноманітні **методичні прийоми**. Прийоми навчання пов'язані з конкретними діями вчителя та учнів. Це — елементарні методичні вчинки (дії), що спрямовані на виконання конкретного завдання на певному етапі уроку.¹ Методи та прийоми навчання є взаємопов'язаними поняттями. Образно кажучи, метод — це місткість, а прийом — це речовина, що наповнює цю місткість. Важливо уміти правильно застосовувати різні взаємозумовлені прийоми для підвищення ефективності навчання. Наприклад, з боку вчителя під час реалізації вищезгаданих методів навчання можуть бути використані різні прийоми семантизації нових лексичних одиниць; прийоми організації діяльності учнів в опрацюванні нового матеріалу, закріпленні набутих навичок та розвитку змінь мовлення в ситуаціях спілкування шляхом залучення учнів до виконання різноманітних мовних (наприклад, розгадати кросворд, заповнити пропуски в реченнях/тексті, назвати предмети, зображені на малюнках, відновити речення/текст тощо) та мовленнєвих/комунікативних вправ (наприклад, описати послідовність подій, зображених на малюнках, відповісти на запитання до прочитаного або прослуханого тексту, написати невеличкий твір, здійснити іншомовне спілкування в межах рольової гри, висловити свою точку зору під час індивідуальної або групової бесіди, вилучити задану інформацію з прочитаного чи прослуханого тексту для заповнення таблиці, схеми та інші).²

З боку учня це застосування таких прийомів як запис, креслення схеми, аналіз мовних і мовленнєвих явищ, порівняння, логічне розмірковування, побудова за аналогією, імітація, відтворення за зразком або схемою та ін.

2.7. Засоби навчання

Засоби навчання є важливим невід'ємним компонентом навчального процесу з іноземної мови в середніх навчальних закладах. Визначення засобів навчання — це відповідь на запитання “За допомогою чого навчати?” Отже засобами навчання можуть бути різноманітні матеріальні предмети, які допомагають учителю організувати ефективне навчання іноземної мови, а учням — успішно оволодівати нею.

В методиці навчання іноземних мов до засобів навчання висуваються певні вимоги. Так, засоби навчання повинні:

- а) виступати в матеріальній формі і виконувати свою основну функцію, а саме — бути таким засобом праці, який забезпечує реалізацію діяльності вчителя і діяльності учня у навчальному процесі з іноземної мови;

¹ Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. — М.: Высш.школа. — 1981. — С.14.

² Детальніше див.: Сафонова В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе. — М.: “Еврошкола”, 2001. — 271 с.

- б) бути орієнтованими на цілі навчання, тобто сприяти досягненню цілей у процесі навчання іноземної мови;
- в) бути інструментами реалізації методів і прийомів, що застосовуються у навчальному процесі, і забезпечувати управління діяльністю вчителя і діяльністю учня;
- г) відповідати сучасним досягненням методики навчання іноземних мов і забезпечувати реалізацію новітніх технологій навчання іноземної мови.

Згідно з такими критеріями як значущість, призначення та застосування технічної апаратури засоби навчання іноземної мови розподіляються на *основні та допоміжні; для вчителя і для учня; технічні та нетехнічні*.

В ідеалі усі засоби мають бути представлені в навчально-методичному комплексі (НМК), за яким проводиться навчання іноземної мови у даному класі середнього навчального закладу. В такому разі НМК і є основним засобом навчання у всій повноті його компонентів: підручника, книжки для вчителя, лінгафонного практикуму, комп'ютерних програм, комплексу слайдів, діафільмів, аудіо- та відеокасет, таблиць тощо. Ті засоби, які вчитель використовує додатково до основних засобів навчання, вважають допоміжними. Це можуть бути спеціально підібрані серії малюнків, виготовлені вчителем роздавальні навчальні картки, таблиці, схеми, а також ілюстровані журнали, афіші, фотографії та ін.¹

Вибираючи засоби навчання іноземної мови, передусім підручник, слід пам'ятати про їх відповідність віковим особливостям учнів, рівню їх мовної та мовленнєвої підготовки, реаліям сучасного життя, вимогам чинної програми.

Усі засоби навчання іноземної мови призначені для вчителя і для учня. **Комплект для вчителя** складається з Державного стандарту і Програми з іноземної мови, книжки для вчителя, посібника для позакласної роботи, набору фоно- і відеофонограм, таблиць, малюнків, збірника вправ, магнітної дошки, набору слайдів, діафільмів.

Книжка для вчителя є важливим компонентом комплексу для вчителя. У ній викладаються принципи та основні методичні ідеї навчального комплексу, даються методичні рекомендації щодо роботи з підручником і методичні вказівки до кожного уроку, пропонуються вправи для навчання аудіювання, говоріння тощо, які доповнюють матеріал підручника. Книжка для вчителя як засіб навчання призначена для вчителів, дозволяє їм якнайефективніше організувати навчальну діяльність учнів і використати усі компоненти НМК.

Комплект для учня включає підручник, книжку для читання, довідники, словники, роздавальний навчальний матеріал, вправи на друкованій основі або на аудіокасеті, відеограми (діафільми, слайди), комп'ютерні програми.

¹ Детальніше див.: Бориско Н.Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка. — К.: Изд. центр КГЛУ, 1999. — С. 120-176.

Як засіб навчання *підручник* займає особливе місце у комплекті для учня, він є головним навчальним посібником. У ньому міститься методично організований мовний та мовленнєвий матеріал, вправи для оволодіння цим матеріалом у різних видах мовленнєвої діяльності (крім текстів для аудіювання, які знаходяться у книжці для вчителя), граматичний довідковий матеріал, додаток (пісні, вірші, словник тощо).

Структура підручника у певній мірі залежить від методичної концепції авторів. Традиційно підручники організовані за тематичним або ситуативно-тематичним принципом у розділи, які є відносно закінченими відрізками змісту навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, читання та письма. Кожний розділ, як правило, охоплює серію уроків і має поурочну структуру. В підручнику можуть бути використані різноманітні засоби наочності: схеми, таблиці, малюнки, діаграми, символіка, різні шрифти, колір тощо. Отже підручник повинен містити все, що є необхідним для досягнення цілей навчання. Серед основних вимог, що висуваються до структури та змісту підручника, виділяють такі:

- а) підручник має забезпечувати послідовність подачі мовного та мовленнєвого матеріалу від уроку до уроку;
- б) зміст підручника має бути комунікативно спрямованим;
- в) кожний параграф підручника повинен мати "стрижень", навколо якого організується весь матеріал (таким "стрижем", наприклад, може бути типова фраза, тема тощо);
- г) у структурі параграфа має бути спеціальний розділ — домашнє завдання;
- д) структура і зміст підручника мають забезпечувати паралельне оволодіння уміннями як усного, так і писемного спілкування.

Засоби навчання іноземної мови можуть застосовуватись з використанням відповідної технічної апаратури або без неї. Ті засоби, що потребують використання технічної апаратури, називають **технічними засобами навчання** (ТЗН). Інші засоби є **нетехнічними**. Серед технічних засобів навчання, методика яких досить ретельно розроблена, виділяють відеограму, фонограму та відеофонограму.¹

Слід зазначити, що навіть при мінімальній забезпеченості навчального процесу технічною апаратурою неможливо навчати іноземної мови без застосування певних технічних засобів навчання. До таких, у першу чергу, відноситься фонограма.

Фонограма є тим засобом, що спрямовує навчальну мовленнєву інформацію по аудитивному каналу сенсорної системи учня.² Фонограма має бага-

¹ Теория и практика применения технических средств в обучении иностранным языкам / Под ред. М. В. Ляховицкого. — К.: Рад. школа. — 1970. — 255 с.

² Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков. — М.: Высш. школа. — 1981. — С. 60.

то переваг порівняно з іншими засобами навчання завдяки тому, що вона дозволяє:

- а) фіксувати іншомовне мовлення у часі та просторі для подальшого використання у навчальному процесі;
- б) демонструвати об'єкт опанування — іншомовне мовлення, що звучить;
- в) препарувати “законсервоване мовлення” згідно з будь-яким методичним задумом;
- г) ефективно контролювати усномовленнєвий продукт учня, даючи йому не тільки якісну, але й кількісну оцінку.¹

Найбільш вмотивовано фонограма застосовується: з метою навчання аудіювання; навчання усного мовлення на основі широкого використання зразків мовлення; раціональної презентації та закріплення зразків мовлення, що звучать (наприклад: моделей, типових структур); введення мовленнєвого матеріалу в діалогічній формі; демонстрування пісень і фрагментів художнього читання у виконанні носіїв мови; проведення аналізу записаних на плівку висловлювань учнів; звукового супроводу засобів зорової наочності.

Останнім часом досить активно розробляється методика використання *комп'ютерних програм*, які набувають сьогодні все більшого застосування. Комп'ютерні програми, що реалізуються за допомогою найсучасніших моделей комп'ютерів у системі Multimedia, відкривають широкі можливості для удосконалення процесу навчання іноземної мови, підвищення його ефективності. Це зумовлено наявністю в комп'ютерних програмах нових дидактичних функцій, які неможливо відтворити, наприклад, у відеофонограмі. Крім того, що комп'ютерна програма забезпечує сприймання інформації через слуховий та зоровий канали, вона дозволяє також здійснити навчання і контроль засвоєння іноземної мови в різних режимах самостійного пошуку і на різних рівнях складності.²

Використання будь-яких засобів навчання має бути узгодженим з усією системою навчання іноземної мови, співвідноситись з її принципами і цілями. Це означає, що дії учнів, наприклад, при роботі з ТЗН, мають бути вмотивованими, вправи повинні зумовлювати зверненість та ситуативність, які є характерними для реального процесу спілкування.

Отже засоби навчання іноземної мови мають важливе значення для забезпечення повноцінної та ефективної організації навчальної роботи учнів на уроці з метою оволодіння іншомовною діяльністю.

¹ Ляховицький М.В. Звукозапис у навчанні іноземних мов. — К.: Рад. школа. — 1970. — С.57—89.

² Бориско Н.Ф. Сам себе методист или советы изучающему иностранные языки. — К.: Фирма “Инкос”, 2001. — 267 с.

3.1. Лінгвопсихологічна характеристика мовленнєвої діяльності та спілкування

Діяльність людини в широкому розумінні означає процес активної цілеспрямованої взаємодії суб'єкта з середовищем. Згідно з психологічною теорією діяльності (С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв та ін.) людина не пристосовується до реальної дійсності, а активно оволодіває нею і впливає на неї завдяки здатності передбачати і свідомо планувати свою діяльність.

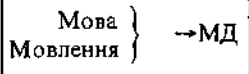
Мовленнєва діяльність (МД) розглядається як один з багатьох видів людської діяльності і визначається як "активний, цілеспрямований, опосередкований мовою та зумовлений ситуацією спілкування процес прийому і видачі мовленнєвого повідомлення у взаємодії людей між собою."¹

Теорія МД розробляється такими вченими як І.О.Зимня, О.О.Леонтьєв, Т.В.Рябова та іншими послідовниками видатного психолога й педагога Л.С.Виготського. МД людей може входити до іншої, значно ширшої діяльності (трудової, пізнавальної і т. п.). Проте вона може бути й самостійною діяльністю, бо в людини є специфічна потреба, притаманна лише їй, у висловленні думки та одержанні мовленнєвої інформації. Цю потребу називають комунікативно-пізнавальною.

Як же співвідносяться між собою такі поняття як мова, мовлення та МД?

Мова – це нормалізована система звуків, морфем, слів та правил їх сполучення на морфологічному, синтаксичному, семантичному та логічному рівнях, тобто система знаків, що є основним засобом спілкування членів певного людського колективу, засобом переробки і передачі інформації від покоління до покоління. **Мовлення** – це застосування мови у процесі спілкування. Мова як система – виключно суспільне явище, вона постійна, стала, має нормативний характер і зобов'язує кожного, хто нею користується, підпорядковуватися її законам. **Мовлення** – індивідуальне, динамічне, ситуативно зумовлене. Мовлення є найуніверсальнішим засобом комунікації, тому що при передачі інформації за допомогою мовних знаків зміст повідомлення губиться менш за все.

МД суб'єкта включає мову і мовлення як внутрішні засоби та способи її реалізації²:



¹Зимня И. А. Психология обучения неродному языку. – М.: Рус. язык, 1989. – С. 133.

²Зимня И. А. Цит. праця. – М.: Рус. язык, 1989. – С. 123-124.

Розрізняють чотири основних види МД: аудіювання, говоріння, читання та письмо. У процесі говоріння та письма людина висловлює свої думки, а при аудіюванні та читанні вона одержує мовленнєву інформацію, тобто сприймає і розуміє думки інших людей. Говоріння та письмо називають продуктивними видами МД, а аудіювання та читання – рецептивними. З іншого боку, аудіювання і говоріння об'єднують одна матеріальна основа – звукова система мови, ці види МД входять до усного мовлення. Матеріальною основою читання і письма, які відносяться до писемного мовлення, є графічна система мови.

Однак слід пам'ятати, що метою навчання іноземної мови у середніх навчальних закладах є не сама МД, а спілкування мовою, що вивчається. Спілкування визначають як соціальний процес, в якому відбувається обмін діяльністю, способами діяльності, результатами діяльності, втіленими у матеріальну і духовну культуру. Спілкування виступає як форма взаємодії суб'єктів і реалізує їх суспільно-комунікативну діяльність. Види МД – говоріння, аудіювання, читання та письмо виступають як вербальні засоби спілкування, продуктом якого є інтерпретація інформації тими, хто спілкується.

Як і будь-яка інша діяльність, МД має такі необхідні компоненти як мотив діяльності, її предмет, засоби та способи реалізації МД, продукт і результат.

Процес породження мовлення, за Л.С. Виготським, реалізується у послідовності “від мотиву, який породжує певну думку, до оформлення самої думки, до опосередкування її у внутрішньому слові, потім – у значеннях зовнішніх слів і, нарешті, у словах”.¹ Щось завжди спонукає людину до МД – комунікативно-пізнавальна потреба або якась інша, задовольнити яку можна лише шляхом МД. Сприймання мовлення, так само як і його породження, теж має бути вмотивованим.

Предмет діяльності розглядається як основний елемент її змісту (О.М. Леонтьєв). Він може бути матеріальним та ідеальним. Предмет МД, як підкреслює І.О. Зимня, є ідеальним – це думка як форма відображення предметів та явищ реальної дійсності. Висловлювання думки є метою продуктивних видів МД – говоріння і письма, мета рецептивних видів МД – аудіювання і читання – полягає у розумінні думок іншої людини.

Якщо предметом МД є думка, то засобом існування, формування і вираження цієї думки є система мови, її фонетичні, лексичні та граматичні засоби, які мають засвоюватися саме як способи вирішення певної розумової задачі.

В залежності від форм спілкування може бути три способи формування та формулювання думки: 1) внутрішній (людина включається у рецепцію або думання); 2) зовнішній усний (людина включається у говоріння); 3) зовнішній письмовий (людина включається у спілкування з відсутнім партнером у письмовій формі).

¹ Виготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М.: АПН РСФСР, 1956. – С. 375.

Продуктом діяльності є те, в чому вона втілюється. Продуктом говоріння та письма виступає висловлювання, текст (усний або письмовий), продуктом аудювання та читання є розуміння прослуханого або прочитаного тексту.

Важливим компонентом МД є її **результат**, який може виражатися у реакції – відповіді людини (наприклад, почувши якусь новину, прочитавши твір тощо, людина радіє, сумує, залишається байдужою, плаче, сміється і т.п.).

Будь-який об'єкт можна членувати на елементи або на одиниці. На відміну від елементів одиниці зберігають властивості цілого. Одиницею діяльності є дія, відповідно одиницею МД є **мовленнєва дія**. Мовленнєві дії в продуктивних видах МД називають ще мовленнєвими вчинками (термін В.О. Артемова). Як правило, вони реалізуються на рівні судження, що виражається у формі речення. В рецептивних видах МД мовленнєвою дією виступає **сміслові рішення, умовивід**.

Кожна мовленнєва дія спрямована на виконання окремого простого завдання. У системі МД є три підсистеми дій, які співвідносяться з трьома сторонами мовлення – структурною (або граматичною), семантичною (або лексичною) та виражальною (або фонетичною для усної форми мовлення і графічною для письмової форми мовлення). Підсистеми дій МД створюють єдине нерозривне ціле, яке можна розділити лише умовно. Проте, коли у процесі навчання виникає потреба опрацювати ту чи іншу сторону мовлення, воно, за висловом Ю.І. Пасова, “мов би повертається до учня цією стороною”.

Для здійснення МД в цілому необхідно володіти окремими мовленнєвими діями так, щоб вони не відволікали довільну увагу учасників спілкування. У процесі виконання мовленнєвих дій формуються навички мовлення. у процесі виконання того чи іншого виду МД – мовленнєві **уміння**, які ми розглянемо у наступному параграфі.

3.2. Проблема навичок та вмінь мовлення у навчанні іноземних мов

Навичку визначають як “психічне новоутворення, завдяки якому індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, з належною точністю і швидкістю, без зайвих витрат фізичної та нервово-психологічної енергії”.¹ Термін “навичка” відбиває сам факт призвичаєності до певної дії, яка завдяки цьому виконується автоматизовано, без істотної участі свідомості в її регулюванні.

У процесі навчання іноземної мови мовленнєві дії учнів мають бути доведені “до оптимального рівня досконалості” (І.О. Зимня), що забезпечує спрямованість уваги людини при здійсненні МД лише на зміст свого висловлювання чи того повідомлення, яке вона сприймає на слух або читає.

Щоб досягти “рівня навички” (І.О. Зимня, Ю.І. Пасов), мовленнєва дія має **набути таких якостей як автоматизованість, стійкість, гнучкість, відсут-**

¹ Психологічний словник / За ред. В.І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – С. 98.

ність спрямованості свідомості на форму виконання, відсутність напруження і швидкої втомлюваності.

Автоматизованість – одна з найголовніших якостей будь-якої навички. Вона передбачає певну швидкість виконання операцій, що входять до дії, її цілісність та плавність, а також послаблення напруженості.

Проте автоматизувати певну дію ще недостатньо. Її потрібно зробити сталою, стійкою до негативного впливу з боку інших автоматизованих дій. Іншими словами, крім автоматизованості необхідно виробити ще таку якість навички як **стійкість**, тобто підготувати окремо сформовані навички до взаємодії, об'єднати різні труднощі, які досі долалися окремо. Так, відпрацювавши з учнями окремо інтонаційну модель, що виражає наказ, та модель, що виражає прохання, слід запропонувати таку вправу, де будуть вживатися обидві моделі, щоб відповідна навичка набула стійкості.

Ще однією якістю, яка має бути сформована паралельно із створенням автоматизованості та стійкості, є **гнучкість** навички. Її розглядають у двох планах: 1) як здатність включитися у новій ситуації; 2) як здатність функціонувати на новому мовленнєвому матеріалі.

Так, гнучкість граматичної навички можна забезпечити завдяки різноманітності та варіативності ситуацій, що лежать в основі вправ, а також використанню в них достатньої кількості лексики, в результаті чого виділяється щось загальне, незмінне для всіх випадків. Це й дозволяє навичці функціонувати в будь-яких ситуаціях мовлення та “переноситися” на будь-який мовленнєвий матеріал.

Як уже зазначалося, у процесі виконання того чи іншого виду МД формуються мовленнєві **уміння**. За аналогією з визначенням навички уміння можна визначити як оптимальний рівень досконалості певної діяльності (у нашому випадку – мовленнєвої). Відповідно до основних видів МД відносять чотири основних уміння: уміння говорити (в діалогічній та монологічній формах), уміння писати, уміння аудіювати та уміння читати. Кожне уміння спирається на свою групу навичок, які синтезуються, функціонуючи в умінні.

Продуктивні уміння – говоріння та письмо – складаються на ґрунті репродуктивних навичок: граматичних, тобто навичок вибору морфологосинтаксичного оформлення одиниці усного або писемного мовлення; лексичних, тобто навичок вибору, сполучення та реалізації лексичної одиниці в усному і писемному мовленні; вимовних навичок говоріння, тобто навичок артикулювання та інтонуювання; каліграфічних та орфографічних навичок письма, тобто навичок графічного зображення мовлення та написання слів за правилами орфографії.

Рецептивні уміння – аудіювання та читання – складаються на ґрунті рецептивних навичок: граматичних, тобто навичок розпізнавання граматичних та прогнозування синтаксичних структур усного або писемного мовлення; лексичних, тобто навичок розпізнавання звукових або графічних образів

лексичних одиниць та їх безпосереднього розуміння; слухових, тобто навичок сприймання та розпізнавання звуків, звукосполучень, інтонації в усному мовленні; перцептивних, тобто навичок сприймання та розпізнавання букв, буквосполучень, знаків пунктуації в писемному мовленні.

Представимо чотири мовленнєвих уміння та навички, на яких вони ґрунтуються, у вигляді схеми, ідея якої належить С.П. Шатілову (схема 3).

Навички формуються поетапно. Щодо кількості етапів формування навичок існують різні точки зору. Найбільш доцільним нам здається виділення трьох основних етапів формування навички, виходячи з психологічної характеристики дій учня – рецепції, репродукування і продукування; з обсягу висловлювання (рівень фрази/речення, понадфразової єдності), що сприймає, репродукує або продукує учень; з якості навички, яку слід сформувати на даному етапі, та характеру дій учнів з новим мовним матеріалом.

Перший етап (орієнтовно-підготовчий): на цьому етапі учні знайомляться з новим мовним матеріалом – граматичним, лексичним, фонетичним, що пред'являється в ситуації або контексті, і виконують окремі мовленнєві (в окремих випадках – мовні) дії за зразком або правилом. Тут створюється орієнтовна основа як необхідна умова формування навички.

На **другому етапі** (стереотипно-ситуативному або стандартизуючому) має місце автоматизація дій учнів з новим мовним матеріалом в аналогічних

Схеми 3

Основні уміння та навички мовлення



ситуаціях мовлення, головним чином на рівні фрази/речення (в окремих випадках – слова або словосполучення).

Завдяки різноманітності ситуацій, на основі яких відбувається автоматизація, формується не лише така якість як автоматизованість, але й гнучкість.

На *третьому етапі* (варіююче-ситуативному) має місце подальша автоматизація дій учнів з новим мовленнєвим матеріалом на рівні понадфразової єдності. Новий матеріал вживається поряд з тим, що вивчався раніше, завдяки чому формується така якість навички як стійкість, продовжується формування автоматизованості та гнучкості навички.¹

Для оволодіння навичками і вміннями іншомовного мовлення потрібна науково обгрунтована система вправ, що й буде змістом наступного параграфа.

3.3. Система вправ для формування навичок та вмінь мовлення

Створення раціональної системи вправ є ключем до вирішення проблеми навчання іншомовного мовлення. Важливість системи вправ полягає в тому, що вона забезпечує як організацію процесу засвоєння, так і організацію процесу навчання.

З точки зору організації процесу засвоєння система вправ має забезпечити:

- 1) підбір необхідних вправ, що відповідають характеру певної навички або певного вміння;
- 2) визначення необхідної послідовності вправ;
- 3) розташування навчального матеріалу та співвідношення його компонентів;
- 4) систематичність/регулярність виконання певних вправ;
- 5) взаємозв'язок різних видів МД (Ю.І.Пассов).

З точки зору організації процесу навчання система вправ потребує матеріального втілення, яке вона знаходить у підручнику.)

Перш ніж розглянути сутність системи вправ, звернемось до визначення самого поняття “вправа” у методиці навчання іноземних мов.

Вправа – це спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними або їх удосконалення.

Кожна вправа незалежно від її характеру має три- або чотирифазову структуру.

Перша фаза — завдання,

Друга фаза — зразок виконання,

Третя фаза — виконання завдання.

Четверта фаза — контроль (контроль з боку вчителя, взаємоконтроль або самоконтроль учнів).

¹Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. - М.: Просвещение, 1986. - С. 29-31.

Перша фаза дуже важлива, бо вона має містити мотив до виконання певної мовленнєвої дії /діяльності, ситуацію мовлення, ролі комунікантів (якщо вправа виконується у формі рольової гри) тощо. Поряд з цим учневі слід пояснити, що він має зробити і як: усно чи письмово, в зошиті або на дошці, індивідуально, у парах, у групах чи командах.

Наприклад (завдання подається відповідною іноземною мовою):

- а) Ви – репортери. Візьміть інтерв'ю у трьох учнів свого класу. Поставте їм 4 запитання, які подані у таблиці. (Вчитель призначає кількох учнів на роль репортерів).
- б) Напишіть звіт про одного з трьох учнів, у яких ви брали інтерв'ю.

Друга фаза вправи факультативна: вона може мати місце, якщо у зразку виконання є потреба, і може бути відсутньою. При виконанні першої частини вправи з прикладу учні користуються опорою (таблиця), а зразок виконання їм не потрібен. У другій частині вправи дається зразок виконання, за яким “репортери” пишуть про тих, у кого вони брали інтерв'ю.

Третя фаза – виконання завдання – і є власне вправою. У наведеному прикладі перша частина вправи виконується усно, але з елементами письма: учень у ролі репортера ставить свої запитання і коротко занотовує відповіді: друга частина виконується письмово.

Четверта фаза – контроль – може співпадати у часі з виконанням, якщо відповідає один з учнів, або слідувати за виконанням. У прикладі, в першій його частині вчитель може проконтролювати одне-два інтерв'ю, в інших парах матиме місце взаємо- або самоконтроль. У другій частині вправи має місце відстрочений контроль учителя або самоконтроль за зразком.

Щоб підібрати необхідні вправи для різних компонентів системи, слід визначити типи і види вправ за певними критеріями, охарактеризувати їх та виявити їх відповідність для формування тих чи інших навичок або вмінь мовлення.

Основні та додаткові критерії і відповідні їм типи вправ наведені в таблиці 1.

Розкриємо сутність **типів вправ**, визначених за першим і другим критеріями, бо саме вони є найважливішими для класифікації вправ і потребують певних пояснень.

В **рецептивних** вправах учень сприймає вербальну інформацію через слуховий або зоровий канал, а потім тим чи іншим способом показує, що він впізнає, розрізняє звуки, графеми, граматичні структури і т.і., розуміє усне чи писемне висловлювання.

В **репродуктивних** вправах учень відтворює повністю або із змінами сприйнятий ним навчальний матеріал (звук, слово, речення, текст). Всі репродуктивні вправи фактично є рецептивно-репродуктивними, бо учень спочатку сприймає певну вербальну інформацію від учителя, диктора або з підручника, а вже потім репродукує її повністю або частково.

Типи вправ для навчання іноземної мови

		Критерії	Типи вправ
Основні	1	Спрямованість вправи на прийом або видачу інформації	Рецептивні Репродуктивні Рецептивно-репродуктивні Продуктивні Рецептивно-продуктивні
	2	Комунікативність	Комунікативні (або мовленнєві) Умовно-комунікативні (або умовно-мовленнєві) Некомунікативні (або мовні)
Додаткові	3	Характер виконання	Усні Письмові
	4	Участь рідної мови	Одномовні Двомовні (перекладні)
	5	Функція у навчальному процесі	Тренувальні Контрольні
	6	Місце виконання	Класні Домашні Лабораторні

У *продуктивних* вправах учень самостійно породжує висловлювання різних рівнів (від рівня речення до рівня тексту) в усній або письмовій формі. Якщо продукуванню усного чи писемного висловлювання передусе сприймання і розуміння тексту, то вправа – рецептивно-продуктивна.

Розглянемо типи вправ за критерієм “комунікативність”. *Комунікативні* вправи розглядаються як спеціально організована форма спілкування (В.Б. Царькова), коли учень реалізує акт мовленнєвої діяльності іноземною мовою, що вивчається.

В *умовно-комунікативних* вправах передбачаються мовленнєві дії учнів у ситуативних умовах. Основні визначальні якості даного типу вправ – наявність мовленнєвого завдання (з’ясувати щось, дати комусь пораду, висловити захоплення і т.п.) і ситуативності. Якщо одна з цих двох ознак відсутня, вправу не можна віднести до умовно-комунікативних.

В *некомунікативних* вправах учні виконують дії з мовним матеріалом поза ситуацією мовлення, зосереджуючи увагу лише на формі.

Наведемо приклади завдань до некомунікативних, умовно-комунікативних та комунікативних вправ.

Напишіть по одному запитанню до кожного речення, починаючи їх словами, що подані в дужках.

(В учня немає ніякого мовленнєвого завдання: він ставить запитання до вже відомої інформації, вся його увага зосереджена на формі – порядку слів у питальному реченні, вживанні допоміжного дієслова в разі потреби; ситуація мовлення відсутня. Висновок: вправа некомунікативна).

- а) Прочитай записку, яку написали тобі батьки (у записці прохання подити квіти, підмести підлогу, вимити посуд, погодувати kota й собаку).*
- б) Батьки повернулися додому. Скажи їм, що ти виконав те, про що вони тебе просили.*

(Учень одержує два мовленнєвих завдання – спочатку прочитати записку і зрозуміти її, а потім доповісти батькам про виконання їх прохання. Увага учня розподіляється між змістом та формою. Створено ситуацію мовлення, яку можна навіть інсценувати. Проте всі речення, що їх говорить учень, побудовані за однаковою зразком, вправа має тренувальний характер. Висновок: вправа умовно-комунікативна).

Сьогодні у нас гості з англомовних (німецько-, франко-, іспаномовних) країн. Розпитайте один з одним. Розпитайте, з якої саме країни приїхав гість, з якого міста, якої він/вона національності та ким він/вона збирається стати в майбутньому.

(Створена вчителем ситуація моделює реальну ситуацію зустрічі українських та зарубіжних школярів, що мотивує використання іноземної мови з метою спілкування. Обидва партнери мають справжнє мовленнєве завдання – дізнатися якомога більше один про одного. Продукт мовлення – діалог-розпитування. Висновок: вправа комунікативна).

Характер вправи має відповідати тим навичкам та вмінням, які формуються за її допомогою. Враховуючи те, що практичною метою навчання у школі є спілкування в чотирьох основних видах МД, система вправ повинна забезпечити формування навичок та вмінь мовлення. Отже у системі вправ основне місце мають посідати умовно-комунікативні та комунікативні вправи. Некомунікативні вправи посідають підлегле місце. У разі можливості їм слід надавати ігрового характеру і виконувати у формі мовних ігор. Так, можна швидко повторити з учнями форми неправильних дієслів у грі з м'ячем; закріпити слова з певної теми, граючи з учнями в лото; замість словарних диктантів можна запропонувати учням розв'язати кросворд або пограти у "поле чудес" тощо. Є деякі навички, що не мають мовленнєвого характеру, наприклад, артикуляційні, при формуванні яких не обійтися без некомунікативних вправ; проте для формування мовленнєвих навичок (граматичних, лексичних, інтонаційних) потрібні умовно-комунікативні вправи.

Деякі типи вправ підрозділяються на види за критерієм “операція, дія або діяльність, яку повинен виконати учень”. В таблиці 2 представлені основні типи і види вправ. Детальніше види вправ будуть розглянуті в наступних розділах книжки.

Згідно з етапами формування навичок і вмінь мовлення до системи вправ увійдуть спочатку умовно-комунікативні вправи, призначені для формування навичок, а потім комунікативні, що використовуються для розвитку умінь. Некомунікативні вправи можуть у разі потреби включатися до системи поряд з умовно-комунікативними.

В системах вправ для навчання рецептивних видів МД – аудіювання та читання – переважатимуть рецептивні типи вправ; для навчання продуктивних видів МД – говоріння і письма — вправи мають таку послідовність: рецептивно-репродуктивні → продуктивні вправи.

Розрізняють загальну систему вправ для навчання спілкування іноземною мовою, що охоплює усі види МД і знаходить своє матеріальне втілення в підручнику; системи вправ для оволодіння навичками і вміннями аудіювання, говоріння, читання і письма; підсистеми вправ для формування “технічних навичок” (техніка читання і техніка письма), мовленнєвих навичок і мовленнєвих умінь у певному виді МД, всередині яких розрізняють ще групи вправ, спрямованих на оволодіння конкретними навичками (наприклад, лексичними, орфографічними та ін.) та окремими вміннями (наприклад, обмінюватись репліками). В методичній літературі ви зустрінетесь ще з поняттям “комплекс вправ”, яке різні автори тлумачать по-різному. Ми будемо вживати цей термін стосовно конкретного мовного або мовленнєвого матеріалу (наприклад, комплекс вправ на засвоєння майбутнього часу і т. п.).

На схемі 4 представлена структура загальної системи вправ для навчання спілкування іноземною мовою, до якої включаються чотири системи вправ відповідно до чотирьох основних видів МД. Кожна система містить дві або три підсистеми, які, у свою чергу, діляться на групи.

Хочемо підкреслити схематичний характер представлені загальної системи вправ: у схемі неможливо показати взаємозв'язок різних видів МД, які підтримують один одного і полегшують оволодіння відповідними навичками і вміннями; реальну послідовність вправ всередині підсистем і груп; редукцію окремих груп і навіть підсистем вправ (так, наприклад, група вправ на формування слухо-вимовних навичок аудіювання і говоріння посідає належне місце лише на початковому ступені; каліграфічні навички письма будуть сформовані на самому початку навчання і потім не включатимуться до підсистеми, призначеної для оволодіння технікою письма, проте над орфографічними навичками слід працювати ще довго).

У схемі представлені системи і підсистеми вправ. Групи вправ лише позначені, а їх зміст розкривається окремо як “умовні позначення” (стор. 71).

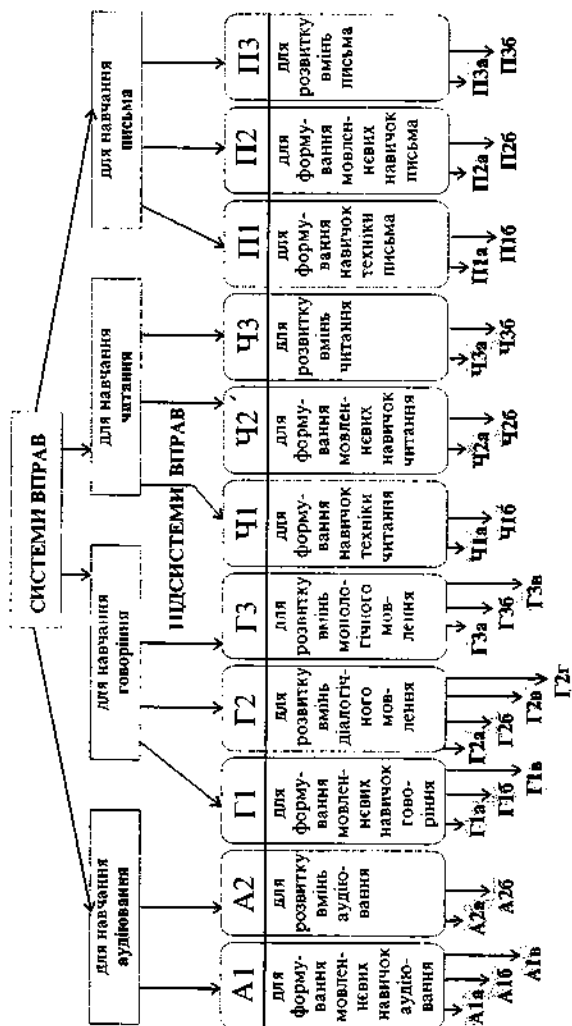
Таблиця 2

Класифікація вправ для навчання іноземної мови

Типи вправ	Некомунікативні (мовні)	Умовно-комунікативні (умовно-мовленнєві)	Комунікативні (мовленнєві)
	Види вправ	Види вправ	Види вправ
Рецептивні	Сприйняття, впізнання або розрізнення звуку, термінального тону, брфограми, графеми, лексичної одиниці, граматичної структури	Аудіювання або читання повідомлень, запитань, розпоряджень тощо на рівні фрази/речення або групи речень	Аудіювання або читання тексту з метою одержання інформації
Репродуктивні	Заучування напам'ять (лексичних одиниць, речень, текстів); повторення (звуків, лексичних одиниць, речень); заміна/вставка лексичних одиниць; зміна граматичної форми, переклад; звуження та розширення речень, об'єднання простих речень у складне; складання речень; переказ тексту (відомого слухачам)	Імітація зразка мовлення (ЗМ), підстановка у ЗМ, трансформація ЗМ, розширення ЗМ, завершення ЗМ, відповіді на запитання різних типів, переказ тексту (відомого слухачам, але від імені персонажа)	Переказ тексту (невідомого слухачам)
Продуктивні		Об'єднання ЗМ (одноструктурних і різноструктурних) у понадфразову єдність; об'єднання ЗМ у діалогічні єдності: запитання-відповідь; запитання-контрзапитання; повідомлення-запитання; спонукання-згода/відмова; спонукання-запитання і т. п.	Повідомлення якогось факту (фактів); опис (погоди, квартири, людини); розповідь (про якісь події, факти); доказ (якихось положень, фактів і т. п.); бесіда (між учнем/учнями і вчителем, між двома учнями; групова); написання записки, листа, плану, тез, анотації і т. п.

Схема 4

Загальна система вправ для навчання спілкування іноземною мовою



Умовні позначення до схеми 4

“Загальна система вправ для навчання спілкування іноземною мовою”

- A1a — група вправ для формування слухових навичок аудіювання (фонематичного та інтонаційного слуху);
- A1б — група вправ для формування лексичних навичок аудіювання;
- A1в — група вправ для формування граматичних навичок аудіювання;
- A2a — група вправ, що готують учнів до аудіювання текстів;
- A2б — група вправ з аудіювання текстів;
- Г1a — група вправ для формування вимовних (артикуляційних та інтонаційних) навичок говоріння;
- Г1б — група вправ для формування лексичних навичок говоріння;
- Г1в — група вправ для формування граматичних навичок говоріння;
- Г2a — група вправ для оволодіння “реплікуванням”;
- Г2б — група вправ для оволодіння діалогічними єдностями;
- Г2в — група вправ для оволодіння мікродіалогами;
- Г2г — група вправ для оволодіння різними типами діалогу;
- Г3a — група вправ на з’єднання речень у понадфразову єдність;
- Г3б — група вправ для оволодіння мікромоналогами;
- Г3в — група вправ для оволодіння різними типами монологу;
- Ч1a — група вправ на впізнавання та розрізнення графем;
- Ч1б — група вправ на встановлення та реалізацію графемно-фонемних відповідностей;
- Ч2a — група вправ для формування лексичних навичок читання;
- Ч2б — група вправ для формування граматичних навичок читання;
- Ч3a — група вправ, що готують учнів до читання текстів;
- Ч3б — група вправ з навчання читання текстів;
- П1a — група вправ для формування каліграфічних навичок письма;
- П1б — група вправ для формування орфографічних навичок письма;
- П2a — група вправ для формування лексичних навичок письма;
- П2б — група вправ для формування граматичних навичок письма;
- П3a — група вправ для оволодіння писемним висловлюванням на рівні понадфразової єдності;
- П3б — група вправ для оволодіння писемним висловлюванням на рівні тексту.

Згідно з принципом комунікативності у навчанні іноземних мов і практичної мети — навчання іншомовного спілкування — засвоєння мовного матеріалу (граматичного, лексичного, фонетичного, орфографічного) відбувається комплексно, що дозволяє забезпечити спілкування іноземною мовою з самих перших уроків. Проте це не означає відсутності спеціальної цілеспрямованої роботи над засвоєнням граматичних форм і структур, вокабуляра, звуків, інтонаційно-ритмічних моделей, орфографічних правил. Вони становлять той “будівельний матеріал”, без якого не може відбутися будь-яке вербальне спілкування. Ось чому виникає необхідність у фрагментах уроків, на яких домінує той чи інший аспект мови — граматики, лексики, фонетики, орфографії. Метою таких уроків/фрагментів уроків є формування відповідних навичок мовлення — граматичних, лексичних, слуховимовних, орфографічних, перцептивних.

4.1. Навчання граматичного матеріалу (формування граматичної компетенції)

4.1.1. Активний і пасивний граматичні мінімуми

В середніх навчальних закладах вивчаються не всі граматичні явища вивченої іноземної мови, а спеціально відібраний **граматичний мінімум**, який складається з **активного** граматичного мінімуму та **пасивного** граматичного мінімуму. Для вираження власних думок іноземною мовою учень має оволодіти тими граматичними структурами (ГС), які входять до **активного** граматичного мінімуму. До **пасивного** граматичного мінімуму входять такі ГС, якими учні можуть не користуватися для вираження своїх думок, але які потрібні для сприймання і розуміння мовлення. Щоб сприймати і розуміти думки інших людей, необхідно володіти як активним, так і пасивним граматичним мінімумом (див. схему 5).

Шкільний граматичний мінімум
Для вираження власних думок



Для розуміння думок інших людей

Схема 5

Мета навчання граматичного матеріалу іноземної мови, що вивчається, це оволодіння *граматичними навичками* мовлення: *репродуктивними*, тобто граматичними навичками говоріння і письма, та *рецептивними*, тобто граматичними навичками аудіювання і читання.

4.1.2 Характеристика граматичних навичок мовлення

Грамматичні навички мовлення, як і всі інші навички мовлення, повинні характеризуватися такими ознаками як автоматизованість, гнучкість та стійкість і формуватися поетапно (див.розділ 3.2.).

Сформованість **репродуктивної граматичної навички** — одна з передумов функціонування вміння висловлювати свої думки в усній та письмовій формі. Щоб здійснити свій комунікативний вибір, той, хто говорить/пише, має спочатку *вибрати* граматичну структуру, яка б відповідала даній ситуації мовлення. Так, якщо людина має намір про щось дізнатися, вона обирає одну із ГС, що виражає запитання. Дальший вибір залежить від часу події, про яку йдеться, від характеру інформації, що потрібна у відповідь на запитання, тощо. У багатьох випадках (наприклад, при висловлюванні прохання) на вибір ГС впливають стосунки між людьми.

Обрану ГС потрібно *оформити* відповідно до норм даної мови. (Маються на увазі синтаксичні та морфологічні особливості ГС). Вибір та оформлення ГС здійснюються паралельно: засвоюючи форму, учень повинен мати певний комунікативний намір, вирішувати конкретне мовленнєве завдання — щось запитати, попросити, комусь заперечити, підтвердити чи спростувати чийсь думку тощо, з тим щоб у його свідомості поєднувалися комунікативний намір та форма, за допомогою якої він виражається.

Сформованість **рецептивної граматичної навички** — одна з передумов функціонування вміння розуміти думки інших людей в усній і письмовій формах. На відміну від репродуктивної граматичної навички, яка передбачає вибір форми відповідно до комунікативного наміру, ситуації мовлення та ін., першою операцією у формуванні рецептивної граматичної навички є *сприймання* звукового або графічного образу ГС. Якщо рецептивна навичка сформована, сприймання супроводжується *розпізнаванням* граматичних форм та *співвіднесенням* їх з певним значенням.

Поняття “граматична структура” і “зразок мовлення”

Сприймаючи граматичну форму, ми розпізнаємо ті чи інші ознаки, що сигналізують про дану структуру: їх називають **граматичними сигналами**, а **структуру** відповідно розглядають як механізм сигналів, що служать для передачі певних значень (А.С.Хорнбі). Так, наприклад, в англійській мові наявність у реченні модального дієслова **must** у сполученні з перфектним

інфінітивом сигналізує про впевненість у тому, що дія мала місце (He must have done it); сигнал '-s' передає поняття приналежності: Mary's book; в іспанській та французькій мовах поняття приналежності передається за допомогою прийменника *de*: El libro de Maria/La chambre de la mère; в німецькій мові це поняття передається закінченням родового відмінка: Ninas Buch, або за допомогою прийменника *von*: das Buch von Nina.

Кожна мовленнєва одиниця має свою структуру, яка відбиває певні зв'язки між її компонентами. Розрізняють п'ять рівнів мовленнєвих одиниць:

- 1) рівень словоформи (слово в його граматичній формі);
- 2) рівень вільного словосполучення;
- 3) рівень фрази/речення;
- 4) рівень понадфразової єдності (відрізок мовлення, який складається з двох або більше речень, синтаксично організований і комунікативно самостійний);
- 5) рівень цілого тексту.

Для навчання граматичного матеріалу вагомими є перші чотири рівні, тому що на рівні тексту (усного або письмового) навички мають уже функціонувати, а не формуватися.

Як можна зобразити структуру мовленнєвих одиниць різних рівнів у навчальному процесі? Це можна зробити різними способами: за допомогою **вербальних правил** (описових і правил-інструкцій); **моделей-схем** і, нарешті, **мовленнєвих зразків**. Описові правила мають констатуючий характер і формулюються у такій спосіб: ... формується за допомогою ...; вживається в таких випадках Правила-інструкції мають динамічний характер і є інструкціями до дії. Наведемо приклади.

Англійська мова.

Щоб запитати про те, чи дія відбувається регулярно (Present Simple), поставте на перше місце такі форми допоміжного дієслова: *does* — для 3-ої особи однини, *do* — для всіх інших осіб однини і множини, на друге — підмет, на третє — першу форму смислового дієслова (інфінітив без частки "to"), а потім інші члени речення.

Французька мова.

Щоб запитати, чи відбудеться дія у найближчому майбутньому, поставте на перше місце такі форми допоміжного дієслова: *vas* — для 2-ої особи однини, *va* — для 3-ої особи однини, *allons* — для 1-ої особи множини, *allez* — для 2-ої особи множини, *vont* — для 3-ої особи множини, на друге — підмет, на третє — неозначену форму смислового дієслова, а потім інші члени речення.

Німецька мова.

Щоб побудувати речення з дієсловами з відокремлюваними префіксами у

Präsens, Imperfekt та Imperativ, необхідно поставити відокремлюваний префікс в кінці речення. Наприклад:

Präsens: Er macht das Fenster auf.

Imperfekt: Er machte das Fenster auf.

Imperativ: Mach das Fenster auf!

Іспанська мова.

Якщо ти хочеш поставити загальне запитання, почни речення з дієслова.

Наприклад:

¿Está el libro sobre la mesa?

¿Escriben los alumnos en sus cuadernos?

Вербальні правила недоцільно заучувати, ними слід користуватися, виконуючи відповідні дії.

У багатьох випадках ефективнішим за вербальне правило є модель-схема.

Наведемо приклади.

Англійська мова.

a) Модель-схема граматичних сигналів 3-ої особи однини дієслів у Present Simple (рівень словоформи):

 	 	 
gets	goes	washes
puts	opens	dresses
writes	snows	watches

Прямокутник означає першу форму дієслова, білий трикутник — звуковий граматичний сигнал [s], чорний — [z], ромб — [ɪz].

б) Модель-схема ГС спеціального запитання у Present Simple (рівень фрази):



Where do you live ?

Трикутник означає питальне слово, маленьке коло — допоміжне дієслово, квадрат — підмет, велике коло — першу форму смислового дієслова.

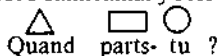
Коли потрібно пояснити “запитання до підмета”, то сигнал питального слова у схемі співпадає з сигналом підмета:



Who lives here ?

Французька мова.

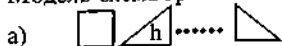
Модель-схема спеціального запитання у Présent de l'Indicatif:



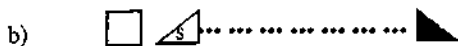
Трикутник означає питальне слово, прямокутник — присудок, коло — підмет.

Німецька мова.

Модель-схема граматичної структури з дієсловами в Perfekt.



Er hat es schon gelesen.

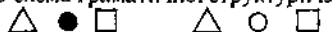


Er ist in diesem Jahr in die erste Klasse gegangen.

Квадрат означає підмет, трикутник — присудок (замальованим трикутником позначено дієслово, яке утворює Perfekt із sein), крапки — другорядні члени речення.

Іспанська мова.

Модель-схема граматичної структури із значенням номінації.



Es un libro.

Es una mesa.

Трикутник означає дієслівну форму es, чорне коло — неозначений артикль чоловічого роду un, світле коло — неозначений артикль жіночого роду una, квадрат — іменник.

Найпоширенішим способом організації одиниць мовлення з метою засвоєння їх структури є зразки мовлення. **Зразок мовлення (ЗМ)** — це типова одиниця мовлення, що служить опорою для утворення за аналогією інших одиниць мовлення, які мають таку саму структуру. Наведемо приклади ЗМ рівня словоформи, словосполучення та фрази/речення. (Приклади ЗМ рівня понадфразової єдності будуть наведені пізніше.) Різні ЗМ позначимо цифрами.

Англійська мова.

What is there on the shelf?

ЗМ рівня словоформи:

- 1) Books. 2) Bags. 3) Brushes.

[s] [z] [ɪz]

Where is my ball?

ЗМ рівня словосполучення:

- 1) On the chair.
2) Under the table.
3) In the bag.

ЗМ рівня фрази:

- 1) Pete is writing a letter.
2) I am writing a letter.

Французька мова.

Quel transport préférez-tu?

ЗМ рівня словоформи:

- 1) Le train.
2) La voiture.

3М рівня словосполучення:
 Qu'est-ce qu'il y a sur la table?

- 1) Une nappe blanche.
- 2) Un vase vert.

3М рівня фрази:

- 1) C'est une règle.
- 2) C'est la règle de Marie.

Німецька мова.

Was malst du?

3М рівня словоформи:

- 1) Ein Buch.
- 2) Eine Fahne.
- 3) Einen Hund.

3М рівня словосполучення:

- 1) Kaltes Wasser.
- 2) Starken Kaffee.
- 3) Warme Milch.

Was trinkt ihr gern?

3М рівня фрази:

- 1) Ich trinke am liebsten schwarzen Kaffee.
- 2) Mein Bruder trinkt am liebsten warme Milch.

Іспанська мова.

¿De qué color es la mesa?

¿De qué color es el diván?

3М рівня словоформи:

- 1) Amarilla.
- 2) Negro.

3М рівня словосполучення:

- 1) Una mesa amarilla.
- 2) Un diván negro.

¿Qué hay en el cuarto?

3М рівня фрази:

- 1) Estudio en la escuela.
- 2) Mi amigo también estudia en la escuela.

Робота із 3М передбачає не лише засвоєння його структури, але й оволодіння лексичними одиницями, що наповнюють цю структуру. Проте у кожному конкретному випадку вчитель має чітко уявляти, над чим він працює з учнями у праві — над граматичною чи над лексичною стороною мовлення.



Ознайомлення з граматичними структурами активного граматичного мінімуму

ГС, що входять до активного граматичного мінімуму, вживаються в усіх видах МД — аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Тому потрібно формувати як рецептивні, так і репродуктивні навички володіння цими структурами.

Мовлення за своєю природою ситуативне. Отже учнів слід знайомити з новими ГС у типових ситуаціях мовлення. З цією метою можна використо-

вувати реальні та уявні ситуації, створені різними засобами — за допомогою вербального опису, ілюстративного, предметного або дійового унаочнення.

Кожна структура має функціональну та формальну сторони. За кожною ГС закріплюються певні функції (називати предмети або осіб, вказувати на наявність предмета у певному місці, виражати дію, що відбувається в момент мовлення, або минулу дію, що відбулась раніше іншої минулої дії тощо).

При ознайомленні учнів з новою ГС вчитель передусім повинен звернути їх увагу на функцію цієї ГС, а форма має засвоюватися в нерозривній єдності з функцією.

Наведемо приклади фрагментів уроків, мета яких — ознайомлення учнів з новою ГС.

Англійська мова.

Сьогодні ви навчитесь говорити про те, що знаходиться в зазначеному місці (на парті, на столі, у портфелі, у класі, на вулиці тощо) і чого там немає.

Зараз я розповім вам англійською мовою про те, що лежить на моєму столі. Слухайте уважно. Зверніть увагу на нове слово, яке я вживатиму на початку кожного речення.

Look here. There is a book on the desk. There is a piece of chalk on the desk. There is a ruler on the desk, too. There is no map on the desk. There is no bag on it.

Ви, напевно, звернули увагу на те, що кожне речення починається словом *there*. В англійській мові цим словом завжди починаються речення, в яких повідомляється, що *щось* або *хтось* знаходиться у певному місці. Послухайте мою розповідь удруге.

А тепер перевіримо, чи добре ви зрозуміли мою розповідь.

- 1) Give laconic answers to my questions.

Teacher (T): Is there a ruler or a pencil on the desk?

Pupil (P₁): A ruler.

T: Is there a bag or a ball on the chair?

P₂: A bag. Etc.

- 2) Translate my statements into Ukrainian.

T: There is a map on the wall.

P₁: На стіні — карта.

T: There is no picture on the wall.

P₂: На стіні немає картини.

Тепер послухайте моє твердження і скажіть, скільки в ньому наголошених слів: *There is a book on the desk.*

Так, правильно, два: *book* та *desk*. А яке з цих двох слів я наголосую сильніше? *Desk*. Цей наголос називають логічним. А зараз ми разом скажемо,

що лежить на письмовому столі. Повторюйте за мною лише ті твердження, що відповідають дійсності.

(Учитель повторює розповідь, вставляючи деякі твердження, що не відповідають дійсності.) А тепер послухайте, що є у нашій книжковій шафі, у Пінокіо в портфелі тощо.

Французька мова.

Сьогодні ми з вами навчимося говорити про приналежність речей не одній людині, а багатьом, наприклад, учням, дітям і т. п. Ви вже знаєте, як сказати, що ця лінійка належить Олі: *Cette règle est à Olga*. Так? А тепер зверніть увагу на малюнок на дошці та уважно слухайте мою розповідь.

Regardez cette image. C'est un vestiaire de notre salle sportive. Victor est de service. Il y a des objets sur un banc. Ils ne sont pas à leurs places. Le professeur entre et demande: "Victor, à qui sont ces objets?" Victor répond: "Ces blousons sont aux filles de notre classe Nina et Lucie. Ces vestons sont aux garçons de notre classe Nicolas et André. "Oh, tout est clair," — dit le professeur, — ces élèves sont en retard pour la leçon".

Maintenant écoutez et répétez après moi:

A qui sont ces blousons?

Ces blousons sont aux filles de notre classe.

A qui sont ces vestons?

Ces vestons sont aux garçons de notre classe.

Зверніть увагу на те, що форма "sont aux" однакова як для чоловічого, так і для жіночого родів.

Maître (M): Victor, à qui sont ces chapeaux?

Elève (E): Ces chapeaux sont aux garçons de notre classe.

Німецька мова.

Сьогодні ми навчимося говорити про те, що кожний з вас буде робити після уроків, завтра, наступного тижня тощо. Послухайте уважно мою розповідь.

Kinder! Heute ist Sonnabend. Wir arbeiten heute. Morgen ist aber Sonntag. Sonntags arbeite ich nicht. Am Sonntag habe ich frei. Ich werde viel Freizeit haben. Ich werde am Sonntag zum Fluß gehen. Ich werde dort in der Sonne liegen. Ich werde auch viel baden. Am Abend werde ich ins Kino gehen. Ich werde also den Sonntag gut verbringen.

Якими словами передається майбутній час?

Правильно, дієсловом *werden* та будь-яким смисловим дієсловом:

Ich werde am Sonntag ins Kino gehen.

Послухайте ще раз і визначіть, на який із двох компонентів падає наголос.

А тепер скажіть, що в неділю ви зробите те саме, що й я.

Lehrer (L): Ich werde den Sonntag am Fluß verbringen.

Schüler (Sch): Ich werde den Sonntag auch am Fluß verbringen. Usw.

Іспанська мова.

Сьогодні ми з вами навчимося говорити іспанською мовою про те, за допомогою чого (чим) ми виконуємо наші дії. Зараз я розповім вам про свій робочий день, про те, що я роблю. Ви уважно слухайте і зверніть увагу на те, чим я користуюсь, виконуючи певні дії.

Me levanto temprano. Me limpio los dientes con el cepillo. Me lavo la cara con agua fría. Después yo desayuno. Yo como con el tenedor. ¿Como yo con la cuchara? No, por la mañana no como con la cuchara. Y por la tarde yo como la sopa con la cuchara. Etc.

Я повторю, за допомогою чого я виконую дії, а ви зверніть увагу на те, які мовні засоби використовують іспанці, вказуючи на інструмент дії.

Yo como la sopa con la cuchara.

Me lavo la cara con agua fría. Etc.

Отже, який мовний засіб в іспанській мові вказує на інструмент дії? ... Правильно, прийменник *con*, який виконує ту ж функцію, що й закінчення в українській мові (ім сул ложкою, вмиваюся холодною водою тощо).

Зверніть увагу на те, чи падає наголос на прийменник *con* (учитель повторює фрази). А зараз давайте скажемо разом, за допомогою чого ми виконуємо різні дії. Пам'ятайте, що прийменник *con* не наголошується.

¡Repetid a coro!

Con el bolígrafo. Yo escribo con el bolígrafo.

Con la cuchara. Andrés come con la cuchara. Etc.

4.14 Автоматизація дій учнів з граматичними структурами активного граматичного мінімуму

На етапі ознайомлення завдяки використанню кількох ситуацій мовлення і різноманітного лексичного наповнення нової ГС починає формуватися така якість граматичної навички як гнучкість. На етапі автоматизації вона продовжує формуватися, але основна мета цього етапу — сформувати найсуттєвішу якість навички — автоматизованість. Вона формується на двох рівнях етапу автоматизації — на рівні фрази та на рівні понадфразової єдності, де, крім автоматизованості, має бути сформована ще й стійкість навички.

Змістом етапу автоматизації є умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні (на рівні фрази) та продуктивні (на рівні понадфразової єдності) типи вправ, які ми розглянули раніше (див. розділ 3.3.).

Розглянемо види вправ, що використовуються для автоматизації дій учнів з активним граматичним матеріалом.

Вправи, що виконуються на рівні фрази:

імітація зразка мовлення (ЗМ), підстановка у ЗМ, трансформація ЗМ, завершення ЗМ, відповіді на різні типи запитань, самостійне вживання засвоєної ГС.

Наведемо приклади умовно-комунікативних вправ для автоматизації дій учнів з новою ГС активного мінімуму.

Англійська мова.

Послідовність вправ у фрагменті визначена з урахуванням формальних труднощів структури "There is a book on the desk".

- 1) Agree with me if I am right. Say: "You are right" before the true statement or "You aren't right" if the statement is false. Do not repeat the false statement.

Example.

T: There is a ball on Sasha's desk.

P: You are right! There is a ball on Sasha's desk.

T: There is a ruler on his desk.

P: You aren't right!

T: There is a map on his desk.

P: You aren't right. Etc.

Це вправа на імітацію ЗМ, мовленнєве завдання учнів — погодитися з учителем (або підтвердити те, що він говорить), якщо він правий. Використовується реальна ситуація. Вправу можна виконувати хором.

- 2) Now I'll tell you about a thing on the desk and you'll tell me about another thing.

Example.

T: There is a ruler on Vova's desk.

P₁: There is a rubber on Vova's desk.

P₂: There is a pen on Vova's desk. Etc.

Це вправа на підстановку у ЗМ, яка не змінює самої ГС, замінюється лише лексична одиниця. Для полегшення дій учнів учитель може спочатку вказувати на конкретний предмет, що є на парті. Мовленнєве завдання учнів — сказати, що є на парті товариша, ситуація — та ж сама. Після висловлювання одного з учнів клас може підтвердити те, що він сказав, хором.

- 3) And now answer my questions. Give full answers.

Example.

T: What is there in your bag, Ihor?

P₁: There is an apple in my bag.

T: And what is there in your bag, Halia?

P₂: There is a pencil-case in my bag. Etc.

Це вправа для навчання повної відповіді на спеціальне запитання. Запитання формулює вчитель, а у своїй відповіді учень вживає ту саму структуру, що і

в двох попередніх вправах. Мовленнєве завдання — дати відповідь на запитання, ситуація — та сама. Після відповіді одного з учнів її може прокоментувати клас:

T: What is there in your bag, Katia?

P: There is a doll in my bag.

Cl: There is a doll in Katia's bag.

- 4) Answer my questions. Give short answers: Yes, there is./ No, there isn't.

Example.

T: Is there a bag on the chair?

P: Yes, there is.

T: Is there a map on the desk?

P: No, there isn't.

Це вправа для навчання відповіді на загальне запитання. Звичайно з неї починається автоматизація. Але в даному випадку має місце інтерференція раніше вивченої ГС (*Is this a bag? — Yes, it is./ No, it isn't.*)

Коротку відповідь на запитання доцільно записати на дошці. Мовленнєве завдання і ситуація ті ж самі.

- 5) Listen to my statements. Correct me if I'm not right.

Example.

T: It seems to me (мені здається) there is a piece of chalk on the desk.

P: You aren't right. There is no piece of chalk on the desk. Etc.

Це вправа на трансформацію ЗМ (у даному випадку із стверджувальної форми в заперечну). Мовленнєве завдання — виправити (або спростувати) твердження вчителя (пізніше — твердження учнів).

- 6) Tell the class what there is in your bag if it isn't a secret.

Example.

P₁: There is a toy car in my bag.

Cl: There is a toy car in Ihor's bag.

P₂: There is a ribbon in my bag.

Cl: There is a ribbon in Halia's bag. Etc.

Це вправа на самостійне вживання нової ГС в усному мовленні. Мовленнєве завдання — сказати товаришам, що цікаве є у портфелі учня, ситуація — та сама.

- 7) And now let's write down what there is and what there isn't on the wall of our classroom.

Діти говорять, що є і чого нема на стіні у класі. Вчитель записує твердження на дошці, учні — в зошитах:

Example.

P₁: There is a map on the wall.

P₂: There is a picture on the wall.

P₃: There is no shelf on the wall.

Вправи, що виконуються на рівні понадфразової єдності:

об'єднання ЗМ (одноструктурних та різноструктурних) у понадфразову єдність; об'єднання ЗМ у діалогічні єдності (запитання – відповідь, твердження – твердження тощо).

- 8) Stand in two lines. Face each other. Tell your partner what there is in your hand.

Example.

P in Line One: There is a rubber in my hand.

P in Line Two: There is a piece a chalk in my hand.

Це вправа на об'єднання ЗМ у діалогічну єдність твердження — твердження. (У вправі використовується прийом "рухомі шеренги" — див. опис прийому у розділі 6.7.)

- 9) Tell the class that you have a thing. Add what there is or there isn't on it (in it, near it).

Example.

I have a bag. There is a pencil-case in my bag. But there is no looking-glass in it.

Учні по черзі висловлюються за поданим зразком. Це вправа на об'єднання різноструктурних ЗМ у понадфразову єдність. Одне з висловлювань учнів записується.

Відмітимо, що в описаному комплексі вправ учні засвоюють лише дві ГС: There is a book on the desk / There is no map on the desk та коротку відповідь на загальне запитання: Yes, there is. / No, there isn't.

Інші ГС цієї структурної групи (запитання різних типів та відповіді на них, узгодження дієслова з іменником, коли говориться про наявність кількох предметів у певному місці) потребують своїх комплексів вправ і засвоюються на наступних уроках.

Французька мова.

- 1) Погодьтеся зі мною, якщо ці речі належать вашим товаришам:

M: Ces vestes sont aux garçons de notre classe.

E: Oui, ces vestes sont aux garçons de notre classe.

M: Ces blouses sont aux filles de notre classe.

E: Oui,...

M: Ces jouets sont aux enfants de Madame Bernard.

E: Oui,...

- 2) Скажіть, що зображені речі належать не одній дівчинці чи хлопчикові, а дівчатам чи хлопцям твого класу:

M: Ce blouson est à Nina.

E: Ces blousons sont aux filles de notre classe.

M: Ce chapeau est à Oleg.

E: Ces chapeaux sont aux garçons de notre classe. Etc.

- 3) Визначіть, які з цих речей належать дівчаткам, а які хлопчикам вашого класу. Я почну речення, а ви закінчіть їх.

M: Ces chemises ...

E: Ces chemises sont aux garçons de notre classe.

M: Ces blousons...

E: Ces blousons sont aux filles de notre classe. Etc.

- 4) Скажіть, кому належать речі, згадані у першій колонці:

Ces balles	sont aux		Madame Bernard.
Ces jouets			sportifs de notre classe.
Ce bébé	est à		enfants de Madame Bernard.
Ces blousons			Nina.
Ce ruban			filles de notre classe.

- 5) Гра “Знайди господаря”.

У чийсь портфель кілька учнів кладуть по одному або по кілька предметів, що їм належать. Інший учень повинен сказати, кому належать ці предмети.

Наприклад:

Cette gomme est à Nina. Ces cahiers sont à Victor.

Ces crayons sont aux filles Olga et Nadine.

Cette règle est à Michel. Etc.

- 6) Подивіться на малюнок. Це ваш двір. Полудень. Усі поховалися від спеку, але дехто залишив свої речі. Чи знаєте ви їх власників?

Німецька мова.

- 1) Поділіться з однокласниками своїми планами на неділю, на літо тощо. Спирайтеся на схему — дієслівну рамку:

... 

Ich werde am Sonntag viel haben.

L: Ich werde am Sonntag arbeiten.

Sch₁: Und ich werde ins Kino gehen.

Sch₂: Und ich werde in die Bibliothek gehen. Usw.

- 2) Якщо ви вважаєте моє прохання (пораду) правильним, погодьтеся зробити те, про що вас просять (що вам радять).

L: Mache jeden Morgen Sport! Das ist gesund.

Sch₁: Gut. Ich werde jeden Morgen Sport machen.

L: Lerne Deutsch besser!

Sch₂: Gut. Ich werde Deutsch besser lernen. Usw.

- 3) Мені б хотілося дізнатися, як ви будете виконувати свої обов'язки.

L: Wirst du in diesem Jahr gut lernen?

Sch_r: Ja, ich werde gut lernen.

L: Wirst du im Schulgarten arbeiten?

Sch_r: Ja, ich werde im Schulgarten arbeiten¹. Usw.

(Далі у вправах засвоюються форми майбутнього часу в інших особах однини та множини.)

Іспанська мова.

На минулому уроці ми з вами вчилися говорити іспанською мовою про те, за допомогою чого ми виконуємо дії. Ви знаєте, що для цього потрібно вжити прийменник *con*, який вказує, що предмет є інструментом дії.

- 1) Я скажу вам, чим ми виконуємо звичайні дії упродовж робочого дня. Якщо ви згодні зі мною, підтвердіть мої висловлювання. Якщо ні, скажіть: *No está correcto*. (Вправа на імітацію ЗМ.)

Maestro (M): En la clase escribimos con el bolígrafo.

Alumnos (Als): Sí, en la clase escribimos con el bolígrafo.

M: Nos limpiamos los dientes con la cuchara.

Als: No está correcto.

M: Tenéis razón. Nos limpiamos los dientes con el cepillo. Etc.

(Останнє речення вправи *La chica dibuja con el lápiz* записується на дошці та в зошитах, прийменник *con* виділяється червоним кольором.)

- 2) ¡Contestadme lacónicamente!

M: ¿Comemos la sopa con la cuchara o con el tenedor?

Als: Con la cuchara. Etc.

- 3) Я запрошую вас до країни "Мийдодирії". Подивіться, як тут проводять ранок діти (малюнок). Я скажу, за допомогою чого вони виконують дії, а ви виправите мене, якщо я помилюся. (Вправа на підстановку у ЗМ.)

M: La chica se lava con agua fría.

Al_r: No, la chica se lava con la goma.

M: ¿Con la goma, verdad?

Als: Sí, la chica se lava con la goma. Etc.

- 4) А зараз я почну речення, а ви закінчіть його. (Вправа на завершення ЗМ.)

M: Por la mañana me lavo...

Al_r: Por la mañana me lavo con agua fría.

Al_i: Por la mañana me lavo con agua tibia. Etc.

¹ Пассов Е.И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков. — М.: Просвещение, 1978. — С.75-76.

5) ¡Ahora contestadme!

M: ¿Con qué escribís en la clase de español?

Al: En la clase de español escribimos con los bolígrafos.

M: ¿Tiene razón... ?

As: Sí, en la clase de español escribimos con los bolígrafos. Etc.

6) Я вам скажу, чим виконують дії люди на малюнку. Перепитайте мене, якщо помітите щось незвичайне. (Вправа на трансформацію ЗМ.)

M: El alumno escribe con la regla.

As: ¿Con qué escribe el alumno?

Al: Él escribe con la regla. Etc.



Ознайомлення з граматичними структурами пасивного граматичного мінімуму

На початковому ступені навчання весь граматичний матеріал засвоюється активно. ГС, які учні мають лише розпізнати і зрозуміти у процесі аудіювання і читання (пасивний граматичний мінімум), починають з'являтися на середньому ступені, а на старшому вони становлять переважну більшість граматичного матеріалу, що вивчається. Під час аудіювання і читання учень насамперед сприймає форму ГС (звукову або графічну) і має співвіднести її з відповідним значенням. Це означає, що у процесі роботи з граматичним матеріалом пасивного мінімуму вчитель має навчити учнів швидко розпізнавати ту чи іншу ГС за її формальними ознаками, відрізняти її від схожих ГС та співвідносити її формальні ознаки (граматичні сигнали) з певним комунікативним значенням, тобто сформувані рецептивні граматичні навички, які, так само, як і репродуктивні, повинні характеризуватися автоматизованістю, гнучкістю і стійкістю.

ГС пасивного мінімуму подаються не в ситуації мовлення, а в контексті, бо зустрічаються учні з цими ГС у звуковому або графічному тексті. На відміну від ГС активного мінімуму, які вводяться поступово невеликими порціями (за принципом однієї труднощі), ГС пасивної граматики доцільніше пред'являти учням крупними блоками.

Для ознайомлення з ГС, з якими учні зустрінуться при аудіюванні, бажано використати уривки з фонограми прозаїчних або драматичних творів на іноземній мові, що сприяє створенню правильного ритміко-інтонаційного малюнка ГС. Учитель та учні обговорюють прослуханий уривок і з'ясовують комунікативне значення нової ГС.

ГС пасивного мінімуму для читання можна подавати у контексті або у формі таблиць. Наведемо приклади.

Таблиця 3

Форми і функції інфінітива в англійській мові

Форми	Indefinite Infinitive		Continuous Infinitive	Perfect Infinitive	Наявність/ відсутність частки to
	Active	Passive	Active	Active	
	(to) help	(to) be helped	(to) be helping	(to) have helped	
	(to) + I	(to) be + III	(to) be + IV	(to) have + III	
Приклади	I am glad to help you. Я радий допомогти (допомагати) вам.	I am glad to be helped. Я радий, що мені допомагають (або: ... мені допоможуть).	I am glad to be helping you. Я радий, що допомагаю вам (зараз).	I am glad to have helped you. Я радий, що допоміг вам.	Частка to вживається
	I was glad to help you. Я був радий допомогти вам.	I was glad to be helped. Я був радий, що мені допомагають.	I was glad to be helping you. Я був радий, що допомагав вам (тоді).	I was glad to have helped you. Я був радий, що допоміг вам.	
Значення	I must help you. Я повинен допомогти вам.	I must be helped. Мені потрібно допомогти (мені потрібна допомога).	Father: Where is Pete? Daughter: He must be helping Mother in the garden. Напевно, він допомагає (зараз) матері в садку.	Father: Has anybody helped Mother? Daughter: Pete must have helped her. Напевно, Піг допоміг їй.	Частка to випускається після: 1) can, could, must, may, might, shall, should, will, would; 2) had better, would sooner, would rather; 3) to hear, to see, to notice, etc.; 4) to make, to let.
	Називає дію, безвідносно до часу її виконання, одночасну або майбутню по відношенню до дії, вираженої дієсловом в особовій формі.		Називає тривалу дію, яка відбувається одночасно з дією, вираженою дієсловом в особовій формі.	Називає дію, яка передує дії, вираженій дієсловом в особовій формі.	

Англійська мова (див. таблицю 3).

До таблиці включено лише ті форми інфінітива, що входять до граматичного мінімуму. Відома учням форма інфінітива (Indefinite Infinitive Active) є так відправною точкою для ознайомлення учнів з новими формами та їх комунікативними значеннями. Спираючись на таблицю, учитель згадує з учнями відомі їм ознаки інфінітива і пояснює нові. Ці ознаки можуть бути сформульовані як правила-інструкції, які подаються у граматичному довіднику підручника. Наведемо приклад одного з правил-інструкцій для розпізнавання Passive Infinitive: Якщо інфінітив включає допоміжне дієслово to be у сполученні з третью формою смислового дієслова — (to) be + III, то це інфінітив пасивного стану (Passive Infinitive), який називає дію, спрямовану на особу або предмет у ролі підмета.

Французька мова.

У французькій мові поряд з уже відомим вам минулим часом — Passé Composé — існує інший минулий час — Passé Simple. Ці часові форми виражають завершену минулу дію, тільки Passé Composé виражає минулу дію, що пов'язана з теперішнім, а Passé Simple — дію, що не має ніяких зв'язків з теперішнім часом. Passé Composé вживається у розмовній мові, а Passé Simple — у книжній мові. Ознайомтеся з правилами утворення Passé Simple французьких дієслів I, II та III груп.

Таблиця 4

Таблиця особових закінчень у Passé Simple

Група дієслів	Особа					
	Однина			Множина		
	I	II	III	I	II	III
I + aller	ai	as	a	âmes	âtes	èrent
II	is	is	it	îmes	îtes	irent
III 1)	is	is	it	îmes	îtes	irent
2)	us	us	ut	ûmes	ûtes	ûrent
Venir	vins	vins	vint	vîmes	vîtes	virent
Tenir	tins	tins	tint	tîmes	tîtes	tirent

Зверніть увагу на те, що всі дієслова I групи, дієслово aller та дієслова II групи утворюють Passé Simple шляхом додавання закінчень до основи дієслова, а дієслова III групи мають два типи закінчень: основа дієслів при утворенні Passé Simple може змінюватись. У цьому випадку потрібно звертатися до граматичних довідників. Дієслова *venir* і *tenir* та їх похідні мають специфічну форму в Passé Simple.

Німецька мова.

Для навчання розпізнавання різних форм Passiv вам допоможе така таблиця.

Таблиця 5

Таблиця утворення часових форм у Passiv

werden + Partizip II des Hauptverbes			
	Präsens/Präteritum	Perfekt/Plusquamperfekt	Futurum
ich	werde/wurde	bin/war	werde
du	wirst/wurdest	bist/warst	wirst
er (sie, es)	wird/wurde	ist/war	wird
wir	werden/wurden	sind/waren	werden
ihr	werdet/wurdet	seid/wart	werdet
sie/Sie	werden/wurden	sind/waren	werden
	} - Part. II	} Part. II worden	} - Part. II worden

- Beispiele.* Das Buch **wird** gelesen.
 Das Buch **wurde** gelesen.
 Das Buch **ist** gelesen worden.
 Das Buch **war** gelesen worden.
 Das Buch **wird** gelesen werden.

Речення в Passiv можуть вказувати на виконавця дії. В такому разі наявність словосполучення von (durch) + іменник в Dativ (Akkusativ) вказує на діючу особу (предмет).

- Beispiele:* Das Lied **war von den Kindern gesungen worden**.
 In der Straße **ist ein Stau durch ein Auto verursacht worden**.

Іспанська мова.

Leer atentamente estas frases, fíjate en la posición del Participio (qué palabras lo preceden) y en sus terminaciones.

На дошці (або на плакаті) записаний мікротекст:

Los alumnos de la escuela han hecho muchos juguetes para la Feria de Amistad. Los juguetes hechos por los alumnos impresionaron a todos, y sobre todo, la muñeca presentada por Marina Lavrova y el molino construido por los alumnos del 6º grado "B".

В якій позиції знаходиться Participio у першому реченні?

А в другому? Правильно, після іменника. Ви звернули увагу на закінчення? Про що це говорять?... Так, про узгодження у роді. А яку роль виконує Participio в реченні?

Учні разом з учителем формулюють правило-інструкцію:

Якщо Participio Pasado передує іменник, з яким є узгодження у роді і числі, то Participio виконує роль означення і перекладається пасивним дієприкметником.

4.16 Автоматизація дій учнів з новими граматичними структурами пасивного граматичного мінімуму

Етап автоматизації дій учнів з новими ГС пасивного мінімуму, як і активного, має два рівні — рівень окремого речення та рівень понадфразової єдності (або мікротексту). Тут переважно використовуються некомунікативні рецептивні вправи таких видів: на розпізнавання ГС і диференціацію ГС та умовно-комунікативні вправи для перевірки розуміння ГС пасивного мінімуму, що засвоюється, — відповіді на запитання. З цієї ж метою можуть бути використані і некомунікативні вправи на переклад з іноземної на рідну мову.

Наведемо приклади вправ на розпізнавання та диференціацію ГС пасивного мінімуму на рівні речення.

Англійська мова.

1. Прочитайте речення. Випишіть форми інфінітива, що називають дію, спрямовану на особу чи предмет, які виконують у реченні роль підмета (Indefinite Infinitive Passive).

A new theatre will be built in our town.

I don't like people to be late.

The work must be done in three days.

The captain ordered the portholes to be shut.

Учні читають речення мовчки і перевіряють свої рішення за ключем: be built, be done, to be shut.

Це вправа на розпізнавання ГС. Через такі вправи слід "провести" усі форми інфінітива, що засвоюються.

2. Прочитайте речення. У ліву колонку випишіть номери речень, в яких дія, виражена інфінітивом, відбувається одночасно з дією, вираженою дієсловом в особовій формі (Continuous Infinitive Active), у праву — з інфінітивами, що виражають дію, яка передусє дії, вираженій дієсловом в особовій формі (Perfect Infinitive Active). Наприклад:

1) It is pleasant to be swimming in the warm water of the lake.

2) My friend must have forgotten his promise.

3) I'm sorry to have kept you waiting.

4) They must be walking in the park now.

Всі учні мовчки читають речення, перевіряючи себе за ключем:

1, 4	2, 3
------	------

Якщо хтось із учнів зробив помилку, речення обговорюються усім класом.

Це вправа на диференціацію ГС.

Спочатку диференціюються дві форми, потім три і, нарешті, всі чотири. Замість цифр можна під номерами вписувати назви різних форм інфінітива.

3. Прочитайте речення:

I am glad to have seen the exhibition.

Дайте коротку відповідь на запитання:

Has the person seen the exhibition?

Це вправа на перевірку розуміння ГС — відповідь на запитання.

Далі автоматизація дій учнів має відбуватися на понадфразовому рівні, для чого учням пропонуються кілька уривків текстів, насичених ГС, що засвоюються. У процесі читання вчитель звертає увагу учнів на ті місця тексту, де трапляються засвоєвані ГС, і перевіряє розуміння їх комунікативного значення.

Французька мова.

1. Прочитайте речення і випишіть номери тих речень, в яких дієслова стоять у *Passé Simple*.

1) Un jour Coclès tomba malade.

2) L'auteur parlait des personnages de son roman avec tant de tendresse.

3) Le peintre se dirigea vers la porte.

4) Ils vécurent ainsi pendant deux ans.

5) Mais le domestique ne retrouva même pas sa trace.

2. Які серед поданих нижче особових форм дієслів стоять у *Passé Simple*? Підкресліть їх.

Il alla, elle travaillait, ils allèrent, nous parlâmes, je finirai, tu traversas, nous partions, il vint, vous voulûmes, elles partirent.

3. Знайдіть у тексті дієслова в *Passé Simple*, вкажіть на їх формальні ознаки та перекладіть речення.

Німецька мова.

1. Seht aufmerksam die Sätze an, vergleicht sie, übersetzt und sagt, worin der Unterschied im Gebrauch der Konjunktionen *als* und *wenn* besteht. (Речення записані на дошці).

1) Als ich die Mittelschule beendet hatte, begann ich mein Studium an der Universität.

2) Als mein Bruder klein war, interessierte er sich für Briefmarken.

3) Wenn ich deutsche Bücher lese, schreibe ich neue Wörter aus.

4) Wenn der Frühling kommt, blüht alles auf.

Учні з допомогою вчителя перекладають речення і пояснюють різницю у використанні сполучників *als* та *wenn*.

2. Jetzt lest den Text und versucht die Sätze mit den Konjunktionen *als* und *wenn* zu übersetzen.

Іспанська мова.

1. Leer para sí las frases dadas y determinad la función del Participio, poniendo el número de la oración en la columna correspondiente.

Учні отримують картки для індивідуальної роботи:

- I. Складова частина присудка II. Означення

--	--

- 1) Las viejas, sentadas en el patio, recordaban sus tiempos de juventud.
 - 2) Nadie ha oído su voz débil.
 - 3) ¿Qué pasa? — pregunta la gente asustada. Etc.
2. Abred los manuales en la pág.44. Mirad el texto “La pared”. Encontrad las oraciones con el Participio, determinad su función y traducid las oraciones.

1.2. Навчання лексичного матеріалу (формування лексичної компетенції)

1.2.1. Активний, пасивний і потенціальний словниковий запас

Знання іноземної мови асоціюється із знанням слів, в той час як володіння мовою — з лексичними навичками, які саме й забезпечують функціонування лексики у спілкуванні. Отже лексичні навички слід розглядати як найважливіший і невід’ємний компонент змісту навчання іноземної мови, а їх формування саме і є метою навчання лексичного матеріалу.

Лексичний аспект спілкування має певні особливості, які полегшують його засвоєння, і такі, що його утруднюють. До перших відноситься зв’язок лексики із змістом комунікації, на що спрямована увага комунікантів. Це сприяє концентрації їх уваги і врешті-решт — засвоєнню. До других відноситься практично невичерпний запас лексики будь-якої західноєвропейської мови, а також великі труднощі засвоєння іношомовної лексики, що пов’язані з формою слова (звуковою, графічною, граматичною), його значенням/значеннями, характером сполучуваності з іншими словами, вживанням слів, а також розходженням зі словами рідної мови.

Викладене дозволяє зробити висновок про необхідність тривалої і трудомісткої роботи з метою засвоєння іношомовної лексики, яка передбачає як безперервне накопичення і розширення словникового запасу, так і оперування ним у різних видах МД — аудіюванні, говорінні, читанні та письмі.

Умови навчання в середніх навчальних закладах і насамперед недостатня кількість уроків та обмежена тематика викликають необхідність **відбору лексичного мінімуму**, що має відповідати цілям і змісту навчання іноземних мов у певному типі навчального закладу.

У шкільному лексичному мінімумі, так само, як і в граматичному, розрізняють активний мінімум і пасивний мінімум (див. схему 5 на стор. 72).

Активний лексичний мінімум — це той лексичний матеріал, яким учні повинні користуватися для вираження своїх думок в усній та письмовій формі, а також розуміти думки інших людей при аудіюванні та читанні.

Пасивний лексичний мінімум — це та лексика, яку учні мають лише розуміти при сприйманні чужих думок в усній формі (при аудіюванні) та письмовій формі (при читанні).

Відбір лексичних мінімумів проводиться укладачами програм та авторами підручників, які й визначають кількість лексичних одиниць та їх віднесення до активного або пасивного мінімуму. Вчитель має справу лише з результатами відбору, працюючи згідно з вимогами чинної програми та з певним підручником.

Конкретні кількісні дані про активний і пасивний мінімуми для різних класів, що наводяться у програмі, не слід вважати достатньо науково обгрутованими та остаточними, бо вони безпосередньо пов'язані з умовами навчання, що весь час змінюються, а також з цілями і змістом навчання (співвідношенням видів МД, тематикою, конкретним підручником і т.п.).

Одиницею навчання лексичного матеріалу є *лексична одиниця* (ЛО), яка може бути не лише словом, але й сталим словосполученням і навіть так званім "готовим" реченням (тобто таким, що не змінюється у мовленні).

Наведемо приклади ЛО:

Англ.: beautiful, by no means, the root of the trouble, How do you do?

Франц.: facile, faire du bruit, Comment ça va?

Нім.: schön, auf keinen Fall, sich an etwas machen, Was ist los?

Ісп.: hermoso, echar de menos, ¿Qué tal?

Основними критеріями відбору лексичних мінімумів є такі: сполучуваність, тобто здатність ЛО поєднуватися з іншими одиницями у мовленні; семантична цінність, тобто висловлювання за допомогою ЛО важливих понять з різних сфер людської діяльності, у тому числі й тих, що визначені програмою і представлені в конкретному підручнику; стилістична необмеженість (перевага не надається жодному із стилів мовлення). У зв'язку з тим, що слів, які відповідають даним критеріям, надзвичайно багато, що перевищує кількісні можливості словника-мінімуму, до них застосовують ще й деякі додаткові: частотності, багатозначності, словотворчої та стройової здатності. Чим вищі показники слова за цими критеріями, тим цінніші вони для процесу навчання іноземної мови і тим скоріше вони мають бути включені до словника-мінімуму.

Активний і пасивний словниковий запас утворюють так званий **наявний** або **реальний словник**, який служить основою для формування **потенціального словника**. На відміну від наявного словника, що включає знайомі ЛО, які учні вживають для вираження своїх думок або для сприймання і розуміння думок інших людей, потенціальний словник складають ті незнайомі слова, про значення яких читач/слухач може здогадатися, зустрівшись з ними при читанні/аудіюванні.

До потенціального словника відносяться: 1) інтернаціональні слова, подібні за звучанням і/або написанням та за значенням до слів рідної мови; 2) похідні та складні слова, що складаються з відомих учням компонентів; 3) конвертовані слова; 4) нові значення відомих багатозначних слів; 5) слова, про значення яких учні можуть здогадатися за контекстом.

За даними деяких досліджень, словник, що забезпечує розуміння при читанні та аудіюванні, за рахунок потенціального словника може збільшитися у 5-6 разів.

Центральною ланкою в роботі над засвоєнням лексичного матеріалу є **формування лексичних навичок**. За визначенням С.Ф.Шатілова, "лексичні ... мовленнєві навички — це навички інтуїтивно-правильного утворення, вживання і розуміння іншомовної лексики на основі мовленнєвих лексичних зв'язків між слухо-мовленнєвомоторною і графічною формами слова і його значенням, а також зв'язків між словами іноземної мови".¹

Лексична правильність мовлення визначається сталістю лексичних мовленнєвих навичок.

Беручи до уваги різні пласти лексичного матеріалу та рецептивний чи продуктивний характер відповідного виду МД, необхідно сформувати такі види навичок: *репродуктивні лексичні навички*, тобто навички правильного вживання ЛО активного мінімуму в говорінні та письмі згідно із ситуацією спілкування і метою комунікації, що передбачає оволодіння такими операціями: виклик ЛО з довготривалої пам'яті, зовнішньомовленнєве відтворення ЛО у потоці мовлення; миттєве сполучення даної одиниці з іншими словами, що створюють синтагму і фразу за правилами лексичної сполучуваності; *рецептивні лексичні навички*, тобто навички розпізнавання і розуміння ЛО активного і пасивного мінімумів при читанні та аудіюванні, *навички обґрунтованої здогадки* про значення ЛО, що відносяться до потенціального словника, при читанні та аудіюванні; *навички користування різними видами словників* (двомовних, одномовних, фразеологічних, тематичних, крайнознавчих).

¹ Шатілов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. — Л.: Просвещение, 1986. - С. 129.

Процес засвоєння лексичного матеріалу

У процесі засвоєння лексичного матеріалу (так само, як і граматичного) можна виділити: 1) етап ознайомлення учнів з новими ЛО — семантизація ЛО; 2) етап автоматизації дій учнів з новими ЛО, де розрізняють а) автоматизацію на рівні словоформи, вільного словосполучення та фрази/речення, б) автоматизацію на понадфразовому рівні — діалогічної або монологічної єдності. Далі здійснюється удосконалення дій учнів з ЛО і як результат — ситуативне вживання засвоєних ЛО при висловлюванні своїх думок в усній формі (говоріння) та письмовій формі (письмо), а також контекстне розуміння ЛО при читанні та аудіюванні. Тут ми маємо справу з мовленнєвими вміннями, які ґрунтуються на навичках, у тому числі й на лексичних, іншими словами, лексичні навички мають функціонувати в мовленнєвих уміннях.

Ознайомлення з новими лексичними одиницями

Цей процес починається, як правило, з семантизації, тобто розкриття значення нових ЛО. Всі різноманітні способи семантизації можна поділити на дві групи: перекладні та безперекладні.

Перекладні способи розкриття значень іншомовних ЛО включають: *однословний переклад* (англ.: bird – птах, salt – сіль; франц.: une fleur – квітка, dire – казати; нім.: der Garten – сад, lesen – читати; ісп.: cantar – співати, la mesa – стіл); *багатословний переклад* (англ.: go – йти, їхати, летіти, пливати; франц.: manquer – пропустити, зробити помилку, припустити погрішність; нім.: laufen – бігти, йти; ісп.: ir – йти, їхати); *пофразовий переклад* (цей спосіб застосовується в інтенсивних методах – див. розділ 6.7.); *тлумачення значення/або пояснення ЛО рідною мовою* (англ.: big – великий – означає величину, розмір; go – рухатися будь-яким способом від даної точки; франц.: longer – йти уздовж чогось (вулиці, набережної); нім.: breit – широка (вулиця, дорога), weit – широкий, вільний (одяг, взуття); ісп.: tampoco – “також” у заперечному реченні; *дефініція/визначення* (англ.: watch – годинник, що носять на руці або в кишені; франц.: une canadienne – коротка хутряна куртка; нім.: das Kaufhaus – велика крамниця, де продають промислові та продовольчі товари; ісп.: conquistadores – учасники іспанських завоювальницьких походів до Центральної та Південної Америки в кінці 15-16 століть).

До безперекладних способів розкриття значень іншомовних ЛО відносяться: *наочна семантизація* — демонстрація предметів, малюнків, діапозитивів, картин, жестів, рухів тощо); *мовна семантизація*: а) за допомогою контексту, ілюстративного речення/речень (англ.: The basket weighs 5 pounds; франц.: Il est 10 h. Mon train est parti à 9 h.30. J'ai manqué mon train.; нім.: Keine Rose ohne Dornen; ісп.: Cristóbal Colón descubrió América en 1492); б) зіставлення однієї ЛО

з іншими відомими словами іноземної мови — за допомогою антонімів і зрідка синонімів (*англ.*: cold – warm, quick – slow; *франц.*: froid – chaud; *нім.*: schnell – langsam, schlecht – schlimm; *ісп.*: corto – largo); *дефініція* – опис значення нового слова за допомогою уже відомих слів (*англ.*: a teenager – a person from 13 to 19 years of age; *франц.*: culottes – des pantalons courts; *нім.*: der Finderlohn – die Belohnung für den Finder; *ісп.*: el comedor – una habitación donde los alumnos comen; *тлумачення значення ЛО іноземною мовою* (*англ.*: sir – a respectful term of address to a man; *франц.*: mademoiselle – nom pour désigner les femmes non mariées; *нім.*: Frau ... (Name) – höfliche Anredeform; *ісп.*: señorita – la forma de dirigirse a una joven o a una mujer no casada).

Названі способи семантизації мають свої переваги і свої недоліки. Ось чому усі спроби знайти оптимальний спосіб залишаються марними. Вибір способу семантизації залежить від цілого ряду факторів, насамперед від особливостей самого слова: його форми, значення, сполучуваності, збігу або розбіжності зі словами рідної мови. Так, слова, що виражають абстрактні поняття, недоцільно семантизувати за допомогою унаочнення або ілюстративного речення, а слова, що виражають поняття, які відсутні в рідній мові учнів, — за допомогою однослівного перекладу.

Обираючи спосіб семантизації, необхідно також брати до уваги належність слова до активного чи пасивного мінімуму, ступінь навчання (початковий, середній, старший), вікові особливості та мовну підготовку учнів. Так, семантизація нових ЛО активного мінімуму здійснюється вчителем, а незнайомі слова, що належать до пасивного мінімуму, можуть бути семантизовані учнями самостійно за допомогою словника при читанні у класі. На початковому ступені навчання переважають такі способи семантизації як наочність та однослівний переклад, а на старшому можна застосувати дефініцію або тлумачення іноземною мовою тощо. Оптимальність того чи іншого способу семантизації кожного конкретного слова в конкретних умовах визначається його економічністю і надійністю: чим менше зусиль і часу потрібно для розкриття значення нового іншомовного слова, чим точніше розуміння учнями його значення, тим краще обрано спосіб семантизації.

У багатьох випадках доцільно об'єднувати два чи більше способів, наприклад, вербальну наочність (контекст) та невербальну (малюнок, рухи, жест тощо). Таку можливість дає вчителю розповідь з елементами бесіди, яка включає нові ЛО. Перед новою ЛО вчитель трохи уповільнює темп мовлення і виділяє нове слово інтонацією. Потім в залежності від факторів, про які йшлося раніше, семантизує нове слово тим чи іншим способом і продовжує свою розповідь, час від часу залучаючи учнів до бесіди в межах їх мовних можливостей.

Наведемо приклади розповіді вчителя з метою семантизації нових ЛО. У прикладах вони підкреслені, в дужках вказується можливий спосіб семантизації.

Англійська мова.

Today we're going to speak about books. Do you like to read books? I'm very fond of reading. I read books by different **authors** (здогадка) — Ukrainian, Russian, English, American, French and many others. When I was a little girl/boy, I liked to read **fairytale**s (здогадка) — “Pinocchio”, “Cinderella”, “Little Red Riding Hood”, etc.

I read my first book in English when I was a student. It was a book of **short stories** (переклад) by O. Henry. Best of all I liked the short story “A Service of Love”. Do you like to read short stories? ... Etc.

Французька мова.

Paris, capitale de la France.

Paris, capitale de la France, est une ville très **ancienne** (антонім слова “moderne”. “contemporaine”). **Autrefois** (переклад) elle s'appelait Lutecia. Paris est situé sur les deux **rives** (синонім слова “bord”) de la Seine. Entre les deux rives de la Seine se trouve **l'île de la Cité** (семантизується з опорою на план-карту Парижа).

L'île de la Cité est un des vieux centres de Paris. La vie des premiers habitants de Paris a commencé ici. Les premiers habitants de Paris s'appelaient “les Parisii”. Au IV^e siècle (тлумачення французькою мовою) les Parisii ont donné à cette île le nom de Paris.

Німецька мова.

Bernds Schildkröte (наочність).

Bernds Schildkröte heißt Pom. Bernd hat sie zum Geburtstag bekommen. Eines Tages **nimmt** er Pom **mit** (переклад), in die Schule, um sie seinen Freunden zu zeigen. Bernd drückt kleine **Löcher** (наочність) in den **Deckel** (наочність) eines **Schuhkartons** (наочність) und setzt die Schildkröte hinein.

In der Schule stellt Bernd den Karton unter seinen Tisch. Plötzlich ruft einer von Bernds Freunden: “Pom sitzt nicht mehr im Schuhkarton! Er ist **verschwunden!**” (переклад). Alle Kinder suchen nach der Schildkröte. Bernd findet sie. Sie sitzt auf dem Bücherschrank. “Ich glaube, daß Pom auch etwas lernen will”, lacht Bernd.

L: Wollen wir prüfen, ob ihr den Text verstanden habt.

Setzt das passende Wort ein:

Bernd hat eine ...

Bernds Schildkröte heißt ...

Er nimmt die ... mit in die Schule.

Bernd setzt die Schildkröte in den hinein.

Pom

Schuhkarton

Schildkröte

Іспанська мова.

Я щойно отримала листа від нашого друга Хосе. Його дуже цікавить, якими предметами шкільного вжитку користуються наші учні, що вони приносять до школи, чим користуються на уроках.

¿Podéis contestar a José?

¡Mostrad y nombrad estos objetos!

Я бачу, що залишилися предмети, які ви не можете назвати іспанською мовою. Давайте зараз навчимося це робити, щоб ви могли дати повну інформацію Хосе.

Es una cartera (показ предмета). Es una cartera también (вказує на інший портфель). ¿Es una cartera? Sí, es una cartera. ¿Cómo es esta cartera? Esta cartera es pequeña. Aquella cartera es grande. ¿De qué color es la cartera? La cartera es negra. ¿De quién es esta cartera? Esta cartera es de Ana. ¿Dónde está la cartera? La cartera está debajo de la mesa.

¡Mirad, escuchad y contestad a mis preguntas! Sí o no. ¿Es una cartera? (показує гаманець).

¿Sí o no? — (Учні) No.

¿Es una cartera? (показує портфель). (Учні) Sí.

¿Qué nos queda? Es un lápiz. Etc.

Автоматизація дій учнів з новими лексичними одиницями активного словника

У процесі автоматизації дій учнів з новими ЛО слід передбачати заходи для зняття і подолання труднощів засвоєння різних ЛО. З цією метою ЛО можуть групуватися за ступенем і характером труднощів, що дозволяє підходити до їх засвоєння диференційовано, на основі їх **методичної типології**. Сумарна трудність ЛО об'єднує різні труднощі: 1) форми слова — звукової, графічної, структурної (наприклад, труднощі виникають при засвоєнні омофонів, у тому числі й граматичних омографів — у випадку значних графемно-фонемних розбіжностей, багатоскладових і похідних слів; 2) значення ЛО (наприклад, виникають труднощі при неспівпаданні обсягів значень слів в іноземній і рідній мовах, при засвоєнні багатозначних слів, фразеологічних сполучень, у випадку так званої “фальшивої” синонімії і т.п.); 3) вживання – сполучуваності слова з іншими словами, особливостей його функціонування в мовленні (наприклад, великі труднощі виникають при засвоєнні словосполучень, які не мають точної структурно-семантичної відповідності еквівалентам у рідній мові).

При визначенні ступеня труднощі ЛО для засвоєння слід брати до уваги і сферу її функціонування. Так, труднощі активного словника, що обслуговує продуктивні види МД — говоріння і письмо, часто не співпадають з труднощами пасивного словника, необхідного для розуміння на слух та при читанні. Наприклад, важкими для активного засвоєння є слова, подібні за звучанням і за значенням, з різним обсягом значень і розбіжностями у сполучуваності у двох мовах, в той час як для пасивного засвоєння важкими вважаються односкладові та багатозначні слова, подібні за звучанням, за написанням; слова, подібні за формою, але різні за значенням у двох мовах — іноземній і рідній.

Таким чином при автоматизації дій учнів з новими словами слід передбачати заходи для зняття і подолання труднощів засвоєння різних ЛО.

Практична мета навчання іноземної мови — спілкування в усній і письмовій формах, з одного боку, та важливість цілеспрямованого подолання лексичних труднощів, з іншого, викликають необхідність поєднання роботи над засвоєнням слів у зразках мовлення у відповідності до ситуації спілкування з роботою над ізольованими словами. (Питома вага роботи над ізольованим словом збільшується на середньому і особливо на старшому ступені, де формується переважно пасивний лексичний мінімум у процесі самостійного читання.)

Основним типом вправ тут є умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні та продуктивні вправи, в яких учень сприймає зразок мовлення (ЗМ) і виконує з ним певні дії (в усній або письмовій формі) згідно створеної учителем ситуації мовлення, виконуючи такі види вправ:

- імітація ЗМ;
- лаконічні відповіді на альтернативні запитання вчителя;
- підстановка у ЗМ;
- завершення ЗМ;
- розширення ЗМ;
- відповіді на інші типи запитань;
- самостійне вживання ЛО у фразі/реченні;
- об'єднання ЗМ у понадфразові єдності — діалогічну та монологічну.

Слід прокоментувати деякі види вправ. Так, якщо учитель починає із загальних запитань, на які очікує короткі відповіді, він перевіряє розуміння учнями ЛО; почати репродукцію нової ЛО доцільно або з імітації ЗМ, або з лаконічних відповідей на альтернативні запитання, де матеріал для відповіді учня "закладений" у запитанні вчителя. Більш прийнятними є також лаконічні, а не повні відповіді на спеціальні запитання. Вправи на завершення ЗМ не слід змішувати із вправами на заповнення пропусків (відповідними ЛО).

Підстановчі елементи у вправах можуть бути вербальними і підказуватися усно вчителем або подаватися списком, з якого учень може вибрати потрібну ЛО, та невербальними (малюнки тощо).

Наведемо приклади *умовно-комунікативних вправ* для автоматизації дій учнів з ЛО активного мінімуму.

Англійська мова.

- 1) Answer my questions. Give laconic answers.
T: Is "Katheryna" by Shevchenko a story or a poem?
Ps: A poem.
T: Is "Hamlet" by Shakespeare a play or a novel? Etc.
- 2) Agree with me if I'm right.
T: "Katheryna" by Shevchenko is a poem.
Ps: You're right. "Katheryna" by Shevchenko is a poem.
T: "Hamlet" by Shakespeare is a play. Etc.

- 3) Correct me if I'm not right.

T: "Cinderella" is a short story.

P₁: You aren't right. "Cinderella" is a fairytale.

Cl: "Cinderella" is a fairytale. Etc.

- 4) Complete my statements.

T: "Robinson Crusoe" by Daniel Defoe is . . .

P₁: "Robinson Crusoe" by Daniel Defoe is an adventure story.

Cl: "Robinson Crusoe" by Daniel Defoe is an adventure story. Etc.

- 5) Answer my questions.

T: What's your favourite poem?

P₁: The poem "My Heart's in the Highlands" by Robert Burns. Etc.

- 6) Tell the class about your favourite novel, poem, short story, fairytale, play, etc.

T: My favourite play is "The Importance of Being Earnest" by Oscar Wilde.

P₁: My favourite story is "Taras Bulba" by Gogol.

P₂: My favourite short story is "The Last Leaf" by O. Henry. Etc.

- 7) Ask each other about books you like best of all. You can make use of the substitution table:

What	<table border="0"> <tr><td> </td><td>novel</td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td>story</td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td>play</td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td>poem</td><td> </td></tr> </table>		novel			story			play			poem		by	do you like best of all?
	novel														
	story														
	play														
	poem														

— Best of all I like the	<table border="0"> <tr><td> </td><td>novel</td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td>story</td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td>play</td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td>poem</td><td> </td></tr> </table>		novel			story			play			poem		... by...
	novel													
	story													
	play													
	poem													

- 8) Write a note to a class-mate. Ask him/her about his/her favourite novel/story/play/poem. Wait for the answer.

Французька мова.

- 1) Répondez à mes questions. Donnez une réponse courte:

M: Comment s'appelle la capitale de la France?

E₁: Paris.

M: Sur quel fleuve est situé Paris?

E₂: Sur la Seine.

- 2) Corrigez-moi si ce n'est pas vrai.

M: Entre les deux rives de la Seine se trouve l'île de France.

E₁: Non, entre les deux rives de la Seine se trouve l'île de la Cité.

3) Complétez les phrases.

M: Autrefois Paris s'appelait ...

E_r: Autrefois Paris s'appelait Lutecia.

M: Les Parisii ont donné à l'île de la Cité le nom de ...

E_r: Les Parisii ont donné à l'île de la Cité le nom de Paris.

4) Demande à ton voisin quelle est sa curiosité préférée à Paris.

5) Raconte à tes camarades l'histoire de l'île de la Cité.

Німецька мова.

1) *L:* Finde richtige Antwort zu jeder Frage:

- | | |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| a) Was hat Bernd? | Eine Schildkröte
Eine Katze.
Einen Hund.
Sie heißt Pom. |
| b) Wie heißt sie? | Sie heißt Kitti.
Sie heißt Susi. |
| c) Wo ist sie? In der Schultasche? | Ja.
Nein, in einem Schuhkarton.
Nein, in einem Korb. |

2) *L:* Ihr wißt, daß Bernd etwas in die Schule mitgenommen hat. Fragt danach einander (учні складають мікродіалог).

A. – Was hat Bernd? Weißt du?

B. – Ja, eine Schildkröte.

A. – Wie heißt sie?

B. – Sie heißt Pom.

A. – Wo ist sie? In der Schultasche?

B. – Nein, in einem Schuhkarton.

Іспанська мова.

1) На минулому уроці ми з вами говорили про предмети класного вжитку, про які нас залитував наш друг Хосе. Його цікавило, якими предметами ми користуємось на уроках. Давайте зараз покажемо їх і назвемо іспанською мовою. Я буду робити це першою: якщо ви будете згодні зі мною, то повторіть мою фразу хором. Якщо ні, то скажіть: *No está correcto.*

M: Es un lápiz (показує і називає).

2) А чи звернули ви увагу, що багато предметів з тих, які ми назвали, схожі між собою за деякими ознаками?

Este libro es grande. Aquel manual es grande también. Este bolígrafo es rojo. Aquel lápiz es rojo también.

Ви згодні, що вони схожі: одні за розміром, інші за кольором. Подивимось, які ви уважні!

Modelo.

M: Esta goma es pequeña.

Al: Aquella cartera es pequeña también.

3) А чи подумали ви, що схожість цих речей передусім у тому, що всі вони допомагають нам у нашому житті? Проте лише за тих умов, якщо вони лежать на своєму місці і ми можемо вчасно скористатися ними. Давайте поговоримо про те, де повинні знаходитись предмети, про які ми говорили, на уроці іспанської мови.

Я вам скажу про місцезнаходження одного предмета, якщо на тому ж місці знаходиться ще й інший предмет, скажіть про це.

Modelo.

M: El diario está sobre el pupitre.

Al: El manual está sobre el pupitre también.

4) ¿Y dónde está el manual de la lengua ucraniana? (durante la clase de español).
¿Dónde está el cuaderno?

Vamos a ver, ¿qué está en la cartera de Igor?

(Учитель дістає окремі речі із портфеля і ставить запитання учням.)

¿Qué es esto? ¿Cómo es? ¿De qué color es? ¿Dónde está?

(Учитель кладе предмет назад у портфель.)

5) А зараз я хочу випробувати ваші творчі здібності. Я покажу вам тільки частинку предмета, яким ми користуємося кожного дня на уроках. А ви спробуйте відгадати, що це. Той, хто перший підніме руку, намалює цей предмет і назве його іспанською мовою. Якщо усі будуть згодні з його варіантом, то другий учень намалює цей предмет ще раз, але такого розміру, який він задумає. Ми спробуємо дати відповідні характеристики іспанською мовою. А третій учень зафарбує малюнок у колір, який він задумав, четвертий домалює місце, де знаходиться цей предмет, і все це ми спробуємо сказати іспанською мовою.

Після виконання кожної мовленнєвої дії одним учнем (назва предмета, його розмір, колір, місцезнаходження) учитель запитує клас:

¿Estáis de acuerdo? Entonces, ¿qué es esto? / ¿cómo es? ¿de qué color es? / ¿dónde está?

6) Я роздала вам малюнки, які мають цікаву особливість. Вони є частинками картинок, що виконані у техніці дзеркального відображення. Тобто кожна картинка має свою половинку, яка її повторює, як у дзеркалі. Знайти свою половинку і відтворити малюнок ви зможете за таких умов: правильно і точно описати малюнок, назвавши, що це за предмет, який він за розміром, кольором, де знаходиться; уважно слухати опис малюнка іншими учнями, щоб правильно скласти цей малюнок.

Поряд з умовно-комунікативними у процесі засвоєння ЛО застосовуються також і *некомунікативні справи*:

а) на засвоєння форми і значення ЛО:

- повторення слів, словосполучень і мовленнєвих кліше за вчителем/диктором з виділенням наголосу, важкого звуку, звукосполучення;
- згадування і називання слів з певною орфограмою, афіксом тощо;
- групування слів за різними формальними ознаками: словотворчими компонентами, частинами мови тощо;
- розташування слів в алфавітному порядку;
- згадування і називання усіх видових понять при називанні певного родового поняття (наприклад, меблі — стіл, стілець, шафа тощо);
- вибір з ряду слів того слова, що відповідає (не відповідає) даній темі;
- заповнення пропусків у реченнях відповідними словами;
- називання слова за його дефініцією або зображенням;
- вибір синоніма (антоніма), еквівалента рідною мовою до даного слова/словосполучення з кількох даних;

б) на засвоєння сполучуваності слів:

- складання словосполучень з окремих слів;
- розширення речення за рахунок означень до виділених іменників, додатків до дієслів-присудків тощо;
- називання іменників, які можуть вживатися з даним дієсловом, прикметників — з даним іменником тощо;
- вилучення слова (з ряду слів), яке не поєднується з ключовим словом;
- знаходження еквівалентів у рідній мові до даних сталих словосполучень іноземної мови.

Автоматизація дій учнів з лексичними одиницями пасивного і потенціального словників

З цією метою застосовуються переважно *некомунікативні* (рецептивні та рецептивно-репродуктивні) справи, тому що учень зустрічається насамперед з формою ЛО, а її значення він має зрозуміти, виконавши певні дії та операції, а саме:

- заповнення пропусків у тексті при читанні, що розвиває здатність до прогнозування;
- співвіднесення багатозначного слова у даному контексті з його еквівалентами в рідній мові;
- вибір значення багатозначного слова, наявного у контексті, з кількох даних значень;
- вибір з тексту слів на основі їх семантичної/тематичної спільності;
- вибір ключових слів у реченні, абзаці, тексті;

- знаходження в тексті незнайомих слів, що передають додаткову інформацію;
- знаходження в тексті слів, що виражають позитивну або негативну оцінку, характеристику тощо;
- знаходження в тексті інтернаціональних слів;
- підбір до даних інтернаціональних слів відповідних еквівалентів рідної мови;
- визначення значень незнайомих складних слів за їх компонентами (наприклад, *англ.*: snowman – сніговик; *франц.*: un haut-fond (haut – високий, fond – дно) — мілина; *нім.*: Lands-mann (Land – земля, Mann – чоловік) — земляк, співвітчизник; *исп.*: malsano (mal – поганий, sano – здоровий) — хворобливий);
- визначення значення похідних слів, утворених від відомих коренів за допомогою відомих афіксів (наприклад, *англ.*: helpless – безпомічний; *франц.*: une non-activité – бездіяльність; *нім.*: listig – хитрий; *исп.*: gotear – капати);
- визначення значення незнайомих слів, утворених за конверсією (наприклад, *англ.*: water – вода, to water – поливати; *франц.*: déjeuner – le déjeuner; *исп.*: deber – el deber);
- здогадка про значення незнайомого слова, словосполучення за контекстом (наприклад, *англ.*: It was hot. We were working in the field. I asked a friend of mine: "Have you brought any water with you? I am thirsty"; *франц.*: Edmond fait ses études à l'École des langues orientales. Ses amis connaissent son amour pour les langues étrangères. À présent Edmond commence à étudier l'ukrainien. Cette langue est très difficile. Mais Edmond travaille toujours ferme; *нім.*: Ich bin nicht abergläubisch, aber als ich an diesem Freitagmorgen aufstand, war das linke Bein zuerst draußen. Das machte mich doch ein wenig nachdenklich, umsomehr als mein Kalender auch noch den Dreizehnten anzeigte...; *исп.*: Con este televisor obtendrá imágenes tan perfectas que se verá transportado a la realidad).

Завершуючи розмову про засвоєння лексичного матеріалу з метою формування лексичних навичок іншомовного мовлення, вкажемо на особливості застосування різних лексично спрямованих вправ на різних етапах навчання.¹

На *першому етапі* переважають усні безперекладні умовно-комунікативні вправи, що виконуються в класі під керівництвом учителя з широким застосуванням хороших форм роботи, лексичних ігор, зображального і предметного унаочнення. Певна частина вправ має виконуватись письмово як у класі, так і вдома.

На *другому етапі* зростає роль письмових вправ, особливо тих, що виконуються вдома самостійно. Поряд з умовно-комунікативними вправами використовуються некомунікативні у зв'язку з ускладненням лексичного матері-

¹ Детальніше див. розділ 6.1.

алу, що потребує використання аналітичних операцій для подолання труднощів, пов'язаних з формою, значенням та вживанням ЛО.

На *третьому етапі* поряд з подальшою активізацією реального словникового запасу розширюється потенціальний словниковий запас учнів, що підсилює роль вправ з багатозначними, складними, похідними та інтернаціональними словами. При цьому зростає питома вага самостійної роботи учнів з новою лексикою, удосконалюються прийоми користування двомовними словниками.



Навчання фонетичного матеріалу (формування фонетичної компетенції)



Фонетичний мінімум

Основою будь-якої мови є звук. Багато років мова існувала лише у звуковій формі. Письмовий код виник набагато пізніше як відображення звукової мови. Усі види МД базуються на звуках. Роль звукових компонентів дуже важлива і в писемному мовленні. Моторна теорія мовлення підкреслює роль кінестезій у писемному мовленні: ми проговорюємо про себе те, що пишемо і читаємо. Оволодіння усним мовленням та читанням уголос взагалі неможливе без стійких слухо-вимовних та ритміко-інтонаційних навичок.

Навчання фонетичного матеріалу передбачає оволодіння учнями всіма звуками і звукосполученнями вивчуваної іноземної мови, наголосом та основними інтонаційними моделями (інтонемами) найбільш поширених типів простих і складних речень.

Існує кілька **критеріїв відбору** фонетичного мінімуму. За *ступенем труднощі* фонетичного явища об'єктом спеціального засвоєння при навчанні вимови є лише ті, що являють для учнів певні труднощі; за *критерієм відповідності потребам спілкування* до мінімуму передусім включаються ті звуки та інтонемі, що виконують у мовленні смислорозрізняльну функцію; за *критерієм нормативності* з фонетичного мінімуму для середніх навчальних закладів вилучаються всілякі відхилення від норми, а об'єктом навчання виступає повний стиль зразкової літературної вимови (за еталон береться вимова дикторів/коментаторів радіо і телебачення).



Вимоги до вимови учнів

Основними вимогами до вимови учнів є фонематичність та швидкість. **Фонематичність** передбачає ступінь правильності фонетичного оформлення мовлення, достатню для того, щоб воно було зрозумілим для співрозмовника; **швидкість** — ступінь автоматизованості вимовних навичок, яка дозволяє учням говорити в нормальному (середньо-нормальному) темпі мовлення (для

англійської та французької мови — 130-150 слів за хвилину, для іспанської та німецької — 110-130).

В середній школі дуже важко досягти безпомилковості та автентичності вимови учнів. Тому вимоги до вимови учнів визначають, виходячи з **принципу апроксимації**, тобто наближення до правильної вимови. З цією метою обмежується обсяг фонетичного матеріалу, що вивчається, а також допускається деяке зниження якості вимови окремих звуків та інтонаційних моделей. **Апроксимована вимова** — це така вимова, в якій, як і в літературній вимові, відсутні фонологічні помилки, але яка, на відміну від літературної вимови, допускає нефонологічні помилки, тобто такі, що не заважають розуміти усні висловлювання та прочитане вголос цією мовою.

При навчанні іншомовної вимови слід враховувати, що учні вже володіють звуковими засобами рідної мови та, в багатьох випадках, і другої мови (в Україні — української і російської, української і польської, української та угорської тощо). З одного боку, це допомагає в оволодінні вимовою нової (іноземної) мови, з іншого — викликає певні труднощі, спричинені інтерференцією рідної мови. Так, типовою помилкою для україномовних та російськомовних учнів є недотримання довготи голосних у німецькій та англійській мовах, бо в рідній мові довгота не має смислорозрізняльного характеру. Джерелом помилок в інтонації є, наприклад, відсутність в українській і російській мовах високого початку та різкого падіння у спадному тоні, що характерно для англійського мовлення. Таким чином у плані навчання вимови вчитель повинен скоректувати ті фонетичні навички, що вже є в учнів, у відповідності до фонетичної системи нової мови і доповнити її тими елементами вимови, які відсутні в рідній або другій мові учнів.

Для нейтралізації негативного впливу фонетичних навичок рідної мови навчання іншомовної вимови має будуватися на основі **порівняльного аналізу фонологічних систем рідної та іноземної мов**, що є одним з важливих спеціальних принципів навчання фонетичного матеріалу. Це дозволяє передбачити можливі труднощі і тим самим знайти шляхи їх подолання, які визначатимуть характер пояснень учителя та вправи, що будуть застосовуватись у навчальному процесі.

У зв'язку з тим, що репродукція звукового потоку обов'язково супроводжується контролем з боку слухового аналізатора, у пам'яті того, хто говорить, мають бути наявні відповідні акустичні образи. Це вимагає одночасного створення слухових (акустичних) та мовленнєвомоторних образів слів.

Враховуючи труднощі, з якими зустрічається учень при оволодінні вимовою іноземної мови, у процесі навчання доцільно використовувати **імітативний та аналітичний методи одночасно** (пояснення та аналіз слід застосовувати в такій мірі, в якій вони можуть бути корисні учням для розуміння особливос-

тей фонетичного явища і полегшення його засвоєння). Такий метод одержав назву **аналітико-імітативного**.

Метою навчання фонетичного матеріалу є формування **слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних навичок** (на апроксимованому рівні). Під **слухо-вимовними навичками** мовлення розуміють “навички фонемно правильної вимови усіх звуків у потоці мовлення та розуміння всіх звуків при аудіюванні мовлення”.¹ **Ритміко-інтонаційні навички** — це “навички інтонаційно і ритмічно правильного оформлення мовлення і, відповідно, розуміння мовлення інших людей”.²

Як випливає з цього визначення, фонетичні навички передбачають як автоматизовану рецепцію звуків (так званий “фонематичний слух”) та інтоном (за аналогією з фонематичним — “інтонаційний слух”), так і їх (ре)продукцію — артикуляцію та інтонування.

Усі навички вимови (так само, як граматичні та лексичні) мають характеризуватися якостями автоматизованості, гнучкості і сталості та формуватися поетапно.

Навчання звуків іноземної мови

За ознакою схожості/розбіжності звуків іноземної та рідної мов усі звуки іноземної мови умовно розділяють на **три групи**.

До **першої групи** відносять звуки, максимально наближені до звуків рідної (української) мови за акустичними особливостями та артикуляцією (наприклад, *англ.*: [b, m, s, z, ʃ]; *франц.*: [p, b, ʒ, ʒ, j, u, a]; *нім.*: [a, u, b, m, n, d, t]; *ісп.*: [a, e, i, o, d, t, l, k, m, n]).

Формування навичок вимови названих звуків не викликає особливих труднощів, оскільки має місце позитивний перенос навичок з рідної мови в іноземну. Для засвоєння цих звуків можна обмежитися імітацією, ніяких інших вправ ця група не потребує.

Друга група включає звуки, які, на перший погляд, дуже схожі на звуки рідної мови, але відрізняються від них за суттєвими ознаками (наприклад, *англ.*: [e, æ, i, i:, ə, ə:, l]; *франц.*: [ɛ, l, ə, o, e]; *нім.*: [e:, ə, o:, h, l, i]; *ісп.*: [i, p, j]).

Сприймання та відтворення звуків, що належать до другої групи, характеризується високим ступенем інтерференції. Учні автоматично переносять навички вимови цих звуків з рідної мови в іноземну, що призводить не тільки до появи акценту в мовленні, але й до помилок на рівні змісту. Звуки цієї групи вимагають від учителя посиленої уваги та спеціального тренування в різноманітних вправах, особливо в тих, де є контрастування з відповідними звуками рідної мови.

¹ Шатилів С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. — М.: Просвещение, 1986. — С. 103.

² Там же.

До *третьої групи* входять звуки, які не мають артикуляційних або акустичних аналогів у рідній мові учнів (наприклад, *англ.*: [ð, θ, ɲ, w, ɾ, h]; *франц.*: [w, y, ə, œ, ɔ̃, ɛ̃, ā]; *нім.*: [ɲ, y, y:]; *ісп.*: [θ, s]).

Звуки цієї групи також викликають значні труднощі при засвоєнні, тому що має місце формування абсолютно нової артикуляційної бази.

Таким чином належність звука іноземної мови до тієї чи іншої із трьох загаданих груп зумовлює методика його засвоєння — способи ознайомлення учнів з ним, вибір і кількість вправ, що потрібні для оволодіння даним звуком у рецепції та (ре)продукції.

Ознайомлення учнів з новими звуками іноземної мови

На думку багатьох сучасних методистів¹, ознайомлення з новим фонетичним явищем, насамперед із звуками, має відбуватися у звуковому тексті (щоб учень “купався” у звуках іноземної мови!) шляхом наочної, трохи перебільшеної демонстрації його особливостей. Текст є природним середовищем для будь-якого мовного явища, у тому числі й фонетичного.

Згідно з *аналітико-імітативним методом* навчання вимови, звуки, що становлять для учнів певні труднощі, виділяються із зв'язного цілого і пояснюються. Правила артикуляції носять апроксимований характер і підказують учням, які органи мовлення (губи, язик, альвеоли, зуби) беруть участь у вимові звука. Наприклад, щоб вимовити німецький звук [i:], слід вимовити звук, проміжний між українським *и* та *і*, розтягуючи губи. Англійський звук [w] можна пояснити шляхом порівняння із західним варіантом українського звука [в], який більше нагадує [ʏ] в словах “був”, “спав”. Французький звук [o] схожий на український [о] у слові “Оля”, тільки губи більш округлені, витягнуті вперед, а нижня щелепа дещо опущена. Щоб вимовити іспанський звук [θ], необхідно кінчик язика помістити між зубами і видихнути повітря.

Всі пояснення, які даються учням, повинні бути чіткими, короткими і практично цінними, враховувати типові помилки учнів. Після аналітичної частини роботи над звуком/звуками він/вони знову включається в ціле: склади, слова, словосполучення, фрази, які імітуються учнями. Отже за поясненням має безпосередньо йти вправлення.

Автоматизація дій учнів з новими звуками

Важливу роль у процесі автоматизації відіграють *зразки* або *еталони вимови*, які сприймають учні. Демонстрація зразків різних рівнів може здійснюватися учителем або диктором/дикторами. Для навчання вимови важко переоцінити роль фонограми (або відеофонограми), особливо автентичної, тобто підготовленої і начитаної спеціалістами-носіями мови. Фонограма дає зразкові й незмінні еталони вимови, які можна багаторазово відтворювати.

¹ Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. — М.: Просвещение, 1991. — С.68.

Для навчання вимови іншомовних звуків використовуються а) вправи на рецепцію та б) вправи на репродукцію/продукцію. Вони тісно пов'язані між собою і націлені на формування як слухових (фонематичний слух), так і вимовних (або артикуляційних) навичок.

Вправи на рецепцію звуків

Ці вправи націлені на розвиток **фонематичного слуху** учнів. Мовленнєвий, або фонематичний слух — це здатність розрізнати звуковий склад мовлення і синтезувати значення при сприйманні мовлення.

Як правило, **вправи на розвиток фонематичного слуху** — це некомунікативні вправи на впізнавання, диференціацію та ідентифікацію.

Вправи на **впізнавання** нового звука/звукосполучення серед інших, наголошеного слова, складу тощо. Вчитель пропонує учням послухати слова (фрази, римівки, віршики), в яких є новий звук. Завдання до вправи на впізнавання може бути сформульовано так:

- підніміть руку/сигнальну картку або плесніть у долоні, коли почуєте звук [...], довгу/коротку голосну, слово, на яке падає наголос, тощо;
- порахуйте, скільки разів у реченні/римівці/вірші трапляється звук [...], довга/коротка голосна, слово під наголосом тощо;
- послухайте ряд англійських (французьких, німецьких, іспанських) та українських звуків. Підніміть руку (картку), коли почуєте англійський (французький та ін.) звук.

Вправи на **диференціацію** звуків, які учні можуть сплутати, не розрізнити, виконуються на рівні окремих слів або коротких речень. Завдання може бути сформульовано у такий спосіб:

- послухайте пари слів і визначте, чи однакові в них а) перші приголосні звуки; б) останні приголосні звуки; в) голосні всередині слова тощо.

Вчитель вимовляє пари слів або включає фонограму. Учні слухають і в зошитах (або спеціальних картках) ставлять знак "+", якщо вони чувають однакові звуки, або знак "-", якщо звуки їм здаються різними, навпроти відповідного номера пари слів. Після виконання вправи результат перевіряється за ключем, і в разі помилок пари слів/фраз можна послухати вдруге.

Наведемо приклади.

- 1) Послухайте пари слів і скажіть, чи однакові в них звуки (перші приголосні, голосні всередині слова). Поставте знак "+", якщо вони однакові, знак "-", якщо різні.

Англійська мова.

- 1) thick — this; 2) that — those; 3) thought — thin. Etc.

(Ключ: 1-, 2+, 3-)

Французька мова.

- 1) roi – mois; 2) peu – pu; 3) bon – bonne

(Ключ: 1+, 2-, 3-)

Німецька мова.

- 1) stehen – stellen; 2) bitten – bieten; 3) Mühe – Lüge

(Ключ: 1-, 2-, 3+)

Іспанська мова.

- 1) cédula – célebre; 2) cemento – séptimo; 3) semana – seguido

(Ключ: 1+, 2-, 3+)

- 2) Послухайте групи з трьох слів і визначте, які з них однакові. Позначте своє рішення цифрами.

Англійська мова.

1	2	3	
bird	bed	bird	(Ключ: 1, 3)
thin	thing	thing	(Ключ: 2, 3)

Французька мова.

1	2	3	
bateau	bonne	beaucoup	(Ключ: 1, 3)

Німецька мова.

1	2	3	
Ähre	Ehre	Ähre	(Ключ: 1, 3)
Berg	Berg	Bär	(Ключ: 1, 2)

Іспанська мова.

1	2	3	
fiesta	cesta	cesta	(Ключ: 2, 3)
caza	casa	caza	(Ключ: 1, 3)

Вправи на *ідентифікацію* звука, мета яких розпізнавати звук як відомий з певними характеристиками. Учні мають послухати та ідентифікувати звуки.

— Послухайте слова із звуками [...] і [...]. Кожного разу піднімайте картку з відповідним транскрипційним значком або червону картку для звука [...], зелену - для звука [...]. (Замість піднімання карток можна записувати транскрипційні значки.) Ускладнений варіант вправи, коли учні мають ідентифікувати не два, а три-чотири звуки (наприклад, *англ.*: [θ] - [s] - [f]; *франц.*: [ə] - [œ] - [ø]; *нім.*: [e:] - [ɛ] - [ɛ:] - [ə]; *ісп.*: [s] - [θ] - [f]).

Питома вага вправ на рецепцію значно менша, ніж вправ на репродукцію звуків. У більшості випадків від суто рецептивних вправ учитель досить швидко переходить до рецептивно-репродуктивних, в яких поєднуються дві цілі — формування слухових та вимовних навичок.

Вправи на репродукцію звуків

Ефективність цієї групи вправ значно зростає, якщо перед репродукцією зразка учні мають змогу ще раз його почути, незалежно від того, чи вивчається новий матеріал, чи повторюється вже засвоєний.

Матеріалом для репродуктивних фонетичних вправ служать окремі звуки, звукосполучення, слова, словосполучення, фрази.

Це головним чином **рецептивно-репродуктивні** (некомунікативні та умовно-комунікативні) вправи. В *некомунікативних імітативних* вправах доцільно звертати увагу учнів на певні характеристики звука (довготу, наголос, аспірацію тощо), що робить імітацію свідомою. На рівні *умовно-комунікативних* вправ можна використати такі їх види: імітація ЗМ, підстановка у ЗМ, відповіді на запитання — лаконічні та повні.

В **рецептивно-репродуктивних вправах** об'єктом засвоєння може бути окремий звук або можуть контрастуватися два чи три звуки.

Наведемо приклади вправ.

- 1) Послухайте слова (словосполучення, фрази) із звуком [...]. Повторіть їх, звертаючи увагу на (Некомунікативна вправа на свідому імітацію нового звука, якій передує слухання.)
- 2) Послухайте пари слів, словосполучення, фрази із звуками [...] та [...]. Повторіть їх, звертаючи особливу увагу на (Некомунікативна вправа на свідому імітацію звуків, що контрастуються. Імітації передує слухання.) Для особливо важких звуків цим вправам можуть передувати вправи на так звану беззвучну артикуляцію — “гімнастика” язика і губ, наприклад:
— округлити губи/розтягнути губи;
— кінчик язика притиснути до нижніх зубів/альвеол тощо.
- 3) Послухайте мої твердження. Якщо вони правильні, підтвердіть їх. (Умовно-комунікативна вправа на слухання та імітацію.)
- 4) Дайте лаконічні/повні відповіді на мої запитання (до малюнка, предметів, погоди тощо). (Умовно-комунікативна вправа – відповіді на запитання.)

Наведені вище та аналогічні до них вправи використовуються на всіх ступенях навчання іноземної мови у школі. Але призначення їх дещо відрізняється залежно від ступеня: на **першому етапі** основна мета вправ — формування слухо-вимовних навичок учнів, тому питома вага усіх фонетичних вправ досить значна порівняно з іншими вправами. На **другому та третьому етапах** ці вправи націлені на підтримку та вдосконалення навичок вимови, а також на запобігання помилкам. Відповідно ці вправи рекомендується виконувати при засвоєнні нового матеріалу перед виконанням вправ в усному мовленні та читанні вголос. Згідно із зазначеною метою на початку уроку необхідно проводити так звані “фонетичні зарядки”, що включають новий навчальний матеріал.

Крім спеціальних вправ для формування та вдосконалення слухо-вимовних навичок учнів, широко використовується заучування напам'ять скоромовок, приказок, римовок, віршів, діалогів, уривків з прози, а також читання вголос уривків текстів з підручника. Всі ці види роботи спрямовані на навчання учнів правильної вимови. Зазначимо, що робота зі згаданим матеріалом передбачає дві стадії її виконання. Спочатку текст розучується під керівництвом учителя або з фонограми. Після цього проводиться робота з розвитку швидкості проговорювання уривка тексту чи вірша, з тим щоб досягти і безпомилковості мовлення учнів, і швидкого темпу. Заучування напам'ять приводить до позитивних результатів тільки за умови безпомилкової і швидкої вимови матеріалу, що заучується.



Навчання інтонації іноземної мови

Інтонація являє собою комплекс просодичних засобів, складну єдність таких компонентів як мелодія, фразовий і логічний наголос, ритм, тембр, темп, паузація. Умови навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах обмежують завдання навчання інтонації **оволодінням її основними компонентами**, а саме: мелодією, фразовим та логічним наголосом (останній має вирішальне значення для спілкування) і паузацією при нормальному темпі мовлення.

Метою навчання інтонації є формування: 1) рецептивних інтонаційних навичок, або "інтонаційного слуху" в аудіюванні та 2) продуктивних інтонаційних навичок (в говорінні та при читанні вголос). Важливо зазначити, що процес навчання інтонації повинен передбачати нероздільне формування обох груп навичок. Проведені експерименти свідчать також, що значного поліпшення продукції інтонаційних моделей можна досягти лише за умови цілеспрямованого тренування в їх рецепції. На відміну від слухо-вимовних (артикуляційних) навичок, які є мовленневомоторними, **інтонаційні навички** — це мовленнєві навички: мовлення є ситуативним за своєю природою, тому й наша інтонація завжди залежить від мовленнєвої ситуації: з ким ми розмовляємо, де ми знаходимося, який комунікативний намір ми хочемо здійснити за допомогою інтонації. Насамперед це стосується таких компонентів інтонації як логічний наголос і мелодія. Обидва компоненти можуть змінити зміст висловлювання. Так, якщо у реченні "Єва — моя племінниця" логічний наголос падає на останнє слово, то співрозмовника цікавить, хто така Єва; якщо на другому - чия племінниця Єва, на першому — хто є племінницею. Наприклад:

Англійська мова.

- 1) Eve is my \ niece. 2) Eve is \ my niece. 3) \ Eve is my niece.

Французька мова.

- 1) Nicole est ma \ cousine. 2) Nicole est \ ma cousine. 3) \ Nicole est ma cousine.

Німецька мова.

1) Peter ist mein ↘ Bruder. 2) Peter ist ↘ mein Bruder. 3) ↘ Peter ist mein Bruder.

Іспанська мова.

1) Ayer Pedro leyo bien. 2) Ayer Pedro leyo 'bien. 3) Ayer Pedro 'leyó bien.

Зміна мелодії також може змінити зміст висловлювання. Так, *в англійській мові* речення з дієсловом у наказовому способі в залежності від кінцевого тону може виражати наказ (спадний тон) або прохання (висхідний тон). Наприклад:

Take a ↘ seat, please. Take a ↗ seat, please.

У *французькій мові* зміна інтонації теж може спричинити появу іншого значення. Наприклад:

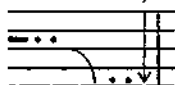
Quand? ↘ — запитання про час дії.

Quand? ↗ — уточнення часу дії.

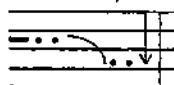
В *німецькій мові* інтонація ввічливості в спонукальних і розповідних реченнях позначається неповним падінням тону¹:

Nehmen Sie Platz, bitte!

Нейтральна інтонаційна модель

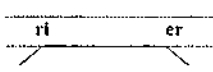


Ввічлива інтонаційна модель



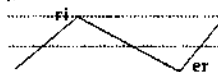
В *іспанській мові* зміна мелодики викликає зміну комунікативного типу однакових за лексичною та граматичною структурою фраз.

Escribe en el cuaderno



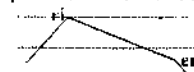
повідомлення

¿Escribe en el cuaderno?



запитання

¡Escribe en el cuaderno!



наказ

Ознайомлення учнів з новими інтонаційними моделями

Завдання вчителя на цьому етапі — продемонструвати нову інтонаційну модель (ІнМ) та її комунікативне значення в різних ситуаціях мовлення. Так, щоб продемонструвати ІнМ наказу та прохання, вчитель віддає різні розпорядження учням, використовуючи спочатку спадний тон, а потім — висхідний. Паралельно він пояснює комунікативне значення (у першому випадку — наказ, у другому — прохання). Після першої демонстрації обох моделей потрібно записати їх на дошці, вдаючись до мінімального графічного відтворення ІнМ. Далі необхідно послухати невеличкі діалоги у звукозапису.

¹ Норк О. А., Адамова Н. Ф. Фонетика современного немецкого языка. Нормативный курс (для инс-тов и фак-тов иностр. яз.): Учебное пособие. — М.: Высш. школа, 1976. — С. 164.

де трапляються нові ІнМ, що сприятиме становленню такої ознаки навички як гнучкість; потім слід перейти безпосередньо до автоматизації дій учнів з новими ІнМ, щоб сформувані такі ознаки навички як автоматизованість та сталість (див.розділ 3.2.).

Автоматизація дій учнів з новими інтонаційними моделями

Так само, як і в процесі автоматизації дій учнів з окремими звуками, тут використовуються вправи на рецепцію ІнМ та вправи на репродукцію ІнМ. У зв'язку з мовленнєвим характером інтонаційних навичок при навчанні інтонації необхідно виконувати умовно-комунікативні вправи.

Вправи на рецепцію інтонаційних моделей

Вправи цієї групи призначені для розвитку інтонаційного слуху учнів і мають такі ж види, як і вправи для розвитку фонематичного слуху: вправи на впізнавання ІнМ, на диференціацію ІнМ та ідентифікацію. Проте, на відміну від вправ для розвитку фонематичного слуху, вони мають умовно-комунікативний характер, що слід відобразити у завданні до вправи.

Наведемо приклади завдань до вправ на рецепцію ІнМ.

Вправи на впізнавання

Послухайте розпорядження, які батьки дають своїм дітям. Підніміть руку (сигнальну картку), коли ви почуєте, що розпорядження зроблене у формі прохання. (Або: порахуйте, скільки разів батьки звернулися до дітей з проханням.) Не забудьте, що прохання передається висхідним тоном.

Наприклад:

1) Wash up, ↗ please. 2) Feed the cat and the ↘ dog, please. 3) Sweep the ↗ floor, please. Etc.

Вправи на диференціацію

Послухайте розпорядження, які дають дітям батько й мати. Вирішіть, чи обидва вони звертаються до дітей з проханням. Якщо так, поставте знак "+" біля відповідного номера, якщо ні — знак "-". Наприклад:

1) Mother: Wash ↗ up, please.

Father: Sweep the ↗ floor, please.

2) Mother: Feed the ↘ cat, please.

Father: Feed the ↗ dog, please. Etc.

(Ключ: 1+, 2-)

Вправа на ідентифікацію

Послухайте розпорядження, які дають батьки. Визначте, де вони звертаються до дітей з проханням (П), а де з наказом(Н). Зробіть відповідні позначки біля номера кожного розпорядження.

Дітям роздаються контрольні картки для виконання завдання:

1.	3.	5.
2.	4.	6.

Заповнена картка може мати такий вигляд:

1. П	3. Н	5. Н
2. П	4. П	6. Н

Результат перевіряється за ключем. При наявності помилок фонограма з розпорядженнями прослуховується знову.

У такий же спосіб діти можуть визначити, в якому настрої були співрозмовники, впевнений чи ні був диктор у своїх твердженнях, чи ввічливі були діти, звертаючись до свого товариша, тощо.

Вправи на (ре)продукцію інтонаційних моделей

За своїм характером це умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи на імітацію, підстановку і трансформацію ЗМ, а також продуктивні вправи на самостійне вживання ІМ на рівні фрази та понадфразової єдності.

Вправи на імітацію

Попросіть товариша зробити те, про що я прошу вас.

Наприклад:

T: Give me the / book.

P (звертаючись до товариша): Give me the / book, please.

Вправи на підстановку

Я звернуся до вас з проханням дати мені певну річ. Зверніться до товариша з подібним проханням, але попросіть іншу річ.

Наприклад:

T: Give me a / rubber.

P (звертаючись до товариша): Give me a / ruler.

Вправи на трансформацію

Послухайте мої накази і передайте їх товаришеві як прохання. Наприклад:

T: Open the \ door.

P: Open the / door.

Вправа на самостійне вживання ІМ

У мене на столі багато речей. Якщо ви попросите їх англійською мовою, ви їх одержите. Наприклад:

P₁: Give me a / pencil.

T: Here you are.

P₁: Thank you.

P₂: Give me a ↗ ball.

T: Here you are.

P₂: Thank you. Etc.

Робота над інтонацією має продовжуватись при виконанні комунікативних вправ у говорінні, аудіюванні та читанні вголос, бо ІнМ по-справжньому можна вжити (чи зрозуміти) лише у процесі спілкування в різноманітних мовленевих ситуаціях. Саме в цих умовах слід перевіряти, як добре учні засвоїли відібрані ІнМ іноземної мови.

Контроль та оцінка вимови здійснюються вчителем з урахуванням типів помилок у мовленні учнів. Необхідно розрізняти фонетичні та фонологічні помилки. Перші впливають на якість звучання, другі — на зміст. В неспеціалізованих середніх навчальних закладах, де одним з основних принципів навчання вимови залишається принцип апроксимації, фонетичні помилки не беруться до уваги, тому що основна мета спілкування — розуміння — досягнута. Враховується наявність та кількість фонологічних помилок. Але все вищезгадане не стосується спеціалізованих мовних шкіл, гімназій та ліцеїв, в яких мета навчання іноземної мови наближається до мети мовного вузу — володіти іноземною мовою на рівні, наближеному до культурних носіїв мови. У цих випадках вимова учнів оцінюється і за фонетичними, і за фонологічними ознаками.

Навчання аудіювання (формування компетенції в аудіюванні)

Характеристика аудіювання як виду мовленнєвої діяльності та уміння

Аудіювання — це розуміння сприйнятого на слух мовлення. З точки зору психофізіології аудіювання трактується як перцептивна розумова мнемічна діяльність. Перцептивна тому, що здійснюється сприйняття/рецепція/перцепція; розумова — бо пов'язана з основними розумовими операціями: аналізом, синтезом, індукцією, дедукцією, порівнянням, абстрагуванням, конкретизацією; мнемічна — тому, що відбувається виділення і засвоєння інформативних ознак мовних і мовленнєвих одиниць, реформування образу і аплікавання як результат зіставлення з еталоном, який зберігається в пам'яті.

Аудіювання і говоріння — це дві сторони усного мовлення. Без аудіювання не може бути нормативного говоріння. Разом з тим аудіювання як вид мовленнєвої діяльності є її відносно автономним (наприклад, слухання лекції, доповідей, радіопередач і т. п.).

Визначальними рисами аудіювання як виду мовленнєвої діяльності в методиці навчання іноземних мов вважаються такі:

1. За характером мовленнєвого спілкування аудіювання, як і говоріння, відноситься до видів мовленнєвої діяльності, що реалізують усне *безпосереднє* спілкування (хоча інформація може передаватись і технічними засобами), і через це протистоїть читанню і письмовому мовленню, які реалізують спілкування, опосередковане письмом.
2. За своєю роллю у процесі спілкування аудіювання є реактивним видом мовленнєвої діяльності, так само, як і читання (на відміну від ініціальних видів мовленнєвої діяльності — говоріння та письма).
3. За спрямованістю на прийом і видачу мовленнєвої інформації аудіювання, як і читання, є рецептивним видом МД (на відміну від говоріння і письма).
4. Форма перебігу процесу аудіювання — внутрішня, невиражена, на відміну від говоріння і письма, які актуалізуються у зовнішньому плані. Основою внутрішнього механізму аудіювання є такі психічні процеси як сприйняття на слух, увага, розпізнавання та зіставлення мовних засобів, їх ідентифі-

кація, осмислення, антиципація, групування, узагальнення, утримання в пам'яті, умовивід, тобто відтворення чужої думки та адекватна на неї реакція. Отже предметом аудіювання є чужа думка, яка закодована в аудіотексті і яку належить розпізнати.

5. Продуктом аудіювання є умовивід, результатом — розуміння сприйнятого смислового змісту і власна мовленнєва та немовленнєва поведінка. (Можна вербально відреагувати на почуте, а можна взяти до відома отриману інформацію і зберігати її в пам'яті до того часу, коли вона знадобиться).

Аудіювання є комплексною мовленнєвою розумовою діяльністю. Воно базується на природній здатності, яка удосконалюється у процесі індивідуального розвитку людини і дає їй можливість розуміти інформацію в акустичному коді, накопичувати її в пам'яті чи на письмі, відбрати та оцінювати її згідно з інтересами чи поставленими завданнями. Важливими факторами формування такої здатності є:

- перцептивні та мовленнєвомоторні передумови,
- загальні інтелектуальні передумови,
- фактичні знання,
- знання та вміння в рідній мові,
- іншомовні знання та вміння,
- мотивація.

Ці фактори складають основу для розвитку специфічних навичок і вмінь: на ній базується навчання аудіювання згідно з вимогами Європейського освітнього стандарту з іноземної мови.¹

Вимоги до базового рівня володіння аудіюванням

На базовому рівні аудіювання розглядається як компонент усномовленнєвого спілкування. Як самостійний вид мовленнєвої діяльності аудіювання означає сприймання на слух і розуміння текстів з різною глибиною та повнотою проникнення в їх зміст: з повним розумінням та з розумінням основного змісту.

Досягнення базового рівня в галузі аудіювання передбачає формування елементарної комунікативної компетенції в цьому виді мовленнєвої діяльності, а саме:

- уміння розуміти літературно-розмовне мовлення носія мови в ситуаціях повсякденного спілкування, пов'язане з задоволенням найпростіших потреб (наприклад, привітання, запит і передача інформації та ін.);
- визначати тему і мету бесіди, її основний зміст, і в тих випадках, коли виникають ускладнення, звертатися до партнера з проханням повторити

¹ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge: Cambr. Univ. Press, 2001. – 260 p.

фразу, висловити думку інакше, розмовляти повільніше і простіше, уточнюючи при цьому значення незнайомих слів і спонукаючи до ґрунтовнішого пояснення незрозумілого;

- уміння в умовах опосередкованого сприймання повідомлення (наприклад, оголошення по радіо прогнозу погоди тощо) розуміти основний зміст аудіотексту (про що йдеться, що є найбільш важливим);
- уміння повно і точно розуміти висловлювання вчителя та однокласників, короткі повідомлення, які стосуються навчально-трудової і соціально-побутової сфери спілкування.

Перевищення цього рівня передбачає формування в учнів:

- уміння розуміти основний зміст прослуханих текстів різного характеру, які містять незначну кількість незнайомих слів.

Психофізіологічні механізми аудіювання

В реальних умовах комунікації на аудіювання припадає від 40 до 50% часу. Є дані, які свідчать про те, що аудіювання у класі займає 57% навчального часу. У навчальному процесі — це основне джерело мовних знань і важливий засіб мовленнєвої практики на уроці і в позаурочний час. Ці дані зумовлюють необхідність урахування в практиці навчання головних аспектів аудіювання, впливу умов перебігу цієї діяльності на характер сприйняття та методів формування цього уміння. **Психофізіологічні механізми аудіювання** — механізми сприйняття мовлення (рецепція) і зокрема механізм *антиципації* або *ймовірного* прогнозування смислового змісту — визначають структуру аудіювання. Виявлено, що структура аудіювання, як і говоріння, складається з трьох частин: спонукально-мотиваційної, аналітико-синтетичної і виконавчої. Проте роль і співвідношення цих частин специфічні. Так, мотиваційно-цільовий аспект аудіювання не тільки визначається потребами слухача, але й опосередковується діяльністю говоріння іншого учасника спілкування. **Метою аудіювання** є осмислення почутого мовленнєвого повідомлення. Аналітико-синтетичний аспект структури аудіювання є більш розгорнутим і повним, ніж при говорінні, і включає кілька етапів обробки почутого мовленнєвого сигналу. Ця частина діяльності забезпечується такими операціями внутрішнього оформлення як відбір, зіставлення і встановлення внутрішньопонятійних відповідностей. Вона об'єднується з виконавчою частиною, яка зумовлює і забезпечує прийняття рішення на основі аналізу і синтезу.

Мовленнєвий сигнал як об'єкт смислового сприймання характеризується спільністю смислового та акустичного планів. Цим, очевидно, і пояснюється складність його обробки. Процеси накопичення і переробки смислової та акустичної інформації постійно взаємодіють, в деяких ланках вони відбуваються паралельно, в деяких — послідовно. Обробка самого мовленнєвого

сигналу здійснюється одночасно по всіх параметрах, зміна гіпотез (сміслових) та їх підтвердження чи відхилення проходить послідовно. Мовленнєвий матеріал групується за змістом — членується, аналізується, об'єднується і в результаті виділяються смислові опорні пункти для розуміння сприйнятої інформації. Цей процес реалізується в поєднанні з механізмом накопичення та укрупнення блоків інформації. Вищою формою смислового групування є процес перекодування інформації при взаємодії мислення і пам'яті.

Процес осмислення сприйнятої мовленнєвої інформації може мати як позитивний, так і негативний результат. Позитивний результат — це розуміння мовленнєвого повідомлення, що реалізується у відповіді, адекватній дії чи зміні психічного стану. Розуміння сприйнятої інформації відбувається в тому випадку, коли розкриті і встановлені зв'язки предметів і явищ дійсності, які наявні в даному аудіотексті, тобто коли процес осмислення завершується результатом, адекватним ситуації спілкування. Нерозуміння як негативний результат смислового сприйняття може виражатися в установленні неадекватних або неповних зв'язків і відношень, які виражені/ не виражені в аудіотексті (неповне або недостатньо глибоке розуміння).

Глибина розуміння співвідноситься з **рівнями розуміння**. Рівнями розуміння є розуміння плану значення і плану смислу, або рівні мовного і надмовного розуміння. Перший характеризують як розуміння буквального і поверхового значення аудіотексту на основі частини мовних фактів і значень окремих мовних одиниць. Другий рівень передбачає розуміння глибинного ситуативного значення аудіотексту. Досягнення цього рівня відбувається у випадку співпадання інтерпретації мовного значення реципієнтом з вихідною інтерпретацією цього значення автором аудіотексту.

Сприйняття мовлення на слух супроводжується **подоланням труднощів**, викликаних переважно трьома факторами: індивідуально-психологічними особливостями слухача, умовами сприймання та мовними особливостями мовленнєвого повідомлення. Труднощі значною мірою ускладнюють роботу психофізіологічних механізмів аудіювання.

Для цілеспрямованого розвитку психофізіологічних механізмів аудіювання потрібно знати характер їх функціонування. Зрозуміло, що в реальній комунікації механізми функціонують майже синхронно. Проте в навчально-методичних цілях проілюструємо, яку з ділянок процесу аудіювання забезпечує кожний окремий механізм.

Процес аудіювання починається зі **сприймання мовлення**, під час якого слухач завдяки механізму **внутрішнього промовляння** перетворює звукові (а якщо він спостерігає за співрозмовником, то й зорові) образи в артикуляційні. Від того, наскільки точно буде "внутрішня імітація", залежить і майбутнє розуміння. Але правильне озвучення про себе можливе лише за умови добре

сформованих вимовних навичок у зовнішньому мовленні. Тому на початковому ступені школи аудіювання має розвиватися паралельно з говорінням та читанням уголос, що сприяє встановленню міцних зв'язків між артикуляційними та слуховими відчуттями (адже той, хто говорить, одночасно сприймає власне мовлення на слух).

Недосвідченому аудитору іншомовне мовлення здається суцільним єдиним потоком. Для осмислення всього повідомлення необхідно вичленити в ньому окремі лексико-граматичні ланки (фрази, синтагми, словосполучення, слова) і зрозуміти смисл кожної з них. Цим членуванням і займається *механізм сегментування мовленнєвого ланцюга*.

Один з найважливіших механізмів аудіювання — *механізм оперативної пам'яті* — утримує у свідомості слухача сприйняті слова і словосполучення протягом часу, необхідного йому для осмислення фрази чи завершеного фрагмента. Чим краще розвинена оперативна пам'ять, тим більший обсяг одиниці сприймання. Якщо ж інформація сприймається великими блоками, то на її опрацювання витрачається менше часу, і процес аудіювання стає успішнішим.

Значну роль у процесі аудіювання відіграє *механізм антиципації* або *ймовірного прогнозування*, який дає можливість за початком слова, словосполучення, речення, цілого висловлювання передбачити його закінчення. Прогнозування піддається не лише структурна, формальна, але й смислова сторона мовлення. Передбачаючи смисл висловлювання, слухач спирається на такі фактори як ситуація мовлення, контекст, особливості того, хто говорить, мовленнєвий досвід спілкування, тобто мовні та позамовні фактори.

Проте антиципація та ідентифікація можуть здійснюватися лише на базі *механізму довготривалої пам'яті*, завдяки якій відбувається зіставлення мовленнєвих сигналів, що надходять, з тими стереотипами, які зберігаються у нашій свідомості. В залежності від того, чи існують у нашій довготривалій пам'яті ті чи інші зразки мовлення, мовна інформація сприймається як знайома чи незнайома. На відміну від інших мовленнєвих механізмів довготривала пам'ять формується не спеціальними вправами, а попереднім мовленнєвим досвідом слухача.

Найвідповідальнішу роль в аудіюванні відіграє *механізм осмислення*, який здійснює еквівалентні заміни шляхом перетворення словесної інформації в образну. Він виконує операції компресії фраз, окремих фрагментів або цілого тексту за рахунок уникнення подробиць і, залишаючи лише "згустки" смислу, звільняє пам'ять для прийому нової порції інформації.

Вимоги до текстів для навчання аудіювання

Матеріальною основою аудіювання є **аудіотекст**. Як і всякий текст, він має свою композицію, структуру і смислову організацію. На відміну від письмового тексту він інтонаційно оформлений, а його відтворення зумовлюється відповідним темпом, однократністю та необоротністю сприйняття,

контактністю комунікантів і спрямованістю спілкування, яке підтримується паралінгвальними засобами.

В середній школі використовуються в основному два види аудіотекстів — тексти-описи і фабульні тексти. *неб. грам. текст*

В *текстах-описах* представлена сукупність ознак об'єкта і фактів, які об'єднані загальною темою. Логічні зв'язки між окремими фактами нестійкі, допускається їх перестановка. Через це в такому тексті не завжди легко виділити головне та другорядне, і розуміння тексту залежить переважно від суми зрозумілих фактів, які необхідно запам'ятати. Текст-опис складається головним чином з простих речень, іноді з однорідними членами. Варіативність синтаксичних структур обмежена. Іноді зустрічаються складні речення з метою вираження відношень зв'язку чи протиставлення. В кожному реченні описується, як правило, один факт.

Визначальною ознакою *фабульних текстів* є динамізм подій, дій та вчинків персонажів, що зумовлюються логічним інваріантом та означенням часу. В таких текстах легко виділити основне і другорядне. Між окремими фактами та епізодами існують логіко-сміслові (часові, умовні і причинні) зв'язки. Розуміння загального смислу такого тексту неможливе без розуміння окремих фактів, проте воно не виводиться з їх суми, а вимагає переосмислення інформації, пов'язаної з фактами.

Фабульні тексти відрізняються експліцитно вираженими смисловими зв'язками і відношеннями між окремими фактами. В них наявні складні синтаксичні конструкції, бо в них виражається головна і детальна інформація.

Крім структурних ознак, зумовлених типологічними характеристиками аудіотекстів, останнім притаманні ще й *мовні характеристики*, які допомагають або утруднюють процес аудіювання. Це передусім неточна інтерпретація звучання слів, явища фонетичної редукції, асиміляція, злиття звуків. В лексичному аспекті виникають труднощі у зв'язку з особливостями сприйняття коротких і довгих слів та розходженням семантичних структур у двох мовах при полісемії. Стосовно граматичних особливостей слід мати на увазі незвичний порядок слів, вставні звороти в реченнях, а також омофонію морфологічних і словотворчих суфіксів та флексій. Допомогти в аудіюванні тексту може перерозподіл синтаксичних позицій і можлива заміна складних морфологічних явищ.

Основною вимогою до змісту аудіотекстів слід вважати їх інформативність та цікаву фабулу. Градація труднощів смислового змісту може виражатися в переході від цікавих до інформативних текстів. Посильність забезпечується оптимальним поєднанням інформативності та надлишковості інформації в аудіотекстах.

У практиці навчання іноземних мов тексти для аудіювання мають бути автентичними, доступними за змістом та мовним складом, короткими за тривалістю звучання, в основному монотематичними. Відбираються такі типи текстів:

- а. Мовлення партнера у стандартних ситуаціях спілкування.
- б. Оголошення програм, прогнозу погоди (по радіо, телебаченню тощо).
- в. Фабульні тексти (розповіді, повідомлення, роздуми).

5.1.2. Труднощі аудіювання

Успішність аудіювання залежить 1) від самого слухача (від рівня розвитку у нього мовленнєвого слуху, пам'яті, наявності уваги, інтересу і т. п.), його індивідуально-психологічних особливостей; 2) від мовних особливостей аудіотексту та його відповідності мовленнєвому досвіду і знанням учнів; 3) від умов сприймання аудіотексту.

Суб'єктивні труднощі, пов'язані з індивідуально-віковими особливостями слухачів

Труднощі аудіювання, які зумовлені індивідуально-віковими особливостями учнів, є суб'єктивними, на відміну від труднощів об'єктивного характеру, спричинених змістом і структурою аудіотексту, а також умовами його сприймання. Успішність подолання цих труднощів залежить від уміння слухача користуватися механізмом ймовірного прогнозування, переносити аудитивні вміння та навички рідної мови на іноземну. Значну роль відіграють такі **індивідуальні особливості учня** як кмітливість, вміння слухати і швидко реагувати на сигнали усної мовленнєвої комунікації (паузи, логічні наголоси, риторичні запитання, фрази зв'язку тощо), вміння переключатися з однієї розумової операції на іншу, швидко схоплювати тему повідомлення, співвідносити її з широким контекстом. Ці вміння розвиваються у процесі навчання багатьох предметів, у тому числі й іноземної мови.

У процесі навчання аудіювання іншомовних повідомлень вирішальну роль відіграють **індивідуально-психологічні особливості учнів**: рівень розвитку слухової диференційованої чутливості, слухової пам'яті, механізму ймовірного прогнозування та рівня концентрації уваги. Увага виникає залежно від емоцій і розвивається за їх рахунок, проте в людини емоції завжди проявляються в сукупності з вольовими процесами. Успішність аудіювання залежить від потреби учнів узнати щось нове, від наявності інтересу до теми повідомлення, від усвідомлення об'єктивної потреби вчитися, тобто від спрямованості на пізнавальну діяльність і мотивацію цієї діяльності. Проте ця спрямованість може зумовити як позитивний, так і негативний результат аудіювання. В залежності від індивідуально-психологічних особливостей слухача у сприйманні інформації, її ідентифікації, групуванні і диференціації вона може зробити сприйняття точнішим і глибшим або, навпаки, помилковим, якщо слухач під впливом очікуваного приписує явищам, що сприймаються, неіснуючі ознаки.

Отже при навчанні аудіювання необхідно спиратися на ті особливості учня, які відіграють суттєву роль у процесі сприйняття мовленнєвого повідомлення. Ці особливості розглядаються в психології на рівні таких **підструктур особистості** як спрямованість, досвід і форми відображення. **Спрямованість** особистості визначає стійку аперцепцію, що лежить в основі сприймання мовлення і

формується усім процесом виховання людини. Їх роль у структурі діяльності особистості, пов'язаної зі сприйманням мовлення, досить значна, через те що всі її форми є потребами особистості і потенціальними мотивами діяльності.

В межах підструктури *досвіду* в психології розглядають знання, навички, уміння, звички, набуті в особистому досвіді шляхом навчання. Від цих характеристик залежить спосіб здійснення діяльності сприймання мовленнєвого повідомлення і результат цієї діяльності.

Обсяг мовних і немовних знань суттєво впливає на ступінь розуміння аудіотексту. Для розуміння змісту почутого необхідні не тільки мовні, але й немовні знання та асоціації, а також врахування різноманітних факторів мовленнєвої ситуації. Запас немовних знань та уявлень, які властиві аудитору (його так званий тезаурус), впливає на процес інтерпретації тексту як на рівні значення, так і на рівні смислу. Неадекватність розуміння сприйнятої інформації, а також відмінності в осмисленні одного і того ж повідомлення різними аудитором зумовлюються нетотожністю тезаурусів автора тексту і слухачів та неоднорідністю їх досвіду. Такі розбіжності особливо відчутні за умови недостатнього запасу "фонових" знань, пов'язаних з особливостями соціально-історичного досвіду народу, культури і традицій країн, мова яких вивчається, країнознавчих реалій. Все це зумовлює необхідність збагачення і формування тезаурусу учнів.

Мовні труднощі аудіювання

Мовні труднощі аудіювання є об'єктивними труднощами і в процесі навчання аудіювання вони визначаються такими **об'єктивними параметрами**:

- обсягом наявних продуктивних знань, що мають принципове значення для рецептивної мовленнєвої діяльності;
- обсягом наявних акустичних рецептивних іншомовних знань;
- діапазоном розуміння різних фонетичних реалізацій;
- відносно тривалим латентним періодом у момент "виклику" наявних знань з довготривалої пам'яті для їх ідентифікації зі сприйнятим знаком чи аналізу і семантизації ще не вивчених мовних явищ, важких для розуміння при збільшенні темпу мовлення.

Мовні труднощі аудіювання зумовлюються також **комунікативною метою** цієї діяльності, яка характеризується такими параметрами:

- рівнем розуміння наявної в аудіотексті інформації (повне розуміння, розуміння важливих ідей, цілеспрямований вибір інформації);
- видом аудіотексту (опис, розповідь, повідомлення; монолог, діалог);
- тематикою/ темою;
- обсягом аудіотексту (кількістю слів у ньому);
- способом контролю/ оцінювання (рідна мова/ іноземна мова, відповіді на запитання, вибіркові відповіді — тести множинного вибору, узагальнюючі повідомлення, розповідь і т. п.).

Отже мовні труднощі аудіювання зумовлюються характером мовних засобів і структурно-композиційними характеристиками аудіотекстів. В галузі *граматики* ці труднощі пов'язані як із синтаксисом, так і з морфологією. Сприймаючи фразу, учень повинен розчленувати її на окремі елементи, встановити зв'язок між ними та їх роль у висловлюванні. Труднощі аналітико-синтетичної діяльності, яка є основою сприймання інформації, збільшуються пропорційно довжині мовленнєвого повідомлення і складності синтаксичних структур у ньому. Деякі граматичні труднощі зумовлені наявністю аналітичних форм, відсутніх в рідній мові. Труднощі спричиняє граматична омонімія, особливо в службових словах.

Лексичні труднощі виникають не лише при кількісному збільшенні словникового матеріалу і його різноманітності (що характерно для старшого ступеня навчання), але й при вживанні слів в переносному значенні, наявності слів, які не несуть великого інформаційного навантаження, вживанні аморфних, невмотивованих слів і фразеологічних зворотів.

Багатозначні слова, пароніми (звучання яких відрізняється лише одним звуком), антоніми та синоніми також створюють труднощі розуміння. При сприйманні таких слів на слух необхідно утримувати в пам'яті увесь контекст чи ситуацію, тому що слово, яке засвоєне раніше і краще, слухач чує замість іншого. Слова, близькі за звучанням до слів рідної мови, але які мають різне значення, також спричиняють труднощі аудіювання, хоча міжмовна інтерференція на лексичному рівні при сприйнятті на слух відчутна значно менше, ніж внутрішньомовна.

Фонетичні труднощі розмовного мовлення вважаються основними труднощами аудіювання. Це, зокрема, стосується початкового ступеня навчання. Нерозвинутість фонематичного слуху, відсутність адекватних вимовних навичок, недостатня сформованість акустико-артикуляційних образів відволікають увагу слухача на мовну форму повідомлення, в результаті чого не розпізнаються значення слів і синтагм як одиниць сприймання. На наступних етапах навчання виробляються уміння розрізняти фонетичні варіанти слів за їх головними ознаками, навіть при деякому відхиленні від норми.

Основними фонетичними труднощами аудіювання є труднощі, пов'язані з інтонацією, логічним наголосом і темпом мовлення. Емоційна інтонація не створює великих труднощів, тому що вона має аналогічні ознаки в усіх мовах. Складною для сприймання є логічна інтонація, яка членує фрази на закінчені смислові відрізки, служить для виділення основної думки і визначає комунікативний тип фрази. Велике значення для адекватного розуміння має логічний наголос: він несе основне смислове навантаження.

Для розуміння при сприйманні на слух велике значення має *композиційно-смислова структура* аудіотекстів, *спосіб викладу думок* в них та *міксфразові*

зв'язки. Особливо складним для сприймання на слух є діалогічне мовлення (у порівнянні з монологічним) через необхідність диференціювати мовленнєвих партнерів і додатково виконувати аналітико-синтетичні дії. Проте надавати перевагу аудіюванню однієї з форм мовлення недоцільно. Важливо вчити учнів сприймати обидві форми говоріння.

Ускладнює розуміння і недостатнє знання предмета мовлення. Необхідно спеціально підбирати аудіотексти, в яких передбачається знання учнями предмета мовлення в цілому і які одночасно включають також елементи новизни. З цією метою доцільно градуїовано вводити мовні труднощі в навчальні аудіотексти та вчити учнів їх долати, спираючись на здогадку, знання та мовленнєвий досвід. При цьому слід враховувати **фактори, що полегшують аудіювання:** ритміка, паузація, мелодика — складники інтонації; можливість зорового контакту із співрозмовником; використання позамовних засобів та опори на ситуацію; а також **фактори, які ускладнюють сприймання на слух:** відсутність чітких пограничних сигналів між лексичними одиницями, їх злиття в мовленнєвому потоці, явища асиміляції на стику слів і всередині слів; фонетична редукція; швидкоплинність процесу, що зумовлюється темпом усного мовлення; необоротність слухової реакції; інтерферуючий взаємовплив лексичних одиниць.

Труднощі аудіювання, зумовлені умовами сприймання

Залежність аудіювання від умов сприймання визначається а) темпом мовленнєвих повідомлень і б) кількістю пред'явлень аудіотексту в залежності від його обсягу.

Об'єктивно заданий темп мовленнєвого повідомлення визначає швидкість і точність розуміння на слух, а також ефективність запам'ятовування.

Загальний темп мовлення складається з двох величин — кількості слів за хвилину та кількості мовленнєвих пауз. Вимір за цими двома параметрами показує, що різниця між мінімальним та максимальним темпом досить велика. Вона залежить від багатьох факторів: типу і виду тексту (монолог, діалог; опис, розповідь, повідомлення; прозовий чи віршований); важливості інформації (більш важлива інформація подається повільніше, менш важлива — швидше); специфіки лексико-граматичної системи конкретної мови (в англійській мові буква несе більшу кількість інформації, і слова в ній мають в середньому 4-5 букв, тоді як у німецькій — 6-17). Середній темп мовлення на англійській мові і французькій — 140-150 слів за хвилину, на німецькій — 110-130 слів за хвилину. На жаль, в нормативах шкільних програм і в книжках для вчителя відсутні вказівки стосовно темпу мовлення. Хоча відомо, що з самого початку навчання іноземної мови темп мовлення повинен бути нормальним. Якщо ж його уповільнювати, то це змінює інтонацію фрази, порушує норми наголосу, заважає швидкості реакції і суттєво послаблює увагу, дуже важливу для сприймання і розуміння мовлення.

Для того щоб темп мовлення не став перешкодою у процесі аудіювання, особливо на початковому ступені навчання, швидкість пред'явлення аудіотексту в окремих випадках може уповільнюватися за рахунок збільшення тривалості пауз між смисловими частинами. Цей методичний прийом покращує імовірне прогнозування, допомагає заповнити прогалини в розумінні на основі загального смислу сприйнятого повідомлення.

У процесі навчання аудіювання темп мовлення, що сприймається, не повинен перевищувати темпу внутрішнього мовлення слухача. Отже перший можна збільшити, лише прискорюючи останній.

Кількість пред'явлень аудіотексту і тривалість його звучання мають принципове значення в методиці навчання аудіювання. Адже аудіювання — це складне вміння сприймати мовлення на слух при одноразовому його пред'явленні. Одноразовість пред'явлення пов'язана зі специфікою умов перебігу природного усномовленневого повідомлення: в реальній комунікації аудіювання проходить синхронно з говорінням, і мовленнєве повідомлення не повторюється. У шкільній аудиторії залежність розуміння від кількості пред'явлень досить відчутна, особливо на початковому ступені навчання. Проте *методично обгрунтована кількість пред'явлень* ставиться в залежність від нормальної роботи з аудіотекстом. Так, у випадках запам'ятовування форми мовленнєвого повідомлення (його мовних засобів) доцільне кількаразове повторення одного і того ж аудіотексту. Якщо ж метою буде запам'ятовування смислової сторони тексту, то для повторного пред'явлення слід давати трансформовані варіанти тексту з мовними замінами і новими завданнями для сприймання. На уроках дворазове пред'явлення одного і того ж аудіотексту доцільне в таких випадках: при наявності певних труднощів (наприклад, мова повідомлення складна, завищений обсяг інформації, відсутній досвід сприймання мовлення в заданих умовах тощо) та у зв'язку з завданням переказати текст (повторному слуханню в цьому випадку передусє контроль розуміння і формулювання нового комунікативного завдання, яке мобілізує увагу учнів). На старшому ступені навчання дворазове прослуховування може розглядатися як одна із мовленнєвих вправ для взаємозв'язаного навчання аудіювання і говоріння.

Тривалість звучання тексту також може ускладнювати процес аудіювання. Тривалість звучання визначається обсягом аудіотексту. Обсяг тексту — обов'язковий нормативний параметр аудіювання для кожного класу. Такий вимір обсягу аудіотексту зручний для планування занять і для правильного розподілу часу на різні види мовленнєвої діяльності. Труднощі, зумовлені тривалістю звучання, обмежуються таким чином: для початкового ступеня навчання — 1 хвилина, для середнього — 2-3 хвилини, для старшого — 3-5 хвилин. Навчання аудіювання необхідно починати з текстів невеликої тривалості звучання і поступово її збільшувати. Проте прагнути до збільшення обсягу аудіотексту недоцільно.



Аудіювання різних джерел інформації створює специфічні труднощі сприймання. При безпосередньому спілкуванні аудіювання полегшується позамовними засобами: мімікою, жестами. При використанні технічних засобів ці фактори відсутні. Учні поступово звикають до мовлення вчителя і легко його розуміють. Використання технічних засобів навчання (ТЗН) створює додаткові труднощі, які потребують часу для їх подолання, але одночасно дозволяють навчити учнів сприймати не лише вчителя, але й мовлення інших осіб (труднощі аудіювання див. у табл. 6).

Опори та орієнтири для подолання труднощів аудіювання

Для подолання труднощів аудіювання об'єктивного характеру (наявних в аудіотексті) необхідно виходити з факторів, що полегшують сприймання мовлення на слух. Насамперед це ритміка, паузація, мелодика та логічний наголос (ці фактори є складниками інтонації аудіотексту). Вони повинні не тільки відповідати змісту, але й виконувати експресивну мовленнєву функцію, тобто виражати емоційне ставлення автора повідомлення до фактів і явищ, про які йдеться в аудіотексті. Отже використовуються *позамовні засоби та опора*

на ситуацію мовлення, а сама можливість зорового контакту слухача і того, хто говорить, є також опорою для розуміння.

Сприймання мовлення на слух починається з виділення смислових орієнтирів. Для цього використовуються не тільки фактори, що складають інформацію тексту, але й вставні слова, повтори, риторичні запитання тощо. Суттєво допомагають в розумінні мовленнєві штампи, широко вживані в розмовній мові. Такі засоби швидко інтегруються і поліпшують здогадку і вірогідне прогнозування.

Характер орієнтирів та опору змінюється в залежності від мовленнєвого досвіду слухачів і від способів пред'явлення аудіотекстів, тобто при зміні і комбінуванні труднощів об'єктивного та суб'єктивного характеру і при сприйманні контактного чи дистантного мовлення.

Контактне мовлення (діалогічне та монологічне) відбувається в конкретній ситуації, яка сприяє імовірному прогнозуванню і збільшує можливості асоціативних зв'язків за рахунок позамовних елементів мовлення.

При комбінованому звуко-зоровому пред'явленні мовленнєвих повідомлень можливе використання **формальних підказок**: підкреслювань, особливого шрифту, кольору, схем, малюнків, заголовків тощо. Заголовки є найбільш поширеним видом опорних пунктів розуміння. Вони знайомлять з темою мовленнєвого повідомлення, стимулюють направленість думки. Своєрідною опорою на початковому ступені навчання є прослуховування модифікованих текстів, завдяки чому розвивається фонематичний слух, уміння прогнозувати зміст повідомлення і симультанно виконувати операції зіставлення.

Малюнки (або картина) як орієнтири-підказки використовуються в залежності від мети аудіювання. Для слухання з наступним відтворенням малюнки мають позитивне значення. Вони сприяють здогадці, пробуджують інтерес, допомагають утримувати в пам'яті послідовність викладених в аудіотексті фактів, покращують точність і повноту розуміння, сприяють сегментації мовленнєвого потоку, збільшують "пропускну здатність" слухового аналізатора за рахунок зорового. Візуально-зображальна опора важлива не лише для розуміння, але й для наступної передачі змісту.

У процесі навчання аудіювання важливо співвідносити сприйняту на слух інформацію з **конкретною ситуацією**, з зоровим сприйняттям цієї ситуації. Для цього використовується предметна наочність, жести вчителя, міміка і т. п., тобто все те, що є характерним для осмислення при спілкуванні. Практика показує, що вміння учнів в аудіюванні значною мірою залежать від різних опор та допоміжних засобів, які використовує вчитель, привчаючи до слухання, виховуючи культуру сприймання на слух. Отже опори в навчанні аудіювання не тільки знімають труднощі різного характеру, але й визначають успішність навчання цього виду мовленнєвої діяльності.

5.1.3. Етапи навчання аудіювання

Навчання аудіювання як діяльності передбачає формування аудитивних навичок та вмінь, а також удосконалення механізмів рецептивного плану, які обслуговують цей вид діяльності. Вирішення завдань, пов'язаних з розвитком навичок, сприяє формуванню автоматизованих компонентів акту аудіювання, що скорочує процес впізнавання та ідентифікації мовленнєвих сигналів з доведенням його до рівня одномоментного симультанного впізнавання. Навчання аудитивних умінь повинно виробити здатність проникати в смисл мовлення з переходом від нижчих до вищих рівнів розуміння. При цьому робота над механізмами рецептивного плану передбачає розширення обсягу оперативної пам'яті, формування мовленнєвого слуху, зменшення часу внутрішнього промовляння. Матеріалом для навчання слугують мовленнєві одиниці різних типів.

В методичному плані навчання аудіювання — це спеціально організована програма дій з текстом, що сприймається на слух. Оскільки це внутрішня діяльність, яка не піддається спостереженню, то необхідно поступово навчати окремих дій, які є її складовими компонентами. Ці дії є об'єктом цілеспрямованого формування і розглядаються як проміжні цілі навчання аудіювання. Досягнення проміжних цілей проходить поетапно. На кожному етапі формуються відповідні механізми аудіювання мовленнєвих одиниць різних рівнів: 1) словоформи, вільного словосполучення, фрази 2) понадфразової єдності, 3) цілого тексту. З допомогою цих дій розвивається механізм прогнозування, який відіграє дуже важливу роль у сприйманні мовлення на слух.

Етап навчання аудіювання *на рівні фрази* передбачає дії, спрямовані на:

- розуміння повідомлень даного рівня, побудованих на знайомому матеріалі; реакція на почуте — невербальна (дії, символи і т. і.);
- розуміння повідомлення з незнайомим мовним матеріалом; реакція на почуте — вербальна (з допомогою засвоєних мовленнєвих зразків, що відповідають темі чи ситуації);
- розпізнавання початку повідомлення і його завершення.

Етап навчання аудіювання *на понадфразовому рівні* передбачає дії, що забезпечують:

- розуміння монологічного повідомлення даного рівня, побудованого на повністю знайомому матеріалі; реакція на почуте — невербальна або коротка вербальна;
- розуміння мікродіалогів з наступним визначенням характеру взаємодії партнерів шляхом віднесення сприйнятого діалогу до одного з відомих

учням комунікативних (структурно-функціональних) типів мікродіалогів: діалогу–обміну думками, діалогу–волевиявлення, ритуалізованого діалогу.

Етап навчання аудіювання *на рівні цілого тексту* передбачає дії, за допомогою яких досягається:

- розуміння зв'язного (монологічного) мовлення, побудованого на повністю знайомому матеріалі, шляхом членування тексту на смислові частини або виділення інформаційних точок; реакція на почуте — невербальна (дії, символи і т. і.);
- розуміння повідомлення з незнайомим мовним матеріалом; реакція на почуте — невербальна або вербальна як у процесі слухання, так і після нього;
- розуміння зв'язного тексту, побудованого тільки на знайомому матеріалі, але такого, що передбачає антиципацію змісту повідомлення по його заголовку, придумування іншого заголовку чи вибір із даних “готових” заголовків найбільш прийнятнього, вибір із даних після тексту речень, що відповідають або не відповідають його змісту і т. п.;
- розуміння діалогічного тексту, побудованого на знайомому матеріалі, із завданням на виявлення кількості учасників бесіди, їх характеристик; реакція вербальна або у вигляді відповіді на запитання, тесту множинного вибору і т. п.;
- розуміння зв'язного тексту, що містить деякі незнайомі елементи: слова, словосполучення, про значення яких можна здогадатися на підставі співзвучності з рідною мовою (опора на здогадку, мовний досвід); розуміння можна перевірити за допомогою тесту множинного вибору, відповідей на запитання і т. п.;
- розуміння зв'язного тексту з деякими незнайомими елементами, але здогадка про їх значення здійснюється за формальними ознаками з опорою на знання та асоціативні зв'язки в іноземній мові;
- розуміння зв'язного тексту з наявними незнайомими елементами; здогадка про їх значення здійснюється за контекстом, з опорою на смислові зв'язки;
- розуміння зв'язного тексту, побудованого переважно на незнайомому матеріалі, але з виділенням спеціальних перешкод з метою подолання їх шляхом перепитувань, прохання уточнити сказане і т. п.

Усі ці дії формуються в цілісній системі вправ.

5.1.4. Система вправ для навчання аудіювання

До системи вправ для навчання аудіювання входять дві підсистеми: 1) вправи для формування мовленнєвих навичок аудіювання і 2) вправи для розвитку вмінь аудіювання. До першої підсистеми включаються 3 групи вправ:

- вправи для формування фонетичних навичок аудіювання (фонематичного та інтонаційного слуху);
- вправи для формування лексичних навичок аудіювання;
- вправи для формування граматичних навичок аудіювання.

До другої підсистеми входять 2 групи вправ:

- вправи, що готують учнів до аудіювання текстів;
- вправи в аудіюванні текстів (детальніше див. розділ 3.3.).

І підсистема вправ

Мета вправ І підсистеми – сформувати в учнів слухові, лексичні та граматичні навички аудіювання. Формування слухових навичок передбачає розвиток в учнів фонематичного та інтонаційного слуху.

До І підсистеми входять некомунікативні та умовно-комунікативні рецептивні вправи. Некомунікативні вправи включають такі види вправ: на сприйняття, впізнавання або розрізнення звуку, термінального тону, лексичної одиниці, граматичної структури; умовно-комунікативні: вправи на аудіювання повідомлень, запитань, розпоряджень тощо на рівні фрази.

До цієї підсистеми вправ відносяться і спеціальні вправи, спрямовані на розвиток мовленнєвих механізмів аудіювання (імовірного прогнозування, уваги та аудитивної пам'яті, осмислення).

В цілому вправи цієї групи спрямовані на подолання ізольованих, штучно виділених труднощів; вони є лише першою сходинкою до формування вмінь аудіювання.

Наведемо приклади вправ першої підсистеми.

А. Вправи, що спрямовані на формування фонетичних, лексичних та граматичних навичок аудіювання.

1. Вправи на диференціацію звукової форми слова та його розуміння. Такі вправи привчають учнів до точності слухання, що полегшує розуміння словоформ у мовленнєвому потоці і навчає диференціації подібних словоформ, які звучать. Для вправ підбираються пари слів, що відрізняються лише одним звуком.

Наприклад: учні показують за допомогою сигнальних карток (або іншим способом), чи приголосний звук у наведених словах є глухим/дзвінким, голосний — відкритим/закритим, знаходиться під наголосом перший/другий склад.

Англ. code-coat, wrote-road

Ісп. casa-caza

Нім. baten-baden, reden-roten

Франц. pas-bas, bon-pont

2. Вправи на семантизацію похідних і складних слів. Такі вправи допомагають учням в семантизації незнайомих складних і похідних слів на основі знання словотворчих елементів. Наприклад, учні семантизують слова в парах чи в контексті фрази.

Англ. load-unload, regard-disregard, (to) train-trainer-training

Нім. nehmen-entnehmen, laden-entladen, Haustür-Hausboden-Hausdach

Франц. voir-prévoir, charger-décharger, construction-destruction, machine à écrire

Ісп. conocido-desconocido, trabajar-trabajador

3. Вправи на семантизацію елементів у синтагмі. Синтагматичний зв'язок між семантично і граматично сумісними одиницями визначається переважно дієсловом. Значення ж самого дієслова виводиться із семантичних сполучень на основі синтагматичного передбачення.

Англ. to... a play (perform); to ... the arms race (halt);

Нім. an der Konferenz ... (teilnehmen); gern Fußball... (spielen);

Франц. à Sahel il... d'eau (manque) pour... du bétail (élever);

Ісп. ... té o café (tomar); ... razón (tener); ... la guitarra (tocar).

4. Вправи на розуміння фраз з незнайомими лексичними одиницями і багатofункціональними граматичними структурами. Такі вправи навчають розуміти актуальне значення лексичних одиниць і значення окремих граматичних функцій мовного явища на основі контексту.

Англ. The brakes of the car are very good. The driver brakes very often.

Нім. Das Leben ist schön. Sie wissen, daß sie noch lange zu leben haben.

Франц. Parler plus fort. Commence à parler en public. Il a parlé. Les parlers normands.

Ісп. Hemos conocido muchas cosas nuevas. Ví a un chico conocido. ¿Es él un conocido tuyo?

5. Вправи на диференціацію значень паронімів. Оскільки пароніми подібні за своєю формою, то при аудіюванні їх значення легко змішуються, особливо коли вони виконують однакові синтаксичні функції. Це зумовлює необхідність виконання вправ з парами паронімів, наприклад: coach-couch, people-pupil, по-low, his-he's.

Б. Вправи, що спрямовані на розвиток мовленнєвих механізмів аудіювання.

1. Вправи на розвиток імовірного прогнозування.

Послухайте першу фразу і, спираючись на її зміст, завершіть другу.

Послухайте загадку і відгадайте її.

Послухайте коротку характеристику людини і згадайте про її професію.
Послухайте заголовки і скажіть, про що йдеться в текстах.
Послухайте початок розповіді і визначіть, про що вона.
Послухайте вирази та фрази і скажіть (рідною чи іноземною мовою), в яких ситуаціях вони можуть вживатися.

2. Вправи на розвиток уваги та аудитивної пам'яті.

Послухайте слово, словосполучення, фразу і повторіть їх.
Послухайте дві фрази, логічно пов'язані між собою, і повторіть їх.
Послухайте частини фрази, з'єднайте їх в одну фразу і відтворіть її.
Послухайте дві фрази і визначіть, що пропущено у другій.
Послухайте оголошення і заповніть пропуски у графічному варіанті того ж оголошення.
Послухайте слова і назвіть ті, що відносяться до даної теми.
Послухайте і повторіть за диктором фрази.

3. Вправи на розвиток механізму осмислення (розуміння різних категорій смислової інформації).

Послухайте репліки з діалогу і скажіть, хто його веде (розуміння родової категорії).
Послухайте фразу і скажіть, коли відбувалася дія (розуміння часової категорії).
Послухайте речення і скажіть, де відбувається подія (розуміння категорії місця).
Послухайте репліки з діалогу і скажіть, чому дівчинка хоче додому (розуміння категорії причини).

II підсистема вправ

Мета вправ II підсистеми – розвинути в учнів **уміння аудіювання**. До цієї підсистеми входять умовно-комунікативні та комунікативні рецептивні вправи. Умовно-комунікативні вправи включають такі види вправ: аудіювання повідомлень, запитань, розпоряджень на понадфразовому рівні; комунікативні: вправи на аудіювання текстів з метою одержання інформації.

Комунікативні вправи по суті є керованою мовленнєвою діяльністю; вони забезпечують практику в аудіюванні на основі комплексного подолання аудитивних труднощів. Виконуючи мовленнєві вправи, учні оволодівають уміннями передбачати зміст, виділяти головне, знаходити другорядні деталі, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, зосереджувати увагу на діях і характеристиках персонажів, простежувати логічну послідовність подій і дотримуватися її при передачі змісту. При цьому у вправах для навчання аудіювання, особливо на початковому ступені, важливо враховувати взаємозв'язок аудіювання і говоріння як двох сторін усного мовлення, та аудіювання і читання як двох видів рецептивної діяльності.

Розглянемо приклади вправ другої групи.

1. Вправи на передбачення змісту тексту і розвиток уяви.
 - а) Послухайте початок жарту і запропонуйте свій варіант його завершення.
 - б) Послухайте початок розповіді і здогадайтесь, що відбулося далі.

Учні пропонують свої варіанти закінчення розповіді, після чого учитель знайомить їх з авторським варіантом. Визначається, чия розповідь найбільш відповідає авторському варіанту.

 - в) Подивіться на малюнок, послухайте його опис і запропонуйте свій варіант розвитку подій.
2. Вправи на визначення логічної послідовності подій.
 - а) Послухайте текст і розкажіть в логічній послідовності про дії головного героя.
 - б) Послухайте розповідь і передайте її зміст 4-5 реченнями (рідною мовою).
 - в) Послухайте розповідь, розгляньте малюнки і розмістіть їх відповідно до подій у розповіді.
3. Вправи на розуміння тексту без домислювань.
 - а) Послухайте розповідь і передайте основний її зміст.
 - б) Послухайте дві розповіді і скажіть, чим вони відрізняються. Наприклад, перша розповідь відрізняється від другої лише заключним реченням.
 - в) Подивіться на малюнок і послухайте розповідь. Скажіть, які невідповідності ви помітили.
 - г) Послухайте розповідь учителя, потім прочитайте близький до неї за змістом текст і підкресліть речення, яких не було в розповіді вчителя.
4. Вправи на розуміння основної думки / точного розуміння тексту.
 - а) Послухайте текст і виберіть із декількох малюнків такий, що відповідає змісту тексту.
 - б) Послухайте текст і намалюйте місце (зобразіть схематично), в якому відбувається дія, і персонаж, про якого йдеться у тексті.
 - в) Визначіть, яка із двох почутих вами розповідей відповідає змісту малюнка.
 - г) Послухайте розповідь і виберіть/придумайте до неї заголовок. Поясніть, чому саме так ви назвали розповідь.

У процесі навчання аудіювання вчитель має передбачити три етапи роботи:

- 1) формулювання інструкції,
- 2) презентацію аудіоматеріалу,
- 3) контроль розуміння прослуханого.

Важливу роль відіграє *інструкція*, що містить конкретне завдання для орієнтування учнів на цілеспрямоване і свідоме розуміння інформації. Таке

завдання організує процес мислення учня, його увагу і стимулює запам'ятовування у процесі слухання. Психологи свідчать, що правильна і точна інструкція може підвищити ефективність сприймання на 25%.

Після прослуховування учнями аудіотексту вчитель має перевірити його розуміння. Розуміння — вирішальний момент аудіювання.

Контроль розуміння аудіотексту може здійснюватись вербальним чи невербальним способом. Дії учня після прослуховування повідомлення пов'язані з характером завдання, яке було поставлене перед його слуханням. Форми передачі розуміння аудіотексту можуть бути різноманітними: позамовні/невербальні дії учнів (підняття руки, сигнальної картки, малюнків, виконання дій, виготовлення схем, підбір малюнків згідно зі змістом) та вербальні: бесіда за текстом, його переказ, упорядкування пунктів плану чи блоків тексту за логікою змісту, визначення головної думки, завершення висловлювання, виправлення неправильних тверджень, тести з вибором відповіді (альтернативні, одноелементного та множинного вибору, перехресні, ланцюгові, тести класифікації), тести на відновлення випущених елементів речення (клоуз-тести) тощо.

Засоби контролю розуміння прослуханого аудіотексту

Невербальні засоби:

- виконання дій,
- контроль з використанням цифр,
- контроль за допомогою сигнальних та облікових карток,
- виготовлення схем, креслень,
- підбір малюнків.

Вербальні засоби:

- 1) Рецептивні або рецептивно-репродуктивні:
 - підтвердження або спростування тверджень учителя,
 - вибір пунктів плану тексту,
 - тести з вибором відповіді.
- 2) Репродуктивні:
 - відповіді на запитання,
 - переказ змісту іноземною або рідною мовою,
 - переклад окремих слів, словосполучень, речень,
 - укладання плану,
 - формулювання запитань до тексту,
 - бесіда на основі змісту тексту.

Продемонструємо на прикладах основні способи організації вправ для навчання аудіювання.

Приклад 1. Прослухайте пари фраз і визначіть, однакові вони чи ні. Поставте знак "+", якщо вони однакові, знак "-", якщо різні.

Англійська мова.

- Фонограма:** 1) Nick likes to water flowers. Nick likes flowers. //
 2) The snow is melting. The snow is melting. //
 3) There are two rooms on the first floor.
 There are two bedrooms on the first floor. //
 4) This is my brother. This is my brother. //
 5) Here is a ball for you. Here is a doll for you. //

Картка учня:

1 - ; 2 ; 3 ; 4 ; 5 .

Засіб контролю: Заповнення учнями картки.

Приклад 2. Послухайте фрази і визначіть, однакова в них інтонація чи ні. Піднесіть руку, якщо ви вважаєте, що однакова.

Німецька мова.

- Фонограма:** 1. Theodor ist mein \ Bruder.
 2. Theodor ist \ mein Bruder.
 3. \ Theodor ist mein Bruder.

Засіб контролю: Сигнал рукою.

Приклад 3. Одного разу правильні дієслова завітали в гості до неправильних дієслів і всі переплуталися. Допоможіть їм знайти свою групу. Для цього послухайте дієслова і поставте знак "+" у відповідній колонці поряд з номером дієслова.

Англійська мова.

- Фонограма:** broke // bought //
 walk // ate //
 knew // put //
 swam // play //
 live // wrote //

Картка учня:

№	Дієслова	
	Правильні	Неправильні
1.		+
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		

Засіб контролю: Заповнення учнями таблиці.

Приклад 4. Уважно подивіться на малюнки. Потім послухайте твердження і визначіть, до якого малюнка відноситься кожне з них. У бланку для відповідей під номером твердження напишіть літеру, якою позначено відповідний малюнок.

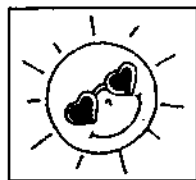
Французька мова.

Фонограма.

1. Les feuilles tombent.
2. Il neige.
3. Le soleil brille.
4. Il fait du vent.
5. Les fleurs poussent.
6. Les abeilles volent.
7. En été je nage.
8. En hiver on fait un bonhomme de neige.
9. En automne les feuilles sont rouges et jaunes.
10. Tout est blanc.



A



B



C



D

Картка учня:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
D									

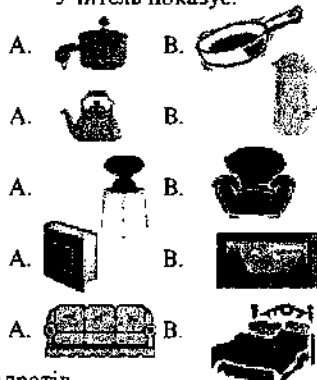
Засіб контролю: Заповнення учнями таблиці.

Приклад 5. Я буду показувати по два малюнки предметів (А та В) і називати один з них. Визначіть, до якого з них відноситься твердження. Поряд з номером завдання поставте літеру А чи В.

Учитель каже:

- 1) This is a saucepan.
- 2) This is a kettle.
- 3) This is an armchair.
- 4) This is a picture.
- 5) This is a sofa.

Учитель показує:



Засіб контролю: Заповнення учнями квадратів.

Приклад 6. Подивіться на малюнок і послухайте чотири фрази. Запишіть літеру, під якою звучала фраза, що відповідає зображенню на малюнку.

Англійська мова.

Фонограма.

- (A) There's a statue of a lion.
 (B) The line is very straight.
 (C) The vine is near the window.
 (D) There's a lane near the building.

Малюнок.



Засіб контролю: Запис учнем відповідної літери.

Приклад 7. Послухайте фразу. Визначіть, яке з речень на вашій картці, відповідає змісту цієї фрази. Поставте поряд з цим реченням знак "✓".

Англійська мова.

Фонограма: Bill has one brother and one sister, and so does Jane.

- Картка учня:* (A) Bill has one brother and one sister, and so does Jane.
 (B) Bill has one brother and one sister named Jane.
 (C) Bill and Jane are brother and sister.
 (D) Bill's brother and sister like to be with Jane.

Засіб контролю: Позначення відповідного речення (наприклад: ✓ (A)).

Приклад 8. Ви знаходитесь в одному з аеропортів Великобританії і чекаєте на літак до Оттави. Послухайте оголошення і запишіть номер галереї, де починається посадка на ваш літак.

Англійська мова.

Фонограма: Passengers to Ottawa on Flight BD 335 - this flight is now boarding at gate number 5. BD 335 to Ottawa boarding now at gate number 5.

Засіб контролю: Запис учнем у зошиті номера галереї.

Англійська мова.

Приклад 9. You will hear a short conversation. You will hear the conversation twice. There is one question for the conversation. Put a tick under the right answer.

- On tape: Peter: Hurry up! We'll be late.
 Ann: What time does the train go?
 Peter: At six fifteen. We must leave in ten minutes.
 Ann: I'm nearly ready.

Pupil's card:

What time does the train go?



A



B



C

Засіб контролю: Позначення відповідного малюнка (наприклад:).

Німецька мова.

Приклад 10. Hören Sie sich den Text vom Tonband an. Füllen Sie dann die Tabelle mit einigen Angaben aus diesem Text aus!

Фонограма:

IM ZOO

In unserer Stadt gibt es einen großen Zoo. Dort sind viele Tiere: Bären, Löwen, Elefanten, Krokodile und andere. Am Sonntag besuchen viele Kinder den Zoo. Vor kurzem waren wir auch im Zoo. Wir sahen dort alle diese Tiere. Besonders lang standen wir vor den Elefanten und Krokodilen. Wir sahen auch einige Haustiere: Schweine, Schafe, Kühe, Esel, Hunde, Katzen. Alle haben uns sehr gut gefallen.

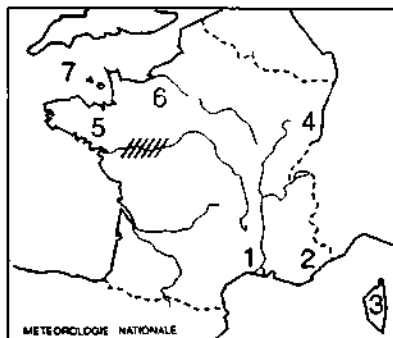
Schülerkarte:

1.	Ort
2.	Wochentag
3.	Bewohner des Zoos
4.	Haustiere

Засіб контролю: Заповнення учнем таблиці.

Французька мова.

Приклад 11. Ecouter le météo et placez les symboles convenables sur les régions citées dans le bulletin météo.



- A. ☀ ensoleillé
- B. ☁☀ éclaircies, peu nuageux
- C. ☁☀ nuageux, courtes éclaircies
- D. ● très nuageux
- E. // pluie
- F. ↘ sens de déplacement des vents

L'enregistrement:

MÉTÉO

Mercredi, le beau temps assez ensoleillé persistera du pourtour méditerranéen au sud des Alpes et à la Corse (1, 2, 3).

Ailleurs, les nuages seront nombreux et des pluies se produiront sur l'est (4) ainsi que, en soirée, de la Bretagne à la Normandie (5, 6). Les vents de sud-ouest se renforceront près des côtes de la Manche (7).

Засіб контролю: Нанесення учнем позначень на карту (Наприклад: 1-А).

Іспанська мова.

Приклад 12.

Parte I*

Instrucciones: Escuche la información sobre Andalucía y escriba en el mapa los nombres de sus ciudades principales, basándose en la descripción de la situación geográfica de éstas, ofrecida en el texto. Fíjense que el signo © indica la capital.

Andalucía

Andalucía es célebre por su sol, por sus poetas, por sus bellísimas tradiciones, por su folklore original, por su historia y por la magnífica herencia que recibió de sus padres árabes. Andalucía es, sin duda, una de las más atractivas regiones de España.

Sevilla es la capital andaluza y la tercera ciudad española por sus dimensiones. Bañada por el Guadalquivir, Sevilla posee una fuerte personalidad propia.

Al noroeste de Sevilla, recorrida también por el Guadalquivir, está situada la ciudad de Córdoba. Durante siglos Córdoba fue la capital de Califato musulmán.

Al pie de la majestuosa Sierra Nevada se encuentra Granada. La ciudad de Granada fue la sede del reino nazari, el último gran estado musulmán español. Sus monarcas construyeron en Granada en el siglo XIV la Alhambra, un maravilloso palacio con grandes patios y esplendorosos jardines.

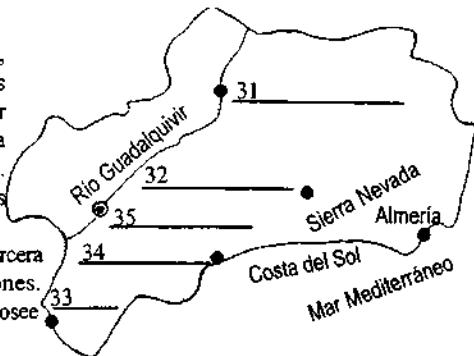
En la costa está situada Málaga. Es una ciudad amable, de clima extraordinariamente favorable, incluso en invierno. La Costa del Sol, que se encuentra en torno a Málaga, constituye uno de los lugares turísticos más importantes de España.

Al sur de Sevilla está situada la ciudad de Cádiz. Es una de las ciudades más antiguas de España. Cádiz fue fundada por los fenicios en el siglo VIII antes de nuestra era.

Zasіб контролю: Заповнення учнем карти.

Наведемо також приклад роботи з текстом для аудіювання на уроці під безпосереднім керівництвом та контролем учителя.

- I. Перед опрацюванням тексту учнями вчитель повинен спрямувати їх увагу на аудіювання та розуміння тексту. Він повідомляє деякі факти з життя і творчої діяльності автора, або називає проблему, яка розглядається в тексті. Можна запитати учнів, що їм відомо з цієї проблеми.
- II. Підготовча робота до аудіювання тексту. На цьому етапі необхідно виконати передтекстові вправи, для того щоб зняти деякі мовні та смислові труднощі тексту. Наприклад:
 1. Підготовка до визначення граматичних орієнтирів.



Учитель: Послухайте кілька речень і назвіть присудок у кожному з них.

2. Підготовка до сприймання речень, які містять незнайомі слова, що не впливають на розуміння смислу висловлювання.

Учитель: Послухайте кілька речень і намагайтесь зрозуміти їх зміст, ігноруючи незнайоме слово, яке є обставиною способу дії.

3. Підготовка до визначення різних видів зв'язку між реченнями.

Учитель: Послухайте складне речення і назвіть сполучник, який зв'язує обидві його частини.

- III. Аудіювання тексту з метою розуміння основного або повного і точного змісту (кількість прослуховувань тексту визначається вчителем залежно від обсягу та складності тексту). Наприклад.

Учитель: Послухайте текст один раз і придумайте до нього заголовок.

- IV. Контроль розуміння прослуханого (виконання післятекстових вправ). Наприклад.

1. Контроль розуміння основного змісту тексту.

Учитель: Послухайте текст і виберіть із малюнків такий, що відповідає змісту тексту.

2. Контроль точності розуміння тексту.

Учитель: Послухайте текст і визначіть, які твердження відповідають змісту почутого, а які ні.

Учитель: Послухайте текст один раз і придумайте до нього заголовок.

Робота з текстом для аудіювання може завершуватися його переказом учнями. У цьому випадку учнів необхідно підготувати до переказу тексту: скласти план розповіді, вибрати з тексту слова / словосполучення / фрази для використання у власних висловлюваннях, навчити виражати своє ставлення до проблеми, персонажів, їх дій, давати оцінку прослуханому тексту (див. розділ 6).

Підсумовуючи викладене, нагадаємо, що в системі вправ для навчання аудіювання виділяють дві підсистеми: 1) вправи для формування мовленнєвих навичок аудіювання і 2) вправи для розвитку вмінь аудіювання. У свою чергу, кожна підсистема включає групи вправ, які мають конкретну мету.

5.2. Навчання говоріння (формування компетенції в говорінні)

5.2.1. Загальна характеристика говоріння як виду мовленнєвої діяльності та уміння

Як згадувалось раніше (див. стор. 62), існують **рецептивні** види мовленнєвої діяльності (МД) людини, у процесі яких вона сприймає і розуміє думки інших людей, одержуючи певну інформацію (аудіювання і читання), та **продуктивні** види, коли людина висловлює свої думки або передає чужі думки в усній чи письмовій формі (говоріння і письмо).

Говоріння забезпечує усне спілкування іноземною мовою в діалогічній формі (паралельно з аудіюванням) і в монологічній формі. Воно спрямоване до однієї особи або до необмеженої кількості осіб. Як і будь-яка інша діяльність, акт говоріння завжди має певну мету, мотив, в основі якого лежить потреба; предмет — думки того, хто говорить; продукт — висловлювання (діалог або монолог) і результат, який може виражатися у вербальній або невербальній реакції на висловлювання.

Як же породжується усне мовленнєве висловлювання? Процеси породження і сприймання мовлення вивчалися такими вченими-психолінгвістами, психофізіологами, психологами як Л.С.Виготський, А.Р.Лурія, М.І.Жинкін, О.О.Леонтьєв, Т.В.Рябова, І.О.Зимня¹ та ін.

Спочатку в певній ситуації виникає мотив висловлювання, що позначає початковий момент породження мовлення, і відповідно — *комунікативний намір* (КН) того, хто говорить. КН визначає роль мовця як учасника спілкування, конкретну мету його висловлювання: чи він про щось запитує, щось стверджує, закликає до чогось, засуджує чи схвалює, радить, вимагає тощо. На цьому рівні мовець уже знає, про що говорити, у нього виникає загальний задум майбутнього висловлювання, який поки що не має свого мовного втілення, але вже існує у предметно-зображальному коді. Задум стосується всього тексту/висловлювання в цілому: в ньому намічається основна теза тексту, тобто попередній смисловий план, який уточнюється мовцем на протязі всього процесу його реалізації. Далі здійснюється оформлення задуму шляхом відбору мовних засобів — граматичних структур, слів, який реалізується спочатку у внутрішньому мовленні, де створюється потенціальна мовленнєва схема висловлювання. Навіть при безпосередньому повідомленні своїх думок у момент їх виникнення їх вираженню у зовнішньому мовленні все ж передують поява мовленнєвомоторних імпульсів, які, хоча б на долю секунди, випереджають вимову слів. *Внутрішнє мовлення* сліптячне, побудоване за принципом конспекту, йому притаманна згорнутість, воно не озвучене. Далі має місце включення голосового апарату, і сформоване висловлювання шляхом артикуляції та інтування втілюється у *зовнішньому (озвученому)* мовленні. Процес породження усного висловлювання супроводжується слуховим контролем, завдяки чому постійно здійснюється зворотний зв'язок, що приводить висловлювання у відповідність до задуму.

Спілкуючись рідною мовою, мовець думає лише про те, що сказати і в якій послідовності. Ці дії знаходяться на рівні свідомої провідної діяльності. Окремі операції процесу породження мовленнєвого висловлювання непомітні, оскільки всі вони повністю автоматизовані і здійснюються миттєво. При говорінні іноземною мовою (за умов недостатнього рівня володіння нею) ці операції стають

¹Зимня І.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М.: Просвещение, 1985. — 160 с.

помітними через відсутність міцних зв'язків між мовленнєвим задумом та мовними засобами його вираження, які існують у носіїв мови. Тому умовою здійснення діяльності говоріння є наявність ~~мовленнєвих автоматизмів, або мовленнєвих навичок~~: граматичних, лексичних, вимовних (артикуляційних та інтонаційних). Вказані навички в сукупності складають операційний рівень говоріння як уміння. Проте ця сукупність ще не є власне умінням, бо останнє не можна звести до простої суми елементів, що його складають. Уміння має свої власні якості: цілеспрямованість, продуктивність, самостійність, динамічність, інтегрованість¹.

Цілеспрямованість уміння забезпечує функціонування сфери мислення: постійне співвіднесення мотиву й цілі (основної та проміжних), сигналів зворотного зв'язку – вербальної та невербальної реакції співрозмовника, знань про нього, ситуації та контексту всієї діяльності. Цілеспрямованість виражається також у співвіднесенні свого мовленнєвого висловлювання з передбачуваним результатом.

Продуктивність стосується як змісту, так і форми висловлювання. З точки зору змісту — це багатство фактів, відомостей, думок, потрібних для досягнення поставленої мети. Стосовно форми продуктивність визначається кількістю нових комбінацій засвоєного матеріалу: чим менше у висловлюванні заученого, тим вища його продуктивність.

Самостійність уміння говорити іноземною мовою передбачає незалежність від рідної мови (безперекладний характер говоріння), а також від опор-підказок, що свідчить про самостійне планування свого висловлювання і підбір відповідних мовленнєвих засобів.

Динамічність уміння — це його здатність до переносу. Вона співвідноситься з такою ознакою навички як гнучкість, проте гнучкість забезпечує перенос навички в аналогічні (подібні) ситуації спілкування, а динамічність уміння — у нові.

Під **інтегрованістю** розуміють таку якість уміння, що виникає на основі активного синтезу різних навичок, на яких воно базується (автоматизовані компоненти), а також інтеграції автоматизованих і неавтоматизованих компонентів уміння — мотивів, інтересів, життєвого досвіду, знань, усіх сфер особистості мовця. З останнього випливає важливий методичний висновок: навчання мовленнєвого вміння неможливе без підключення усіх сфер особистості учня.

Психофізіологічні механізми говоріння

Проблема механізмів мовлення вперше була поставлена відомим ученим М.І.Жинкіним², який зазначав, що формування, перебудова і запуск механізму мовлення мають місце в результаті обміну повідомленнями. Найбільш загальними механізмами двостороннього процесу мовленнєвого спілкування є механізми **прийому і видачі повідомлення**, усередині яких знаходяться механіз-

¹ Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М.: Просвещение, 1985. — С. 22.

² Жинкин Н.И. Механизмы речи. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. — 370 с.

ми *осмислення* (в єдності аналізу та синтезу, що проявляються по-різному на різних рівнях смислової обробки мовного матеріалу); *пам'яті* (в єдності довготривалої/постійної пам'яті та короткочасної/оперативної пам'яті); *випереджувального синтезу*, без якого неможливе жодне висловлювання.

Процеси осмислення, утримання в пам'яті, випередження є тими внутрішніми механізмами, за допомогою яких реалізується діяльність основного операційного механізму мовлення, визначеного М.І.Жинкіним як єдність двох ланок: 1) складання слів з елементів і 2) складання фраз із слів. У кожній з цих ланок також є дві ланки: вибір і складання.

Згадавши загальні механізми двостороннього процесу мовленнєвого спілкування, перейдемо до розгляду окремих механізмів говоріння¹.

Одним з найпростіших механізмів мовлення є механізм відтворення або *репродукції*. Незважаючи на продуктивний характер говоріння, в ньому є елементи репродукції. (Так, за даними Е.П.Шубіна, репродукція готових блоків в англійському побутовому діалозі становить близько 25%). Репродукція може бути повною або частковою. У першому випадку використовуються готові ключові фрази, взяті з тексту без змін, для передачі нового змісту; у другому — це репродукція-трансформація, яка передбачає передачу змісту в нових формах. З погляду методики часткове використання репродукції з метою виконання мовленнєвого завдання у процесі навчання говоріння можна вважати позитивним моментом, проте репродукування вивченого як засобу контролю необхідно уникати.

У механізмі *вибору* розрізняють вибір слів і вибір граматичної структури. На вибір слів впливає комунікативна мета повідомлення, стосунки між комунікантами, їх спільний життєвий досвід, особливості реципієнта тощо. Тому повністю автоматизувати процес вибору слів навряд чи можливо. В той же час мовлення комуніканта, який "підбирає слова", уповільнюється, створюється розрив у часі між формуванням змістової сторони висловлювання і його мовним наповненням. На вибір граматичної структури також впливає комунікативна мета, асоціативний зв'язок структури з її функцією в мовленні.

Механізми репродукування і вибору підпорядковані механізму *комбінування*, який передбачає таке формування словосполучень і фраз, коли мовець використовує знайомі йому мовні компоненти в нових сполученнях. Від якості сформованості механізму комбінування залежать такі ознаки мовленнєвого вміння говоріння як продуктивність, новизна, швидкість.

До механізму комбінування близько підходить (але не співпадає з ним) механізм *конструювання*. У процесі говоріння деякі мовленнєві одиниці конструюються, але, на думку Ю.І.Пасова, здійснюється це не на основі актуального усвідомлення мовних правил, а на основі аналогії з певною абстрак-

¹ Пасов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. — М.: Рус.яз., 1989. — С.127.

тною моделлю, що зберігається в мозку людини, на основі відчуття мови тощо. Випадки, коли ми свідомо застосовуємо мовні правила, конструємо за ними фразу, свідчать про недостатній рівень володіння іншомовним мовленням, про те, що рівень вміння не досягнутий.

Механізм *прогнозування* (або антиципації) “працює” у двох планах: структурному і смислому. У структурному плані антиципація можлива на рівні фрази, коли перші вимовлені слова прогнозують конструкцію фрази і навіть понадфразової єдності, що дозволяє породжувати висловлювання без довгих пауз між окремими фразами. У смислому плані прогнозування є передбаченням того, чим завершиться ситуація мовлення.

Механізм *дискурсивності* керує процесом функціонування мовленнєвого висловлювання і працює на рівні актуального усвідомлення. Завдяки йому мовець оцінює ситуацію, сприймає сигнали зворотного зв'язку (вербальну чи невербальну реакцію співрозмовника), приймаючи рішення безпосередньо у процесі спілкування, залучає необхідні знання стосовно предмета висловлювання.

Як показує практика навчання ІМ, мовленнєвий механізм, сформований у рідній мові, не функціонує на тому ж рівні в умовах оволодіння іншомовним мовленнєвим спілкуванням. Так, на початку вивчення ІМ людина, як правило, утримує в пам'яті меншу кількість іншомовних слів, ніж слів рідної мови, повільніше осмислює іншомовне повідомлення, гірше виявляє механізм прогнозування тощо, тобто мовець “приспосовує”, а іноді й знову формує певні ланки і рівні складного багатостороннього мовленнєвого механізму.

У зв'язку з тим, що говоріння здійснюється у двох формах – діалогічного мовлення і монологічного мовлення, розглянемо технологію навчання кожної з них окремо.

5.2.2. Навчання діалогічного мовлення

5.2.2.1. Суть і характеристика діалогічного мовлення

Діалогічне мовлення – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як слухач і як мовець.

Розглянемо комунікативні, психологічні та мовні особливості цього виду МД. Діалогічне мовлення (ДМ) виконує такі **комунікативні** функції:

- 1) запиту інформації — повідомлення інформації,
- 2) пропозиції (у формі прохання, наказу, поради) – прийняття/ неприйняття запропонованого,
- 3) обміну судженнями / думками / враженнями,
- 4) взаємопереконання / обґрунтування своєї точки зору.

Кожна з цих функцій має свої специфічні мовні засоби і є доміантною у відповідному типі діалогу.

Охарактеризуємо діалогічне мовлення з психологічної точки зору.

Як і будь-який інший вид МД, ДМ завжди *вмотивоване*, про що йшлося у розділі “Лінгвопсихологічні основи навчання іноземних мов” та на початку даного розділу. Проте в умовах навчання мотив сам по собі виникає далеко не завжди. Отже необхідно створити умови, в яких у школярів з’явилось б бажання та потреба щось сказати, передати почуття, тобто, за висловом К.Станіславського, поставити їх у “залпропоновані обставини”. Крім того, сприятливий психологічний клімат на уроці, доброзичливі стосунки, зацікавленість в роботі також сприятимуть вмотивованості діалогічного мовлення.

Діалогічне мовлення (як і монологічне) характеризується *зверненістю*. Спілкування, як правило, проходить у безпосередньому контакті учасників, які добре обізнані з умовами, в яких відбувається комунікація. Діалог передбачає зорове сприйняття співрозмовника і певну незавершеність висловлювань, яка доповнюється позамовними засобами спілкування (мімікою, жестами, контактом очей, позами співрозмовників). З їх допомогою мовець виражає свої бажання, сумніви, жаль, припущення. І, отже, їх не можна ігнорувати в навчанні іншомовного спілкування.

Однією з найважливіших психологічних особливостей діалогічного мовлення є його *ситуативність*. Ситуативним ДМ є тому, що часто його зміст можна зрозуміти лише з урахуванням тієї ситуації, в якій воно здійснюється. Іншими словами, існує чітка співвіднесеність ДМ з ситуацією, що, однак, не можна розуміти буквально. Справа в тому, як зазначає Ю.І.Пассов¹, що самі зовнішні обставини ситуації можуть у момент мовлення не бути наявними, проте вони є у свідомості комунікантів і обов’язково включені в неї. Що ж це за обставини? Це можуть бути якісь минулі події, відомі лише співрозмовникам. Їхні переживання, життєвий досвід, спільні відомості тощо. Класичним прикладом ситуативності є репліка “Іде!”, яка у школі може означати, що йде вчитель і учням слід негайно заходити до класу й сідати на свої місця, а на трамвайній зупинці – появу довго очікуваного транспорту і т.п.

Слід зазначити, що у процесі навчання нас цікавлять не будь-які ситуації дійсності, а лише такі, що спонукають до мовлення. Такі **ситуації і називають мовленнєвими або комунікативними**. Вони завжди містять у собі стимул до мовлення.

Уявімо, що у вас спрага. Якщо ви прийшли додому, то звичайно підете на кухню й вип’єте води (соку, чаю тощо). Але коли ви прийшли в гості, то потреба випити води стане стимулом до мовлення, в даному разі – прохання до господарині/господаря дому: “Чи не дасте мені склянку води? У мене страшна спрага.” Реакція співрозмовника буде як вербальною (“Будь ласка”, “З задоволенням” тощо), так і невербальною: він / вона налле вам склянку води або пригостить чашкою чаю. З вашого боку буде висловлена вдячність.

¹ Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. — М.:Рус.яз., 1989. — С. 47.

У реальному процесі спілкування **комунікативні ситуації (КС)** виникають, як правило, самі собою. Це так звані природні ситуації. Чи можна їх використовувати у процесі навчання іноземної мови? Безсумнівно, можна, але їх кількість, на жаль, надзвичайно обмежена. Наприклад, у школі напередодні уроку іноземної мови відбулися спортивні змагання – їх результати не лише можна, але й слід обговорити на уроці, якщо учні вже володіють відповідним мовним і мовленнєвим матеріалом; учень спізнився на урок – в цій ситуації має відбутися коротка розмова між учителем та учнем, до того ж вивчуваною мовою. Перелік можна продовжити, але це не збільшить кількість природних ситуацій на уроці. Тому автори підручників і вчителі спеціально створюють КС, моделюючи природні КС. **Спеціально створені (або штучні) КС** потребують певної деталізації зовнішніх обставин та умов, в яких має місце діалогічне спілкування, наявності вербального стимулу, визначення ролей, в яких комуніканти виступатимуть, стосунків між ними тощо.

Питаннями ситуативності мовлення і створення навчальних КС займалося багато вчених (Е.П.Шубін, Й.М.Берман і В.А.Бухбіндер, В.Л.Скалкін і Г.А.Рубінштейн, Є.М.Розенбаум, О.О.Леонтьєв, В.О.Артемов, Ю.І.Пассов, А.Хорібі, Д.Берн, В.Апельт та багато ін.). Проте ніхто доступніше за В.О.Артемова¹ не сформулював компонентний склад навчальної КС, аналізуючи комунікативні ознаки мовленнєвих вчинків: "...для сценічної актуалізації мовленнєвого вчинку важливо враховувати: хто, кому, що, навіщо, в яких обставинах і з яким відношенням повідомляє (наказує, пропонує і т.п.)."

Спираючись на іншу роботу², можна конкретніше визначити **компоненти** КС: а) комуніканти і їх стосунки (суб'єкти спілкування), б) об'єкт (предмет) розмови; в) відношення суб'єкта (суб'єктів) до предмета розмови; г) умови мовленнєвого акту.

Навчальні КС створюються на уроці за допомогою вербальних і різних невербальних аудіовізуальних засобів. Вони повинні стимулювати мотивацію навчання, викликати інтерес до участі у спілкуванні, бажання якнайкраще виконати завдання.

Характерною особливістю діалогічного мовлення є його **емоційна забарвленість**. Мовлення, як правило, емоційно забарвлене, оскільки мовець передає свої думки, почуття, ставлення до того, про що йдеться. Це знаходить відображення у відборі лексико-граматичних засобів, у структурі реплік, в інтонаційному оформленні тощо. Справжній діалог містить репліки подиву, захоплення, оцінки, розчарування, незадоволення та ін.

Іншою визначальною рисою діалогічного мовлення є його **спонтанність**.

¹ Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. — М.: Просвещение, 1969. — С. 65.

² Ляховицкий М.В., Вишневский Е.И. Структура речевой ситуации и ее реализация в учебно-воспитательном процессе // Иностр. языки в школе. — 1984. — №2. — С. 18-23.

Відомо, що мовленнєва поведінка кожного учасника діалогу значною мірою зумовлюється мовленнєвою поведінкою партнера. Саме тому діалогічне мовлення, на відміну від монологічного, неможливо спланувати заздалегідь. Обмін репліками відбувається досить швидко, і реакція вимагає нормального темпу мовлення. Це й зумовлює спонтанність, непередбачуваність мовленнєвих дій, потребує досить високого ступеня автоматизованості й готовності до використання мовного матеріалу.

Діалогічне мовлення має *двосторонній характер*. Спілкуючись, співрозмовник виступає то в ролі мовця, то слухача, який повинен реагувати на репліку партнера. Іншими словами, обмін репліками не може здійснюватися без взаємного розуміння, яке відбувається через аудіювання. Отже володіння діалогічним мовленням передбачає володіння говорінням та аудіюванням, що вимагає від учасників спілкування двосторонньої мовленнєвої активності та ініціативності. Виходячи з цього, в учнів необхідно розвивати вміння ініціативно розпочинати діалог, реагувати на репліки співрозмовника і спонукати його до продовження розмови.

Розглянемо питання **структури діалогу**.

Будь-який діалог складається з окремих взаємопов'язаних висловлювань. Такі висловлювання, межею яких є зміна співрозмовника, називають *реплікою*. Репліка є першоелементом діалогу. Репліки бувають різної протяжності — від однієї до кількох фраз. В діалозі вони тісно пов'язані одна з одною — за своїми комунікативними функціями, структурно та інтонаційно. Найтісніший зв'язок має місце між суміжними репліками. Сукупність реплік, що характеризується структурною, інтонаційною та семантичною завершеністю, називають *діалогічною єдністю* (ДЄ). ДЄ є одиницею навчання діалогічного мовлення.

Перша репліка ДЄ завжди *ініціативна* (її називають ще реплікою-спонуканням або керуючою реплікою). Друга репліка може бути або повністю *реактивною* (інакше — залежною або реплікою-реакцією), або *реактивно-ініціативною*, тобто включати реакцію на попереднє висловлювання і спонукання до наступного.

Приклад 1.

Англ. Peter: What would you like to eat, Edith?

Edith: A meat sandwich.

Нім. Martin: Kann ich mal deinen Kugelschreiber haben?

Anke: Tut mir leid. Ich habe keinen.

Франц. Prof.: Pourquoi êtes-vous en retard?

Jean: C'est à cause de l'embouteillage.

Ісп. Rafael: ¿Dónde has estado este verano?

Inés: He visitado el norte de España. Es precioso.

Приклад 2.

- Англ.** Ben: Is lunch ready?
Anne: Yes. Let's have lunch in the garden.
- Нім.** Monika: Wann hast du Geburtstag?
Lutz: Am 30. Juli. Und du, Monika?
- Франц.** Marie: As-tu regardé le nouveau film avec A.Délon?
Lucie: Oui. Je te propose d'acheter son poster.
- Ісп.** Pedro: ¿Te gusta este color?
Jaime: No mucho. ¿Y a ti? Va bien con tu camisa.

В обох прикладах перша репліка ДЄ звичайно ініціативна, друга репліка у прикладі 1 – реактивна (тут розмова може і зупинитися), а в прикладі 2 вона реактивно-ініціативна: спочатку реакція (відповідь на запитання), а потім спонукування (пропозиція), тобто розмова продовжується.

Учні мають навчитися: 1) *починати* розмову, використовуючи ініціативну репліку; 2) правильно і швидко *реагувати* на ініціативну репліку співрозмовника реактивною реплікою; 3) *підтримувати* бесіду, тобто з метою продовження розмови вживати не суто реактивні, а реактивно-ініціативні репліки.

В залежності від функціонального взаємозв'язку реплік у діалозі виділяють різні види ДЄ. Представимо основні види ДЄ у таблиці 7.

Таблиця 7

Основні види ДЄ

Групи ДЄ	Види ДЄ
I	1. Повідомлення – повідомлення 2. Повідомлення – запитання 3. Повідомлення – спонукування
II	4. Спонукування* – згода 5. Спонукування – відмова 6. Спонукування – запитання
III	7. Запитання – відповідь на запитання 8. Запитання – контрзапитання
IV	9. Привітання – привітання 10. Прощання – прощання 11. Висловлювання вдячності – реакція на вдячність

ДЄ 1-8 об'єднані у три групи за комунікативною функцією першої репліки: повідомлення (I група), спонукування (II група), запитання (III група); IV група об'єднує ДЄ, що включають репліки мовленнєвого етикету.

* Під загальним поняттям *спонукування* розуміють прохання, пропозицію, запрошення, пораду, розпорядження, наказ.

Наведемо приклади деяких видів ДЄ.

Приклад 3. (ДЄ “повідомлення – повідомлення”).

- Англ.* Pretty girl: I want to buy a hat.
Assistant: Hats are upstairs on the next floor.
- Нім.* Lisa: Ich möchte ein schönes Kleid kaufen.
Susi: Schöne Kleider gibt es im Kaufhaus am Marktplatz.
- Франц.* Michel: J'ai oublié mon cahier à la maison.
Anne: Prends cette feuille de papier, voilà.
- Исп.* Carmen: Yo no tengo los patines.
Lola: Yo tengo dos pares. Te presto uno.

Приклад 4. (ДЄ “повідомлення – запитання”).

- Англ.* Hostess Bradley: Alice! Perhaps that passenger is a hijacker!
Hostess Allen: Which passenger, Anne?
- Нім.* Werner: Unsere Fußballmannschaft hat gestern gespielt.
Paul: Wirklich? Wer hat gewonnen?
- Франц.* Serge: On va passer le week-end à la montagne.
Pierre: Qu'est-ce qu'il faut prendre avec soi?
- Исп.* Teresa: ¡Mañana será mi gran día!
Marisol: ¿Por qué? ¿Te ocurre algo?

Приклад 5. (ДЄ “запитання – контрзапитання”).

- Англ.* Voice A.: What's wrong with you, Mrs Bloggs?
Mrs Bloggs: What's wrong with me?
- Нім.* Christa: Hast du den Aufsatz geschrieben?
Hella: Den Aufsatz? Und du?
- Франц.* Georges: Pourquoi je ne vois pas Nadine? Elle est malade?
Nicolas: Et qui l'a vue hier?
- Исп.* Pilar: ¿Recuerdas el lugar del que te hablé?
Ana: ¿Cuál? ¿Dónde nace el río Mundo?

Приклад 6. (ДЄ “спонування – запитання”).

- Англ.* Anne: Let's eat lunch in the garden.
Ben: Shall we sit on this seat?
- Нім.* Olaf: Wollen wir draußen spielen!
Stefan: Im Garten?
- Франц.* Paul: Allons prendre du thé au “Colomba”!
Marie: Mais comment y aller, à pied?
- Исп.* Pedro: Ramón, mira esta camisa. Es muy moderna.
Ramón: ¿Es para ti?

Усі види ДЄ, згадані в таблиці, а також у прикладах 3 – 6, називаються простими, бо містять репліки, кожна з яких виконує лише одну комунікативну функцію. Але в реальних діалогах більшість ДЄ є складними, наприклад: “запитання – відповідь – спонування” (див. приклад 2) тощо.

Залежно від провідної комунікативної функції, яку виконує той чи інший діалог, розрізняють функціональні **типи діалогів**. Результати досліджень, проведених на автентичних навчальних матеріалах англійською, німецькою і російською мовами, показали, що найпоширенішими є чотири основних типи діалогів: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями/думками, діалог-обговорення/дискусія.

Діалог-розпитування може бути одностороннім або двостороннім. У першому випадку ініціатива запитувати інформацію належить лише одному партнеру, у другому – кожному з них. Двосторонній діалог-розпитування розвиває ініціативність обох партнерів, характерну для природного спілкування.

Одне з важливих умінь, яким учні повинні оволодіти з першого року навчання іноземної мови, є вміння вести **діалог-домовленість**. Діалог-домовленість використовується при вирішенні співрозмовниками питання про плани та наміри, він є найбільш посильним для учнів. Після оволодіння діалогом-домовленістю здійснюється навчання змішаного типу діалогу: розпитування-домовленості.

Наступним за складністю є **діалог-обмін враженнями/думками**, метою якого є виклад свого бачення якогось предмета, події, явища, коли співрозмовники висловлюють свою думку, наводять аргументи для доказу, погоджуються з точкою зору партнера або спростовують її. При цьому ініціатива ведення бесіди є двосторонньою.

Найскладнішим для оволодіння є **діалог-обговорення/дискусія**, коли співрозмовники прагнуть виробити якість рішення, дійти певних висновків, переконати один одного в чомусь.

Кожен функціональний тип діалогу характеризується певним набором ДЄ, що представлено в таблиці 8. Види ДЄ для кожного типу діалогу подані за ступенем їх поширеності в мовленні.

Основними якісними показниками сформованості загального вміння вести діалог іноземною мовою є такі **спеціальні вміння**:

- 1) вміння починати діалог, вживаючи відповідну ініціативну репліку (повідомлення, спонування, запитання);
- 2) вміння швидко реагувати на репліку співрозмовника, використовуючи репліки, що мають різні комунікативні функції;
- 3) вміння підтримувати розмову, додаючи до репліки-реакції свою ініціативну репліку;
- 4) вміння стимулювати співрозмовника до висловлювання, виражаючи свою зацікавленість за допомогою реплік оцінювального характеру;

Функціональні типи діалогів і притаманні їм види діалогічних єдностей

Функціональні типи діалогу	Види діалогічних єдностей
Діалог-розпитування	Запитання – відповідь Повідомлення – запитання Повідомлення – відповідь + повідомлення Повідомлення – повідомлення Повідомлення – повідомлення у відповідь + додаткове повідомлення
Діалог-домовленість	Запитання – відповідь + повідомлення Повідомлення – повідомлення у відповідь + додаткове повідомлення Повідомлення – повідомлення у відповідь + запитання Спонування – згода / відмова Запитання – відповідь Повідомлення – запитання
Діалог-обмін враженнями, думками	Повідомлення – повідомлення Запитання – відповідь + повідомлення Повідомлення – запитання Повідомлення – повідомлення у відповідь + додаткове повідомлення Запитання – відповідь
Діалог-обговорення (дискусія)	Повідомлення – повідомлення Запитання – відповідь Повідомлення – відповідь Повідомлення – повідомлення у відповідь + додаткове повідомлення

- 5) уміння продукувати ДЄ різних видів;
- 6) уміння продукувати діалоги різних функціональних типів на основі запропонованих навчальних комунікативних ситуацій (в межах тематики, мовного і мовленнєвого матеріалу, визначених чинною програмою для даного класу і типу школи);
- 7) уміння в разі необхідності (нерозуміння репліки співрозмовника чи утруднення при висловлюванні своєї думки) ввічливо перервати розмову і звернутися за допомогою до партнера або навіть до довідника (розмовника, словника).

Базовий рівень володіння іноземною мовою передбачає опанування учнями такими типами діалогу:

- 1) діалог етикетного характеру
- 2) діалог-розпитування
- 3) діалог-домовленість
- 4) діалог-обмін думками, повідомленнями.

В результаті учні мають навчитися виконувати такі мовленнєві завдання для ведення діалогів згаданих типів:

- 1) для ведення діалогу етикетного характеру:
 - привітати і відповісти на привітання;
 - назвати себе, назвати іншу людину;
 - попрощатися;
 - поздоровити, висловити побажання і прореагувати на них;
 - висловити вдячність і прореагувати на неї;
 - погодитися / не погодитися з чимось;
 - висловити радість / засмучення.
- 2) для ведення діалогу-розпитування:
 - запитувати і повідомляти інформацію з позиції того, хто відповідає, і навпаки;
 - цілеспрямовано запитувати інформацію в односторонньому порядку за допомогою запитань: Хто? Що? Де? Куди? Коли? тощо.
- 3) для ведення діалогу-домовленості:
 - звернутися з проханням, висловити готовність / відмову його виконати;
 - висловити пропозицію і погодитися / не погодитися з нею;
 - запросити до дії / взаємодії і погодитися / не погодитися взяти в ній участь;
 - домовитися про певні спільні дії.
- 4) для ведення діалогу-обміну думками, повідомленнями:
 - вислухати думку/повідомлення співрозмовника і погодитися/не погодитися з ним;
 - висловити свою точку зору, обґрунтувати її, щоб переконати співрозмовника;
 - висловити сумнів, невпевненість;
 - висловити схвалення / несхвалення, осуд.

Мовні особливості діалогічного мовлення

Характерними мовними особливостями діалогічного мовлення є його еліптичність, наявність “готових” мовленнєвих одиниць, слів-заловнювачів пауз, а також (в англійській і французькій мовах) так званих стягнених форм.

Розумінню *неповних реплік* партнерів у діалозі сприяють контактність комунікантів, наявність спільної ситуації, зверненість реплік, вживання позамовних засобів (жестів, міміки), знання обома співрозмовниками обставин

дійсності, а в більшості випадків – і один одного. Крім того, випущені члени речення можна відновити, виходячи зі змісту попередньої репліки.

Приклад 7.

Англ. Peter: Jean? Would you like a meat sandwich or a cheese sandwich?

Jean: *A cheese sandwich, please.*

Нім. — Wann kommst du zu uns?

— *Morgen um 10 Uhr.*

Франц. — Où se trouve ce musée?

— *Oh, assez loin!*

Исп. — ¿Qué helado desea Ud.?

— *Dos de chocolate, por favor.*

У діалозі широко вживаються “**готові**” мовленнєві одиниці. Їх називають “формулами”, “шаблонами”, “кліше”, “стереотипами”. Вони використовуються для висловлення вдячності, обміну привітаннями, поздоровленнями, для привернення уваги співрозмовника на початку розмови, для підтвердження або коментування почутого тощо. “Готові” мовленнєві одиниці (словосполучення, цілі фрази) надають діалогу емоційності. Наведемо приклади (“готові” мовленнєві одиниці виділені).

Приклад 8.

Англ. A: *Excuse me!* Is there a chemist's near here?

B: *Yes. It's over there.*

A: *Thanks a lot.*

Нім. A: *Entschuldigung!* Wissen Sie, wo die Beethovenstraße ist?

B: *Gehen Sie immer geradeaus, dann links bis zum Rathaus, und dann rechts.*

A: *Vielen Dank.*

Франц. A: *Pardon, pouvez-vous m'emmener rue de Gaulle?*

B: *C'est assez loin, vous savez...*

A: *Ce n'est rien, je vais rembourser.*

Исп. Miguel: *Pero hoy es mi cumpleaños y...*

Todos: *¡Ah, bueno! ¡Felicidades, Miguel! Y muchas gracias.*

Miguel: *De nada.*

В діалогічному мовленні часто зустрічаються слова, які називають “**заповнювачами мовчання**”. Вони служать для підтримання розмови, для заповнення пауз в ній, коли мовець підшукує відповідну репліку. Наприклад:

Англ. well, well now, you know, let me see, look here, I say, etc.

Нім. gut, also, ja, aha, ach so! Na, Na und? Wissen Sie, ich meine / denke, usw.

Франц. et bien, vous savez, comprenez-vous, voyons, je dirais, bon, etc.

Исп. bueno, pues, bien, pues así, este, es que, y bien, mira/mire, como se dice, la cosa es, digo, como te digo; а також звуки типу mm, eh.

Діалогам на англійській та французькій мовах притаманні *стягнені форми*, де замість пропущених частин слова ставиться значок ' , наприклад:

Англ. Mary: I've lost two small hairbrushes, Claire. They're a pair.
Claire: Well, you're wearing one of them in your hair!
Mary: Oh! Then where's the other one?
Claire: It's over there under the chair.

Франц. Je n'sais pas.
J'pourrai pas!
T'as bien dormi?

Мовні особливості діалогічного мовлення мають бути враховані у процесі оволодіння учнями цієї формою говоріння.

Труднощі оволодіння діалогічним мовленням

Оволодіння іншомовним діалогічним мовленням (ДМ) представляє певні труднощі для школярів, коріння яких знаходимо у **специфічних рисах** цієї форми мовлення.

Перша з них викликана тим, що ДМ об'єднує два види мовленнєвої діяльності — аудіювання і говоріння. У зв'язку з цим другий партнер має зрозуміти репліку першого партнера та швидко й адекватно відреагувати на неї, тобто відгукнутися реактивною реплікою. Ось тут і виникає гальмування процесу спілкування. Трудність полягає в тому, що необхідність сприйняти і правильно зрозуміти першого партнера, з одного боку, і підготувати свою відповідь — з другого, спричиняє стан роздвоєння уваги і, як результат, неспроможність вести діалог у нормальному темпі за умови недостатнього володіння мовними засобами.

Нерідко трапляється ще й так, що розпочатий учнями діалог “завмирає” після обміну однією-двома репліками. Це спричиняється труднощами продукування саме ініціативних реплік.

Ще одна перешкода в оволодінні учнями діалогом пов'язана з його непередбачуваністю. Діалог неможливо спланувати заздалегідь, адже мовленнєва поведінка кожного з учасників спілкування у значній мірі визначається мовленнєвою поведінкою іншого/інших партнерів. Кожному з них необхідно стежити за перебігом думки співрозмовника, часом несподіваним, а така несподіваність призводить до зміни предмета спілкування.

Етапи навчання діалогічного мовлення

Існують **різні підходи** до навчання діалогічного мовлення, з яких можна виділити два основних. Відповідно до *першого* — “зверху вниз” — навчання ДМ розпочинається зі слухання діалогу-зразка з його наступним варіюванням, а згодом і створенням власних діалогів в аналогічних ситуаціях спілкування.

Другий – “знизу вверху” – передбачає шлях від засвоєння спочатку елементів діалогу (реплік ДЄ) до самостійної побудови діалогу на основі запропонованої навчальної КС, що не виключає прослуховування діалогів-зразків.

Обидва підходи є можливими. Автори цього підручника вважають *раціональнішим другим підхід*. Справа в тому, що вже у процесі формування мовленнєвих навичок (граматичних, лексичних) учні виходять на рівень понадфразової єдності, в тому числі ДЄ. Проте увага учня в цьому випадку зосереджена на вживанні нової граматичної структури або лексичної одиниці. Виходячи на рівень обміну репліками, він використовує вже знайомі йому ДЄ. Завдання ж навчання ДМ включають засвоєння учнями нових видів ДЄ, притаманних тому функціональному типу діалогу, який є метою навчання на даному відрізку навчально-виховного процесу.

Як вам уже відомо, ДЄ складається з реплік – ініціативних та реактивних. За висловом В.Л.Скалкіна, учнів насамперед необхідно навчити “реплікування”, тобто швидко й адекватно реагувати своєю реплікою на репліку вчителя/диктора, а також продукувати ініціативні репліки за зразком, що його подає вчитель (звучить з плівки або надрукований у підручнику). Репліка учня разом з реплікою вчителя/диктора складатиме ДЄ певного виду.

Навчання *реплікування* можна вважати *підготовчим* або *нульовим етапом* формування навичок та вмій ДМ учнів. На цьому етапі виконуються знайомі вже вам рецептивно-репродуктивні та репродуктивні умовно-комунікативні вправи на імітацію, підстановку, відповіді на запитання, на запит певної інформації (за зразком), повідомлення інформації тощо.

При навчанні реплікування важливо поступово збільшувати обсяг репліки учня — від однієї до двох-трьох фраз.

Коли учні засвоюють репліку-реакцію та ініціативну репліку певного ДЄ, можна переходити до *першого етапу* формування навичок і вмій ДМ – *оволодіння певними ДЄ*. На цьому етапі використовуються рецептивно-продуктивні умовно-комунікативні вправи з обміну репліками. Учасниками спілкування є самі учні, а вчитель лише дає їм певне комунікативне завдання, де окреслюється КС і вказуються ролі, що їх виконуватимуть учні.

Другим етапом формування навичок і вмій ДМ учнів є оволодіння ними *мікродіалогом*. Мікродіалог розглядають як засіб вираження основних комунікативних інтенцій партнерів по спілкуванню. Він є імпліцитною структурною основою розгорнутого діалогу і включає взаємопов’язані ланцюжки ДЄ, які ще називають діалогічним цілим. Мікродіалоги відрізняються від ДЄ не лише обсягом, але й своєю відносною завершеністю. Власне діалог (розгорнутий діалог) складається з двох-трьох мікродіалогів. Мета другого етапу – навчити учнів об’єднувати засвоєні ДЄ, підтримувати бесіду, не дати їй зупинитися після першого обміну репліками. На цьому етапі

використовуються рецептивно-продуктивні комунікативні вправи нижчого рівня (такі, що допускають використання спеціально створених вербальних опор для висловлювання учнів).

Звичайно на цьому етапі учасниками спілкування є самі учні, які виступають у певних ролях або від свого власного імені. На основі навчальних КС, запропонованих учителем (або поданих у підручнику), вони продукують мікродіалоги.

На *третьому етапі* учні мають навчитися *вести діалоги* різних функціональних типів, обсяг яких відповідає вимогам чинної програми для відповідного класу і типу школи, на основі створеної вчителем (описаної в підручнику) КС. Вправи, що виконуються на третьому (заключному) етапі, відносяться до рецептивно-продуктивних комунікативних вправ вищого рівня (таких, що не дозволяють використання спеціально створених вербальних опор).

5.2.2.2. Система вправ для навчання діалогічного мовлення

Згідно з виділеними етапами формування навичок і вмінь діалогічного мовлення учнів — підготовчого (або нульового), першого, другого і третього — до системи вправ для навчання ДМ включаються **4 групи вправ**:

- I група – вправи для навчання “реплікування”,
- II група – вправи на засвоєння ДЄ різних видів,
- III група – вправи на створення мікродіалогів,
- IV група – вправи на створення діалогів різних функціональних типів.

I група вправ

Мета вправ I групи – навчити учнів “реплікування”, тобто швидко й адекватно реагувати на подану вчителем/диктором репліку, а також продукувати ініціативну репліку. До I групи входять умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні та репродуктивні вправи – на імітацію, підстановку, трансформацію, відповіді на запитання, повідомлення або запит певної інформації, спонування до певних дій тощо. Типові режими роботи вчителя та учнів у процесі виконання вправ цієї групи: учитель – клас / клас – учитель; учитель – учень₁, учитель – учень₂ і т. д.; учень₁ – учитель, учень₂ – учитель і т.п.

Розглянемо вправи першої групи на матеріалі теми “Дозвілля”, підтеми “Театр”. Усі завдання до вправ у прикладах подаються рідною мовою, на уроці вони звичайно даватимуться відповідною іноземною мовою.

Вправа 1.

Учитель: Я театрал і цікавлюсь різними театральними жанрами і різними напрямками в музиці. Я скажу вам, чим саме я цікавлюсь. Скажіть, що ви цікавитесь тими самими жанрами, що й я.

- Англ. T: I'm interested in opera and ballet.
 P₁: I'm interested in opera and ballet too.
- Франц. Pr: Je m'intéresse à l'opéra et au ballet.
 E₁: Moi aussi, je m'intéresse à l'opéra et au ballet.
- Нім. L: Ich interessiere mich für Oper und für Ballett.
 Sch₁: Ich interessiere mich für Oper und für Ballett auch.
- Исп. M: Soy aficionada(-o) a la ópera y al ballet.
 Al₁: Yo también soy aficionado(-a) a la ópera y al ballet.

У вправі вчитель може використовувати такі варійовані елементи: драма, комедія, трагедія, музична комедія, естрада, класична музика, народна музика, джаз. Вправа 1 — імітаційна, репліка учня — реактивна; виконується в режимі “учитель — учень₁”, “учитель — учень₂” і т.п. Можливі режими “учитель — клас” або “фонограма — клас”.

Вправа 2.

Учитель: Ми продовжуємо розмову про наші театральні смаки. Але зараз вони можуть ризнитися: мені подобається один жанр, вам — інший.

- Англ. T: I'm interested in tragedy.
 P₁: And I'm interested in musical comedy.
- Франц. Pr: Je me passionne pour la musique classique.
 E₁: Et moi, je me passionne pour l'opérette.
- Нім. L: Ich interessiere mich für Drama.
 Sch₁: Und ich interessiere mich für Komödie.
- Исп. M: Soy aficionada(-o) al género teatral de tragedia.
 Al₁: Yo soy aficionado(-a) a la comedia musical.

У вправі використовуються ті самі варійовані елементи, які подаються в підручнику або на дошці, плакаті, картках тощо. Вправа 2 — підстановча, репліка учня теж реактивна, але театральний жанр він обирає сам в залежності від своїх власних смаків; режим виконання “учитель — учень₁”, “учитель — учень₂” і т.д. Можливий варіант: “Учитель — учень₁ — учень₂ — учень₃ і т.д.”

Вправа 3.

Учитель: Ви — іноземні туристи, які хочуть відвідати театри і концертні зали України. Я — ваш гід. Скажіть мені, чим ви цікавитесь, а я порекомендую вам, куди вам краще піти.

- Англ. P₁ (a foreign tourist): I'm interested in pop music.
 T. (the guide): Then I advise you to go to the “Ukraine” Palace of Culture.

- Франц.* E₁ (un touriste étranger): Je m'intéresse à l'opéra et au ballet.
Pr. (un guide): Bon, je vous propose d'aller ce soir au théâtre T.Chevtchenko.
C'est l'Opéra National.
- Нім.* Sch₁ (ein ausländischer Tourist): Ich interessiere mich für Ballett.
L. (ein Reiseleiter): Ich rate Ihnen in die Oper zu gehen.
- Исп.* Al₁ (un turista extranjero): Soy aficionado a la música pop.
M. (el guía): Entonces, le aconsejo ir al Palacio de cultura "Ukraina".

Вправа 3 – на самостійне вживання мовленнєвого зразка, репліка учня – ініціативна.

Вправа 4.

Учитель: Тепер роль гіда будете виконувати ви, а ролі іноземних туристів – диктори. Кожен з них скаже вам, чим він цікавиться, а ви порекомендуєте, куди їм краще піти. Інший гід підтвердить вашу рекомендацію.

- Англ.* Speaker₁ (a foreign tourist): I'm interested in classic music.
Pupil (the guide): Then I advise you to go to the Organ and Chamber Music Hall.
Speaker₂ (another guide): Then I advise you to go to the Organ and Chamber Music Hall.

- Франц.* Speakeur₁ (un touriste étranger): J'aime la musique classique.
Elève (un guide): Bon, je vous invite à aller à la Société Philharmonique.
Speakeur₂ (un autre guide): Donc je vous invite à aller à la Salle de musique d'Orgue et de Chambre.

- Нім.* Sprecher₁ (ein ausländischer Tourist): Ich interessiere mich für klassische Musik.
Schüler (ein Reiseleiter): Dann rate ich Ihnen in die Philharmonie zu gehen.
Sprecher₂ (ein anderer Reiseleiter): Dann rate ich Ihnen in die Philharmonie zu gehen.

- Исп.* Locutor₁ (un turista extranjero): Soy aficionado a la música clásica.
Al. (el guía): Entonces, le aconsejo ir a la Casa de Música Orgánica.
Locutor₂ (otro guía): También le aconsejo ir a la Casa de Música Orgánica.

Вправа 4 – фоновправа на самостійне вживання мовленнєвого зразка; репліка учня (він подає її в паузі, що залишена на магнітній стрічці) – реактивна. У зв'язку із складністю реплік другий диктор подає ключ.

Для виконання такої фоновправи необхідно забезпечити учнів картками з назвами відповідних театрів або концертних залів.

Як видно з прикладів, учні вчать реплікування в межах ДЄ "повідомлення – повідомлення", вживаючи як реактивні, так і ініціативні репліки. У такий

же спосіб можна організувати навчання в межах будь-якого виду ДЄ в залежності від того, якого функціонального типу діалогу ми хочемо навчити учнів. Якщо, наприклад, ми хочемо навчити створювати діалог-домовленість, то, крім ДЄ “повідомлення – повідомлення”, необхідно, щоб учні засвоїли ДЄ “повідомлення – запитання”, “спонування – згода / відмова” та їх варіанти (див. таблицю 7 на стор. 150).

II група вправ

Мета вправ II групи – навчити учнів самостійно вживати різні види ДЄ. До II групи включаються умовно-комунікативні рецептивно-продуктивні вправи на обмін репліками. Основний режим роботи — “учень1 – учень2”, тобто робота учнів у парах. Тут необхідно зробити два попередніх зауваження: 1) кожному з пари учнів потрібно дати можливість вживати як реактивну, так і обов’язково ініціативну репліку; 2) роботу в парах слід інтенсифікувати за рахунок одночасної роботи всіх учнів на місцях та в русі, використовуючи такі прийоми, як “карусель”, “рухомі шеренги”, “натопв” (див. детальніше розділ 6, стор. 263).

Вправа 5.

Учитель: До нашої школи приїхали гості – ваші ровесники з Великобританії (Франції, Німеччини, Іспанії). Ви хочете скласти для них культурну програму. Скажіть своєму іноземному гостю, чим цікавитесь ви, а він / вона повідомить про свої уподобання.

Англ. P₁: I'm interested in variety show

P₂ (a foreign guest): I'm interested in variety show too.

або: And I'm interested in folk music.

Франц. E₁: J'aime le ballet.

E₂ (un étranger): J'aime le ballet, moi aussi.

або: Et moi, je préfère l'opéra.

Нім. Sch₁: Ich interessiere mich für Orgelmusik.

Sch₂ (ein ausländischer Tourist): Ich interessiere mich auch für Orgelmusik.

або: Ich interessiere mich für Pop-Musik.

Ісп. Al₁: Soy aficionado a las variedades.

Al₂ (un visitante español): Yo también soy aficionado a las variedades.

або: Y yo soy aficionado a la música folklórica.

Вправа 6.

Учитель: Якщо ваші смаки співпадають, запропонуйте разом піти до відповідного театру/концертного залу. Якщо ні, порадьте своєму іноземному гостю, до якого театру/концертного залу йому/їй краще піти.

Варіант 1

- Англ. P₁: If you and I are interested in variety show, let's go to the variety theatre together.
P₂: With pleasure. / Great!
- Франц. E₁: Si vous et moi, on aime le ballet, visitons l'Opéra National ensemble.
E₂: Merci, avec plaisir.
- Нім. Sch₁: Wenn wir uns für Orgelmusik interessieren, gehen wir in das Haus für Orgelmusik.
Sch₂: Gerne.
- Ісп. Al₁: Si somos aficionados a las variedades, vamos juntos al teatro de variedades.
Al₂: Con mucho gusto.

Варіант 2

- P₁: If you are interested in folk music, I advise you to go to the "Ukraina" Palace of Culture.
P₂: Thank you.
- E₁: Si vous vous intéressez à l'opéra, je vous conseille d'aller à l'Opéra National.
E₂: Merci, avec plaisir.
- Sch₁: Wenn du dich für Pop-Musik interessierst, rate ich dir in den Kulturpalast "Ukraina" zu gehen.
Sch₂: Danke.
- Al₁: Si eres aficionado a la música folklórica, te aconsejo ir al Palacio "Ukraina".
Al₂: Muchas gracias.

Вправа 7.

Учитель: Ваші іноземні друзі цікавляться, який саме спектакль/концерт буде в театрі/концертному залі, до якого ви домовилися піти. Дайте відповіді на їхні запитання, використовуючи театральну/концертну афішу:

Taras Shevchenko National Opera of Ukraine

FEBRUARY

1	<i>P. Chaikovsky.</i>	"Swan Lake"	ballet
6	<i>A. Adan.</i>	"Gizelle"	ballet
9	<i>P. Chaikovsky.</i>	"The Queen of Spades"	opera
11	<i>A. Borodin.</i>	"Prince Ihor"	opera
12	<i>M. Lysenko.</i>	"Natalka-Poltavka"	opera
15	<i>S. Hulak-Artemovsky.</i>	"Zaporozhian Cossack beyond the Danube"	opera
19	<i>J. Verdi.</i>	"Traviata"	opera
23	<i>Ch. Gounod.</i>	"Faust"	opera
25	<i>J. Puccini.</i>	"Toska"	opera
27	Day off		

- Англ. P₁: What's on at the Taras Shevchenko National Opera of Ukraine on the 15th of February?
P₂: Let me see. "Zaporozhian Cossack beyond the Danube" by Hulak-Artemovsky.

Франц. E₁: Qu'est-ce qu'on donne à l'Opéra National le soir du 19 février?

E₂: Je vais regarder. C'est "Traviata" de J. Verdi.

Нім. Sch₁: Was wird in der Nationaloper am 1. Februar gegeben?

Sch₂: Am 1. Februar wird das Ballett von Tschaikowski "Schwanensee" gegeben.

Ісп. Al₁: ¿Qué dan el doce de febrero en el Teatro Nacional de Opera y Ballet?

Al₂: Espérate que miro el programa. "Natalka-Poltavka" de M. Lisenko.

III група вправ

Мета вправ III групи – навчити учнів об'єднувати засвоєні ними ДЄ у мікродіалоги згідно з запропонованими їм навчальними КС. До III групи входять комунікативні рецептивно-продуктивні вправи нижчого рівня, які допускають використання штучно створених вербальних опор. Є три основні види таких опор: мікродіалог – підстановча таблиця (вона, до речі, може бути використана і в попередній групі вправ, а тут її використання доцільне лише у слабкому класі), структурно-мовленнєва схема мікродіалогу та його функціональна схема. Опори допомагають учням долати труднощі, що виникають у процесі поєднання ДЄ. Вибір опори залежить від рівня підготовки класу в цілому та окремих пар учнів. Згадані опори можуть використовуватись лише під час роботи в парах на місцях. Поступово їх необхідно усувати.

Доцільно перед виконанням вправ цієї групи дати послухати учням мікродіалоги-зразки, записані на магнітну стрічку (за браком місця прикладні в цьому розділі даватимуться лише англійською мовою). Наприклад:

Мікродіалог 1

A. I say, Derek, let's go somewhere on Saturday. I'm interested in musical comedy. What about you?

B. I'm interested in musical comedy, too.

A. Then let's go to the State Operetta.

B. What's on at the Operetta on Saturday?

A. Let me see. "May Night" by Lysenko. He's a famous Ukrainian composer.

B. All right. Thank you for the invitation.

Мікродіалог 2

A. I say, Eileen, let's go somewhere on Sunday. I'm interested in variety show. What about you?

B. I'm interested in ballet. I suggest going to the Taras Shevchenko National Opera of Ukraine.

A. All right. Let me see what's on at the National Opera on Sunday. "Sleeping Beauty" by Chaikovsky. He's an outstanding Russian composer.

B. Thank you very much. I hope you'll enjoy the ballet too.

Вправа 8.

Учитель: Запросіть свого іноземного гостя піти до театру або концертного залу у вихідний день. Скажіть йому/їй про свої уподобання, з'ясуйте, чим цікавиться ваш гість. Домовтеся, куди конкретно ви підете. Скористайтеся схемою діалогу та театральними/концертними афішами.

Структурно-мовленнєва схема (за мікродіалогом 1)

P₁: I say, ..., let's go somewhere on I'm interested in What about you?

P₂ (a foreign guest): I'm interested in ..., too.

P₁: Then let's go to...

P₂: What's on at the ... on ...?

P₁: Let me see. ... by He / She is a

P₂: All right. Thank you for the invitation.

Таку ж схему можна скласти і за мікродіалогом 2. (У разі використання діалогу-підстановчої таблиці замість крапок у схему вставляються слова або словосполучення, з яких учень має вибрати те, що йому підходить).

Вправа 9.

Учитель: Завдання залишається незмінним. Але у вас змінюється партнер: ви запрошуєте іншого гостя. Скористайтеся схемою діалогу та театральними/концертними афішами.

Функціональна схема (за мікродіалогом 2)

Партнер 1

Партнер 2

Пропозиція (кудись піти у вихідні)
+ повідомлення (про свої смаки)
+ запитання (про смаки партнера)

Згода + повідомлення (про те, що
йде у театрі/ концертному залі)

Повідомлення (про свої смаки)
+ пропозиція (куди піти)

Вдячність + вираження сподівання
(на те, що партнерові теж
сподобається спектакль/концерт)

Функціональна схема може бути подана рідною або іноземною мовою. Її можна також представити у вигляді прямих підказок, наприклад:

Suggest going somewhere on weekend, inform your partner about your interests, find out his/hers.

IV група вправ

Мета IV групи вправ – навчити учнів створювати власні діалоги різних функціональних типів на основі запропонованої їм КС. Вправи IV групи комунікативні рецептивно-продуктивні (вищого рівня). При виконанні вправ цієї групи допускаються лише природні опори – театральні/концертні афіші, розклади руху потягів (літаків, автобусів, пароплавів), план-схеми міст/селищ, географічні карти, слайди, малюнки тощо.

Продукт мовлення учнів – діалог певного функціонального типу, що включає принаймні два (рідше три) мікродіалоги. До мікродіалогів, зразки яких представлені у цьому розділі, логічно приєднується мікродіалог-вибір місця в театрі та придбання квитків, який разом з мікродіалогом-вибором спектаклю/концерту складатиме один із основних функціональних типів діалогу – діалог-домовленість. Звичайно, другий мікродіалог теж необхідно “провести” через усі описані етапи роботи з формування навичок і вмінь ДМ учнів.

Вправа 10.

Учитель:

(першому партнеру): Ви – представник туристичної фірми з США (Франції, Австрії, Мексики) в Україні. Ви розмовляєте з працівником міжнародної молодіжної фірми “Супутник”. Удвох ви маєте скласти культурну програму для туристів з вашої країни на час їх перебування в Києві.

(другому партнеру): Ви – працівник “Супутника”. З’ясуйте у представника зарубіжної туристичної фірми смаки туристів, порекомендуйте театри, концертні зали, які вони можуть відвідати у Києві. Поцікавтеся, чи володіють вони російською/українською мовами, бо від цього теж залежатиме вибір спектаклю/концерту.

Вправа виконується в режимі одночасної роботи учнів в парах на місцях (або з використанням прийому “натопн”). Дві-три пари учнів мають виступити перед класом. Єдина опора, що допускається – театральна афіша відповідною іноземною мовою.

Вправа 11.

Учитель:

(першому партнеру): Ви – гід з фірми “Супутник”, який працює з іноземними туристами, що прибули в Україну самостійно. Ваше завдання – скласти і реалізувати культурну програму туриста: з’ясуйте його/її смаки, запропонуйте відвідати відповідний театр/концертний зал; допоможіть вибрати і придбати квитки на спектакль/концерт.

(другому партнеру): Ви – іноземний турист, що вперше прибув в Україну. Обговоріть зі своїм гідом культурну програму, домовтеся про відвідання спектаклю/концерту згідно з вашими уподобаннями.

Наведемо один з можливих варіантів очікуваного діалогу-домовленості:

P₁ (a Sputnik guide): Good morning, Mr Smith. I'm your guide. My name's Taras Ivanenchuk. I'm responsible for your cultural programme.

P₂ (a foreign tourist): Hello, Taras. Glad to meet you. You see, I'm interested in Ukrainian Drama.

P₁: Do you speak Ukrainian?

P₂: I understand the language, but I can't speak it yet.

P₁: If you're interested in Ukrainian drama and understand Ukrainian, I advise you to go to Ivan Franko Drama Theatre.

P₂: Great! What's on at the theatre on the 12th of February?

P₁: Let me see. Oh, "Boiarynia" by Lesya Ukrainka. She's an outstanding Ukrainian poet and playwright.

P₂: Wonderful! Well, I prefer to sit in the dress-circle.

P₁: No problem. I'll get tickets for the 12th of February in the dress-circle.

P₂: Thank you very much.

P₁: You are welcome.

Наведемо кілька комунікативних завдань до вправ на створення учнями діалогів у межах різних тем, передбачених чинною програмою з іноземних мов.

Вправа 12.

Учитель: Ми повертаємось з будинку-музею Роберта Бернса в Шотландії. Зараз ми знаходимося у книжковому магазині.

Завдання першому партнеру: Ви – продавець. Привітайте покупця, з'ясуйте його/її літературні уподобання та мови, на яких він/вона читає.

Завдання другому партнеру: Ви – покупець. У магазині стільки книжок, що очі розбігаються. Зверніться до продавця. Він/вона допоможе у виборі книжки.

Очікуване висловлювання учнів: діалог-розпитування.

Вправа 13.

Учитель: Ми продовжуємо подорожувати по Великобританії. Сьогодні у вас вільний день. На афіші одного з кінотеатрів ви побачили рекламу українського фільму.

Завдання першому партнеру: Ви – український школяр/школярка, який подорожує по Великобританії. Переконайте ваших британських друзів подивитися український фільм, який ви вже бачили вдома.

Завдання другому партнеру: Ви – британський школяр/школярка. Спочатку виразіть сумнів, бо ви не розумієте української мови. Дізнавшись, що фільм дубльовано англійською, погодьтеся з пропозицією українських гостей.

Поставте їм кілька запитань про сюжет фільму та про його виконавців.

Очікуване висловлювання учнів: діалог-домовленість з елементами переконання.

Вправа 14.

Учитель: У Києві відбувається міжнародний конгрес юних архітекторів. Завдання першому партнеру: З'ясуйте, які визначні місця хочуть побачити ваші нові друзі – юні архітектори із США. Порадьте їм, як туди дістатися. Нагадайте про правила руху в Україні.

Завдання другому партнеру: Ви – юний архітектор з США. Скажіть, які визначні місця Києва ви хочете побачити. З'ясуйте, як туди дістатися. Доведіть, що ви знаєте правила руху в Україні.

Очікуване висловлювання учнів: діалог-розпитування з елементами пояснення.

Вправа 15.

Учитель: У нашій школі гості. Це англійські (французькі, німецькі, іспанські) школярі. Ми присутні на зборах нашого дискусійного клубу. Обговорюється питання "Як краще проводити вихідні дні?" Звичайно, у всіх вас є своя точка зору. Висловіть її. Намагайтеся переконати інших у своїй правоті.

Очікуване висловлювання учнів: груповий діалог-дискусія.

Отже у навчанні діалогічного мовлення учнів можна виділити такі різні формування діалогічних навичок і вмінь: підготовчий або нульовий – навички реплікування; перший – вміння поєднувати репліки у різні види ДЄ; другий – вміння будувати мікродіалоги з використанням засвоєних ДЄ на основі запропонованих навчальних КС; третій – вміння створювати власні діалоги різних функціональних типів на основі запропонованих КС



Навчання монологічного мовлення



Суть і характеристика монологічного мовлення

Монолог — це безпосередньо спрямований до співрозмовника чи аудиторії організований вид усного мовлення, який передбачає висловлювання однієї особи.

Монологічне мовлення (ММ) характеризується певними комунікативними, психологічними і мовними особливостями, які вчитель має враховувати у процесі навчання цього виду мовленнєвої діяльності.

Монологічне мовлення виконує такі **комунікативні функції**:

- 1) **інформативну** — повідомлення інформації про предмети чи події навколишнього середовища, опис явищ, дій, стану;
- 2) **впливову** — спонування до дії чи попередження небажаної дії, переконання щодо справедливості чи несправедливості тих чи інших поглядів, думок, дій, переконань;
- 3) **експресивну (емоційно-виразну)** — використання мовленнєвого

спілкування для опису стану, в якому знаходиться той, хто говорить, для зняття емоційної напруженості;

- 4) розважальну — виступ людини на сцені чи серед друзів для розваги слухачів (наприклад, художнє читання, розповідь у неофіційній бесіді);
- 5) ритуально-культову — висловлювання під час будь-якого ритуального обряду (наприклад, виступ на ювілеї).

Кожна з цих функцій має свої особливі мовні засоби вираження думки, відповідні психологічні стимули та мету висловлювання (наприклад, нейтральне в стилістичному плані повідомлення, прагнення переконати слухача або якимось іншим чином вплинути на нього).

З погляду психології монологічному мовленню властиві такі риси:

1. Однонаправленість. Монологічне мовлення не розраховане на відповідну реакцію у вигляді мовлення угорос.
2. Зв'язність, яка відрізняє монологічне мовлення від випадкового набору речень і розглядається у двох аспектах — психологічному та мовному.

У *першому* випадку йдеться про зв'язність думки, що виражається в композиційно-смысловій єдності тексту як продукту говоріння, у *другому* — про зв'язність мовлення, яка передбачає володіння мовними засобами міжфразового зв'язку (детальніше див. стор. 171).

3. Тематичність як співвіднесеність висловлювання з будь-якою досить загальною темою. Монологічне висловлювання має певну комунікативно-смыслову організацію. Перш за все, в ньому чітко виступає наявність певної теми, яка, у свою чергу, розпадається на ряд підтем або мікротем.
4. Контекстуальність, яку, однак, не слід протиставляти ситуативності — властивій рисі діалогічного мовлення. Монолог теж може бути ситуативним (наприклад, спонтанне висловлювання – розгорнута репліка (мікромонолог) у діалозі). В деяких випадках монологічне мовлення може бути наочно-ситуативним (наприклад, у кінофільмі, телепередачі).
5. Відносно безперервний спосіб мовлення. Монологічне висловлювання, як правило, не обмежується однією фразою і триває протягом певного часу, не перериваючись, завдяки чому досягається завершеність думки.
6. Послідовність і логічність. Ці якості монологічного мовлення реалізуються в розвитку ідеї основної фрази шляхом уточнення думки, доповнення до неї, пояснення, обґрунтування тощо.

Залежно від комунікативної функції та характеру логіко-синтаксичних зв'язків між реченнями розрізняють такі основні **типи монологічних висловлювань**: опис, розповідь і роздум (міркування). В основі їх класифікації лежать такі логічні категорії як простір, час, причина і наслідок. Людина або описує факти об'єктивної дійсності, передаючи їх просторові відношення, або повідомляє,

розповідає про них, розглядаючи їх у часових відношеннях, або розмірковує про них, беручи до уваги інші відносини, найважливішими з яких є причинно-наслідкові.

Монолог-опис є констатуючим типом монологічного висловлювання, в якому стверджується наявність чи відсутність будь-яких ознак в об'єкті, описується людина, природа, погода, оточуючі предмети тощо, вказується просторове розміщення предметів, перераховуються їх якості та ознаки.

Монолог-розповідь є динамічним типом монологічного висловлювання, в якому розповідається про розвиток подій, пригод, дій чи станів. Дійсність сприймається у процесі її розвитку та зміни в хронологічній (часовій) послідовності.

Різновидами монологу-розповіді є **монолог-оповідь** і **монолог-повідомлення**. Якщо в розповіді йдеться про об'єктивні факти з життя суспільства в цілому, то в оповіді — про факти з життя самого розповідача, що надає подіям, які описуються, суб'єктивно-особистісного характеру. Монолог-повідомлення є відносно коротким викладом фактів чи подій реальної дійсності у стислій, інформативній формі.

Монолог-міркування спирається на умовиводи як процес мислення, в ході якого на основі вихідної тези/судження чи декількох тез/суджень робиться висновок. Оскільки у процесі роздуму завжди вирішується якась проблема, то вона і є об'єктом роздуму. Для роздуму характерний причинно-наслідковий зв'язок між реченнями. Різновидом монологу-міркування є **монолог-переконання**. Його мета — переконати слухача/слухачів, сформувати у нього/в них конкретні мотиви, погляди, спонукати його/їх до певних дій.

Функціонально-сміслові типи монологічних висловлювань рідко зустрічаються в чистому вигляді. В описі, наприклад, може бути роздум, у розповіді — опис тощо. Найтісніше переплетені між собою повідомлення, розповідь та оповідь. Так, монологічне висловлювання учнів за темою "Свята", як правило, складатиметься з трьох взаємопов'язаних частин: повідомлення про одне із свят, розповіді про його історію та оповіді про святкування у школі (класі, сім'ї).

Для того щоб учні уміли зв'язно висловлюватися в типових ситуаціях основних сфер спілкування, вони повинні навчитися:

- комбінувати мовленнєві зразки згідно з комунікативним наміром і на основі логічної схеми;
- передавати зміст зразка зв'язного монологічного мовлення: а) близько до тексту, б) своїми словами, в) зі скороченням, г) з розширенням;
- зв'язно висловлюватись при варіюванні опор: а) дається зміст і частково мовна форма, б) дається мовна форма, в) дається лише зміст;
- зв'язно висловлюватись на основі комбінування декількох джерел

інформації, наприклад, матеріалів різних текстів: а) з опорою на даний учителем зразок, б) без опори на зразок;

- висловлювати свою думку та своє ставлення до предмета мовлення;
- описувати картину (серію картин, діафільм тощо);
- переказувати різними способами сприйнятий на слух чи прочитаний текст;
- робити повідомлення чи розповідь за темою, комбінуючи матеріал всередині одного чи декількох джерел інформації;
- звернутися до лексичного перифразу або за допомогою до співрозмовника у випадку незнання слова.

Основними якісними показниками сформованості загального вміння укласти зв'язне монологічне висловлювання є такі **спеціальні вміння** (наводяться в порядку наростання труднощів):

- а) уміння з'єднувати декілька мовленнєвих зразків, нанизуючи їх, на основі певної логічної схеми, наприклад: **Хто це? Який він? Що робить?** тощо;
- б) уміння досить повно висловлюватись відповідно до запропонованої комунікативної ситуації;
- в) уміння відносно правильно, згідно з принципом комунікативної достатності, оформити своє висловлювання мовними засобами вивченої іноземної мови;
- г) уміння оптимально використовувати мовний матеріал (лексичний, граматичний) певної теми, збагачуючи мовлення з урахуванням рівня навченості, року навчання тощо;
- д) уміння оптимально використовувати раніше вивчений матеріал даної теми, свідомо здійснюючи перенесення набутих знань, навичок і вмінь на нову ситуацію;
- е) уміння задучати для викладу певної теми матеріал суміжних тем, розширюючи і поглиблюючи її, комбінуючи і варіюючи матеріал за формою та за змістом.¹

Базовий рівень навчання іноземної мови передбачає оволодіння учнями такими **типами монологу**:

- 1) коротке повідомлення,
- 2) розповідь,
- 3) опис,
- 4) розмірковування/переконання.

1. Мовленнєві завдання для реалізації **монологу-повідомлення** передбачають здійснення таких мовленнєвих дій:

- повідомити фактичну інформацію (**Хто? Що робить? Який/яка/яке/які? Навіщо?**), поєднуючи речення в логічній послідовності.

2. Мовленнєві завдання для реалізації **монологу-розповіді** передбачають здійснення таких мовленнєвих дій:

- розповісти про себе (свого друга, школу, місто/село тощо),
 - висловити при цьому свою думку, свою оцінку.
3. Мовленнєві завдання для реалізації *монологу-опису* передбачають здійснення таких мовленнєвих дій:
- описувати природу, місто/село, зовнішність тощо, використовуючи слова і словосполучення, що означають якості (добрий/злий, довгий/короткий, високий/низький і т. п.).
4. Мовленнєві завдання для реалізації *монологу-міркування/переконання* передбачають здійснення таких мовленнєвих дій:
- переконати співрозмовника в чомусь,
 - навести докази за чи проти певної дії/фактів,
 - спонукати співрозмовника до певних дій.

5.2.3.2. Мовні особливості монологічного мовлення

З мовної точки зору монологічне мовлення характеризується структурною завершеністю речень, відносно повнотою висловлювання, розгорнутістю та різноструктурністю фраз. Крім того, монологічному мовленню властиві досить складний синтаксис, а також зв'язність, що, як було вже згадано, передбачає володіння мовними засобами міжфразового зв'язку. Такими засобами виступають лексичні та займенникові повтори, сполучники та сполучникові прислівники, прислівники або сполучення іменника з прикметником у ролі обставини місця та часу (так звані адвербіалії), артиклі тощо. Наприклад, адвербіалії часу та послідовності:

Англ. later, then, after that

Нім. später, dann, weiter

Франц. plus tard, après, puis

Ісп. más tarde, luego, después;

адвербіалії причин та наслідку:

Англ. why, that's why, so, at first, firstly, in the second place, secondly, so that, though

Нім. weil, deshalb, folglich, zuerst, anfangs, erstens, zweitens, in erster Linie

Франц. c'est pour quoi, par conséquence, premièrement, deuxièmement, puisque, bien que, ainsi

Ісп. por eso, por consiguiente, primeramente, ahora bien, de tal modo, ya que, porque.

Як сполучні засоби в монологі вживаються також усномовленнєві формули, які допомагають почати, продовжити чи закінчити висловлювання:

Англ. to begin with, well, I'd like to tell you this, let's leave it at that, that reminds me, by the way, speaking of;

Нім. also, ich möchte, ich glaube, es wäre;

Франц. alors, bien, je voudrais vous dire, pour finir avec, à propos, ça me rappelle, en parlant de;

Ісп. primero, en primer lugar, como he dicho, para terminar, por último, a propósito, hablando de, en lo que toca a mí;

а також показують ставлення того, хто говорить, до висловлювання:

Англ. to my mind, there is no doubt, it's quite clear, I am not sure, people say, therefore, that's why, because of that, in short;

Нім. ich glaube, ohne Zweifel, es ist klar, ich bin (nicht) sicher, man sagt, meiner Meinung nach;

Франц. comme ça; c'est (voilà) pourquoi; à cause de; bref; je pense; à mon avis; quant à moi; sans doute; on dit que;

Ісп. así, de ese modo, por eso, en breve, a mi modo de ver, sin duda, no estoy seguro, dicen, se dice.

Нагадаємо, що за характером логіко-синтаксичних зв'язків розрізняють такі **типи монологічних висловлювань**: опис, розповідь і роздум.

Синтаксичною особливістю **монологу-опису** є переважне використання простих і складносурядних речень з переліково-приєднувальним і послідовно-приєднувальним зв'язком, граматичних структур із зворотом *англ.*: there is (there are); *нім.*: Das ist (Das sind); *франц.*: il y a; ce sont; c'est; *ісп.*: y, más, también, tampoco; ... y ... y, ... ni ... ni ...; таких видно-часових форм як Present Continuous, Present Indefinite, Past Indefinite (*англ.*); Präsens, Imperfekt (*нім.*); Présent de l'Indicatif; Imparfait; Passé Composé (*франц.*); Presente de Indicativo; Pretérito Imperfecto de Indicativo, Pretérito Indefinido de Indicativo (*ісп.*). Реальність явищ в описі передається дійсним способом.

Головним засобом вираження часової послідовності подій у **монологі-розповіді** є такі видно-часові форми дієслова як Past Indefinite, Past Perfect (*англ.*); Imperfekt (*нім.*); Passé Composé; Imparfait; Plus-que-Parfait (*франц.*); Pretérito Pluscuamperfecto de Indicativo, Potencial Simple (*ісп.*); сполучники, сполучникові прислівники та адвербіалії when, since, one day, then, the other day, in the afternoon, yesterday, first, after that (*англ.*); nachdem, dann, zuerst, danach, vormittag, einmal, gestern, bevor (*нім.*); quand, puis, après, autrefois, ensuite, hier (*франц.*); cuando, apenas, luego, después, entonces, mientras, en seguida, un día, otro día (*ісп.*).

Для монологу-розповіді характерні прості і складнопідрядні речення з підрядними часу.

У розповіді про минулі події (дії, випадки) в основному живаються Past Indefinite, Past Perfect (*англ.*); Imperfekt (*нім.*); Imparfait, Passé Composé, Passé Simple (*франц.*); Pretérito Imperfecto, Pretérito Indefinido de Indicativo (*ісп.*).

У розповіді про те, що відбувається звичайно в тих чи інших ситуаціях, живається Present Indefinite (*англ.*); Präsens (*нім.*); Présent de l'Indicatif, Passé Immédiat (*франц.*); Presente de Indicativo, Pretérito Perfecto de Indicativo (*ісп.*).

У розповіді про майбутні події — Future Indefinite (*англ.*); Futurum I.

Präsens (нім.); Futur Simple, Futur Immédiat (франц.); Futuro Imperfecto de Indicativo, дієслівна конструкція ir + a + infinitivo (ісп.).

У *монологі-повідомленні* переважають прості розповідні речення з дієсловами в Present Indefinite, Present Perfect (англ.); Präsens, Imperfekt (нім.); Présent, Imparfait, Passé Composé de l'Indicatif (франц.); Presente de Indicativo, Pretérito Perfecto de Indicativo, Pretérito Imperfecto de Indicativo, Pretérito Indefinido de Indicativo (ісп.), оскільки для повідомлення характерна часова невизначеність.

Для *монологу-роздуму* характерний причинно-наслідковий зв'язок між реченнями. В ньому переважно вживаються складнопідрядні речення з підрядними причини і наслідку, підрядними означальними і додатковими, а також інфінітивні звороти.

5.2.3.4

Етапи навчання монологічного мовлення

В методиці навчання іноземних мов виділяють **три етапи формування вмінь** монологічного мовлення. В основу кожного з них покладена якість висловлювання учнів, причому ця якість обов'язково веде до збільшення обсягу зразків мовлення (ЗМ), що використовуються учнем.

Завдання **першого етапу** полягає в тому, щоб навчити учнів об'єднувати ЗМ рівня фрази в одну понадфразову єдність. Наприклад, за темою "Погода" учні можуть з'єднувати такі ЗМ:

<i>Англ.</i>	It's cold today. It isn't snowing now. The sky is blue. The sun is shining.	<i>Франц.</i>	Il fait mauvais aujourd'hui. Le soleil ne brille pas. Le ciel est gris. Il pleut.
<i>Нім.</i>	Es ist kalt heute. Es schneit nicht. Der Himmel ist blau. Die Sonne scheint.	<i>Ісп.</i>	Hoy hace mal tiempo. No hace sol. Hace frío. Está nublado pero no llueve.

Кожен учень вимовляє одну фразу. Будь-які фрази вважаються правильними, якщо вони відповідають темі і грамотно оформлені у мовному відношенні. Вже на цьому етапі враховується самостійність висловлювання: вчитель лише називає тему, визначає загальний напрям думки, а вибір конкретного змісту залишається вільним.

На **другому етапі** формування вмінь ММ учні вчать самостійно будувати висловлювання понадфразового рівня. Навчання монологічного мовлення на цьому етапі здійснюється за допомогою різних *опор*: зображальних, вербальних, комбінованих. У ролі *зображальної* опори можуть виступати окремі малюнки, слайди, тематичні та сюжетні картини, композиції на магнітній дошці, кодограми. Вони допомагають створити навчально-мовленнєву ситуацію, а також варіювати її і, відповідно, мовлення учнів.

Важливим видом **вербальної зорової опори** є **підстановча таблиця**, яка здатна забезпечити логічний зв'язок речень, їх граматичну правильність, належний вибір усіх необхідних мовних засобів для побудови власного висловлювання. Наприклад: Опишіть одного із членів своєї сім'ї, користуючись таблицями.

Англійська мова

1.	My mother's My father's My brother's My sister's	name is ...		
2.	He She	is isn't	tall. very tall. small.	
3.	He She	has	an oval a round	face.
4.	His Her	hair is	fair dark	and short. long.
5.	His Her	eyes	are	blue. grey. green. brown.

Німецька мова

1.	Mein Meine	Mama Papa Bruder Schwester	heißt ...	
2.	Er Sie	ist ist nicht	schlank. dick. mager.	
3.	Er Sie	hat	ein	ovales rundes Gesicht.
4.	Er Sie	hat	braune blaue schwarze dunkle grüne	Augen.
5.	Er Sie	hat	blondes schwarzes helles	Haar.

Французька мова

1.	Mon père Ma mère Mon frère Ma soeur	s'appelle ...				
2.	Il Elle	est n'est pas	grand(e). très grand(e). petit(e).			
3.	Il Elle	a	le visage	ovale. rond.		
4.	Ses	cheveux	sont	blonds bruns châtains	et	longs. coupés.
5.	Ses	yeux	sont	bleus. noirs. bruns. verts.		

Іспанська мова

1.	Mi papá Mi mamá Mi hermano(a)	se llama ...				
2.	Él Ella	es no es	alto(a). muy alto(a). bajo(a).			
3.	Él Ella	tiene	la cara	ovalada. redonda.		
4.	Su	pelo	es	castaño/ rubio negro	y	corto. largo.
5.	Sus	ojos	son	azules. grises. verdes. negros. castaños.		

У навчанні монологічного мовлення широко використовується така ефективна вербальна опора як *структурно-логічна схема*, яка забезпечує логічну послідовність висловлювання і створює можливості для варіювання змісту в залежності від реальних обставин. Наприклад:

Учитель: Розкажіть про себе, користуючись цією схемою.

<i>Англ.</i>	My name is...	<i>Франц.</i>	Je m'appelle...
	My surname is...		Mon nom de famille est ...
	I am ... years old.		J'ai ... ans.
	I am a pupil of the ... form.		Je suis un(une) élève de...
<i>Ісп.</i>	Me llamo...	<i>Нім.</i>	Mein Name ist...
	Mi apellido es...		Mein Vorname ist...
	Tengo ... años.		Ich bin... Jahre alt.
	Soy alumno(a) del ... grado.		Ich besuche die ... Klasse.

Поряд з такими таблицями і схемами застосовуються також *ілюстративні невербальні опори*, які лише підказують тематику, певний зміст і послідовність висловлювань. Різновидом повної вербальної опори може слугувати *висловлювання-зразок* у звуковому (фонограма, мовлення учителя) чи зоровому (друкований текст) варіанті.

З метою навчання усного мовлення доцільніше використовувати *звуковий зразок* (фонограму), в якому після кожної фрази передбачена пауза для висловлювання учнів за аналогією. Проте слід пам'ятати, що поступово опори обов'язково усуваються.

Учитель: Ти береш участь у конкурсі гідів для навколосвітньої подорожі. Підготуйся до виступу перед членами міжнародного журі. В паузах за диктором, який описує Україну, опиши одну із країн світу (Англію, США, Німеччину, Францію, Іспанію).

Англійська мова.

Sp: Ukraine is situated in Europe.//

P: ... is situated in ...

Sp: It is washed by the Black Sea and the Sea of Azov.//

P: It is washed by ...

Sp: It has an area of more than 603 thousand square kms.//

P: It has an area of ..

Sp: Ukraine borders on Poland, Slovakia, Hungary, Romania, Moldova, Belaruss and Russia.//

P: ... borders on ...

Sp: Its capital is Kyiv.//

P: Its capital is ...

Німецька мова.

Sp: Die Ukraine liegt in Europa.//

Sch: ... liegt in ...

Sp: Sie ist von dem Schwarzen Meer und dem Asowschen Meer umspült.//

Sch: .. ist von ... umspült.

Sp: Ihr Territorium beträgt über 603 Tausend km².//

Sch: ... Territorium beträgt ...

Sp: Die Ukraine grenzt an Polen, Slowakei, Ungarn, Rumänien, Moldova, Weißrußland und Rußland. //

Sch: ... grenzt an ...

Sp: Ihre Hauptstadt ist Kyiv.//

Sch: ... Hauptstadt ist ...

Французька мова.

Sp: L'Ukraine est située en Europe.//

E: ... est située en ...

Sp: Son territoire est 603.700 km².//

E: ...

Sp: L'Ukraine est baignée par la Mer Noire et la Mer d'Azov.//

E: ... est baignée par ...

Sp: L'Ukraine confine à la Pologne, la Slovaquie, la Hongrie, la Roumanie, la Moldova, la Biéloruss et la Russie.

E: ... confine à ...

Іспанська мова.

L: Ucrania está situada en Europa.

Al: España ...

L: El territorio de Ucrania es 603.700 kms.²

Al: ...

L: Al Norte Ucrania limita con Rusia y Bielorrús, al sur — con Moldova.

Al: ...

L: Al Oeste Ucrania limita con Polonia, Ungría y Rumanía.

Al: ...

L: La capital de Ucrania es Kyiv que tiene cerca de 3 millones de habitantes.

Al:

Головне завдання **третього етапу** формування вмінь ММ — навчити учнів створювати монологічні висловлювання текстового рівня різних функціонально-сміслових типів мовлення згідно тематики, яка передбачена програмою для даного класу. Третій етап характеризується розвитком умінь виражати своє особисте ставлення до фактів чи подій, про які висловлюється учень; формулювати критичну оцінку і доводити правильність будь-якого факту;

включати до свого мовлення елементи розмірковування, аргументації. Одночасно повинно відбуватися збільшення обсягу висловлювання. Учні повинні заздалегідь засвоїти ряд словосполучень і штампів, характерних для монологічного мовлення (див. стор. 171-172). Включення подібних словосполучень до монологічного висловлювання дає можливість учням передати своє особисте ставлення до обговорюваних подій та фактів.

Завдання на цьому етапі формулюються таким чином, щоб учень не міг обмежитись двома-трьома реченнями. Наприклад, учитель говорить:

Якщо ви згодні з таким твердженням, наведіть свої докази, які підтверджують його справедливість.

Київ — дуже красиве місто.

Літо — найкраща пора року.

Теніс — найбільш захоплюючий вид спорту.

Виконуючи такі завдання, учні вчать розвивати думку, передавати її засобами іноземної мови, доводити правильність своїх тверджень.

5.2.3.4 Система вправ для навчання монологічного мовлення

Згідно з трьома етапами формування умінь монологічного мовлення виділяють три групи вправ для навчання цього виду МД:

- I група — вправи на об'єднання ЗМ рівня фрази у понадфразову єдність (ПФЄ);
- II група — вправи на створення власного монологічного висловлювання понадфразового рівня;
- III група — вправи на створення власного монологічного висловлювання текстового рівня (відповідно до вимог чинної програми для даного класу).

Вправи I групи

Мета вправ I групи — навчити учнів об'єднувати засвоєні раніше ЗМ рівня фрази у висловлювання понадфразового рівня. При виконанні цих вправ учні мають оволодіти також засобами міжфразового зв'язку, характерними для того типу монологу, який є метою навчання в даному циклі уроків.

Вправи I групи можна віднести до умовно-комунікативних продуктивних вправ. Це вправи на *приєднання*, коли продукувана учнем фраза приєднується до фрази, висловленої вчителем, диктором чи іншим учнем, а також вправи на *об'єднання* структурно однотипних і різнотипних ЗМ. Вони виконуються в режимах "учитель-учень" (учень 1, 2, 3 ...), "фонограма-учень", "учень-клас". Наприклад: тема "Школа" (підтема "Класна кімната"), 5 клас.

Завдання: Діти, давайте опишемо з вами наш кабінет іноземної мови. Я почну, а ви допомагайте мені, будь ласка.

Англійська мова.

- T: Our English study-room is large and light.
P₁: There are three windows in the study-room.
P₂: The windows are large.
P₃: There are twelve pupils' desks in the room.
P₄: The desks are blue.
P₅: There are books, exercise-books, pens and pencils on the pupils' desks.
P₆: There is a pen and a pointer on the teacher's table.
P₇: The teacher's table is brown. Etc.

Французька мова.

- M: Notre salle de français est grande et claire.
E₁: Dans la classe il y a 3 fenêtres.
E₂: Les fenêtres sont grandes.
E₃: Dans la classe il y a 12 pupitres.
E₄: Les pupitres sont bleus.
E₅: Sur les pupitres il y a beaucoup de livres, cahiers, stylos et crayons.
E₆: Sur le bureau de professeur il y a un stylo et une baguette.
E₇: Le bureau du professeur est brun.

Іспанська мова.

- M: Nuestro gabinete de español es grande y claro.
Al₁: En el gabinete hay tres ventanas.
Al₂: Las ventanas son grandes.
Al₃: En el gabinete hay doce pupitres.
Al₄: Los pupitres son azules.
Al₅: Sobre los pupitres hay libros, cuadernos, bolígrafos y lápices.
Al₆: Sobre la mesa del maestro hay una pluma y un puntero.
Al₇: La mesa del maestro es marrón.

Німецька мова.

- L: Unser Klassenzimmer ist groß und hell.
Sch₁: Im Klassenzimmer sind 3 Fenster.
Sch₂: Die Fenster sind breit.
Sch₃: Im Klassenzimmer sind 15 Schulbänke.
Sch₄: Die Schulbänke sind grün.
Sch₅: Auf den Schulbänken liegen Lehrbücher, Hefte, Kugelschreiber und Bleistifte.
Sch₆: Auf dem Lehrertisch liegen ein Kugelschreiber und ein Lehrbuch.
Sch₇: Der Lehrertisch ist braun.

Це вправа на приєднання. Висловлювання кожного учня залишається на рівні фрази, але, приєднуючись до попереднього, воно стає понадфразовим. Учитель спрямовує висловлювання учнів, домагаючись з'єднання речень, логічно пов'язаних між собою.

Ще один приклад. Тема "Географія" (6 клас).

Task: An international round-the-world expedition of young geographers is being organized. The winners of a special competition in geography will become members of the expedition.

Let's start practising. You're to speak about the area and the population of each country on our list. Here's a table for you with the information you need.

Country	Population	Area (sq km)
Australia	17,288,000	7,682,300
Austria	7,666,000	83,851
Canada	26,835,331	9,976,139
Estonia	1,573,000	45,100
France	56,556,000	543,998
Spain	39,385,000	504,742
The UK	57,515,000	244,493
The USA	248,709,873	9,822,769
Ukraine	51,500,000	603,700

Example:

Sp: The population of Australia is 17,288,000. Its area is 7,682,300 sq km (square kilometres). // Etc.

Це вправа на об'єднання різноструктурних ЗМ рівня фрази у висловлювання на рівні ПФЄ. Послідовність фраз у висловлюванні детермінована фоновим реченням та даними таблиці.

Наступний приклад до теми "Дім. Квартира", 5 клас.

Завдання: Ми продовжуємо розмову про наші будинки і квартири. Скажіть, в якому будинку (багатоквартирному чи приватному) ви живете, який будинок/яка квартира та які кімнати є у вас.

Учень: My family and I live in a five-storeyed block of flats. We've got a three-roomed flat. There's a sitting-room, a bedroom and a nursery in our flat.

Це вправа на об'єднання різноструктурних ЗМ рівня фрази у висловлювання на рівні ПФЄ (3 фрази). Послідовність фраз у висловлюванні детермінована інструкцією-завданням учителя.

До вправ I групи належать також деякі мовні вправи на усвідомлення учнями засобів міжфразового зв'язку, характерних для певного типу монологу. Це вправи на знаходження потрібних засобів зв'язку, їх виписування, з'єднання за їх допомогою 2-4 речень. На початковому ступені навчання ці вправи бажано виконувати тоді, коли учні переходять до читання тематичних текстів. Так, після читання тексту до теми "My Day" (впр.2, § 8, цикл 6, підручник "English through Communication" для 5 кл.) необхідно звернути увагу учнів на обставини часу в розповіді Пінокіо про свій учорашній день: yesterday, at seven o'clock, then, after school, after dinner, in the evening, at half past ten тощо. Учням можна запропонувати виписати вдома засвоєні у класі засоби міжфразового зв'язку для використання їх на наступних уроках як опори при створенні самостійних висловлювань на рівні ПФЄ.

На другому і третьому етапах навчання ДМ доцільно виконувати вправи на з'єднання 2-3 речень у ПФЄ за допомогою засвоєних засобів міжфразового зв'язку. Приклад вихідного речення: Учора я хотів(ла) піти в театр (написати листа). Не було квитка (не було часу). Це була прем'єра (мені довелося затриматися у школі). Засоби міжфразового зв'язку: "але, на жаль; справа в тому, що ...".

Учень: Учора я хотів(ла) піти в театр (написати листа). Але, на жаль, не було квитка (не було часу). Справа в тому, що це була прем'єра (мені довелося затриматися у школі).

Вправи II групи

Мета вправ II групи — навчити учнів будувати висловлювання понадфразового рівня, так звані мікромонологи. Це комунікативні продуктивні вправи першого рівня, в яких допускається використання різних опор. Режими роботи: "учень-клас", "учень-група учнів", "учень-учень".

У вправах II групи мовлення учнів не детермінується, а лише спрямовується та мотивується комунікативним завданням. Для забезпечення логічної зв'язності висловлювання слабшим учням пропонуються різні опори, які поступово усуваються. Вибір опори визначається учителем в кожному конкретному випадку в залежності від типу монологу, на оволодіння котрим спрямована вправа, а також від рівня навченості групи та окремих учнів.

Розглянемо деякі найефективніші для навчання монологічного мовлення опори у послідовності від найповніших до недостатньо повних. Насамперед це *підстановча таблиця*, з кожної частини якої учень вибирає мовленнєві одиниці згідно з навчально-мовленнєвою ситуацією. Її можна використати для навчання монологу-опису, монологу-розповіді та монологу-повідомлення.

Вправа 1. Тема “Зовнішність”, 5 клас.

Завдання: Опиши зовнішність одного із членів своєї родини, на якого, на твою думку, ти найбільш схожий.

Це опора у вигляді підстановчої таблиці відкритого типу. Будуючи своє висловлювання, учень заповнює “відкриті” частини таблиці актуальним змістом стосовно тієї особи, про яку розповідає.

Англійська мова

1.	I have	a	older younger	father. mother. grandmother. grandfather. brother. sister.
2.	My	father mother brother sister	is	tall. short. strong. pretty. beautiful.
3.	His Her	face	is	round. oval. broad.
4.	His Her	nose eyes	is are	brown blue. grey. short. straight. black.
5.	His Her	hair	is	short. long. fair. dark.
6.	His Her	lips cheeks forehead chin ears neck	is are	red. pink. broad. small. white. narrow.

Німецька мова

1.	Ich habe	eine(n) jüngere(n) ältere(n)	Vati. Mutti. Opa. Oma. Bruder. Schwester.	
2.	Mein(e)	Vati Mutti Opa Oma Bruder Schwester	ist	hübsch. klein. nett. schön. streng. gutherzig.
3.	Sein (Ihr)	Gesicht	ist	rund. oval.
4.	Seine (Ihre)	Nase	ist	rund lang. kurz. klein. gerade.
	Seine (Ihre)	Augen	sind	blau. grün. braun. grau. schwarz.
5.	Sein (Ihr)	Haar	ist	blond. hell. schwarz. rot. grau.
6.	Sein(e) Ihr(e)	Hals Lippen Ohren Kinn Wangen Stirn	ist sind	lang. rot. klein. rund. rosa. hoch.

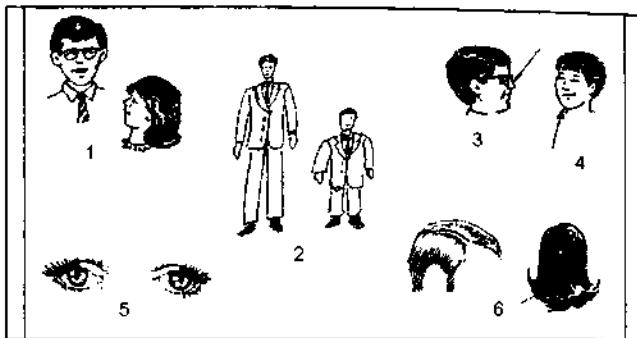
Французька мова

1.	J'ai	un père. une mère. un grand -mère. un grand-père un frère une soeur	ainé,-e. cadet,-te
2.	Mon Ma	père mère est frère soeur	de haute taille. de petite taille. sympatique. fort. beau (belle).
3.	Son visage	est	rond. large. ovale.
4.	Son nez	est	droit. long. retroussé.
5.	Ses yeux sont		bruns. bleus. gris. noirs. grands. beaux.
6.	Ses cheveux sont		noirs. blancs. bruns. longs. courts. beaux.
7.	Ses joues sont		rouges. roses.
8.	Son front est		large. étroit.

Іспанська мова

1.	Tengo	papá. mamá. abuelo(a). hermano(a) (menor, mayor).		
2.	Mi	papá mamá abuelo(a) hermano(a)	es	alto(a). bajo(a). delgado(a). simpático(a). fuerte. guapo(a).
3.	Su cara es	alargada redonda ovalada	y su frente es	ancha. estrecha.
4.	Su nariz	es		recta. chata. larga.
5.	Sus ojos	son		castaños. azules. grises. grandes. bonitos. expresivos.
6.	Su pelo	es		negro. rubio. castaño. corto. largo. rizado.

У цій вправі використана *повна вербальна опора*. В подальшому її можна замінити ілюстративною опорою, яка підкаже послідовність опису малюнків (див. стор. 183).



Окрім повних вербальних опор існують *часткові/неповні вербальні опори* у вигляді підстановчих таблиць відкритого типу, структурно-мовленнєвих схем та логіко-синтаксичних схем висловлювання. Наприклад:

Вправа 2. Тема “Погода”, 5 клас.

Завдання: Our English pen-friend is going to visit us next year. Now you're talking to your pen-friend on the telephone. Invite her/him to Ukraine. Describe Ukrainian weather in one of the seasons. Make use of the substitution table given below.

In	winter	the weather	is	...
	summer	the sky		...
	autumn	the sun		...
	spring	the days		...
		the temperature		...

Це опора у вигляді *підстановчої таблиці відкритого типу*. Будуючи своє висловлювання, учень заповнює “відкриті” частини таблиці актуальним змістом стосовно тієї пори року, про яку розповідає.

Вправа 3. Тема “Свята”, 5 клас.

Завдання: Janet wonders how we celebrated New Year's Day. We'll write a letter to her. But before we start, let's talk about how Ukrainian people usually celebrate this festival. I'll begin a statement and you'll complete it. Make use of Janet's story.

1. In Ukraine the First of January, New Year's Day, is
2. People do not go
3. The holiday begins on the
4. Relatives and friends come to
5. After twelve o'clock some young people go out into

У цій вправі опорою виступає *структурно-мовленнєва схема* висловлювання. Такі опори доцільно давати на картках лише слабким учням.

Вправа 4. Тема “Спорт”, 6 клас.

Завдання: Sports Day isn't the only day when sports events take place at your school. Tell your British friend about sports events at your school which took place last week. Make use of the skeleton given below. Work in pairs.

Last week there were many sports events at our school.

Our ... team won/lost the game with the score ... to

The ... match ended in

У цій вправі опорою є *логіко-синтаксична схема*, яка визначає логічну послідовність висловлювання, але дає можливість варіювати зміст в залежності від реальних подій та інтересів учнів.

До часткових вербальних опор можна також віднести *план висловлювання* та *ключові слова*.

Вправа 5. Тема “Географія”, 6 клас.

Завдання: Now you've got full information about each country on our list. Practise describing them in small groups. Follow the outline.

1. The country's position on the map.
2. Its seas and oceans.
3. Its population and area.
4. Its capital.
5. The language/languages spoken.

У цій вправі план представлений у вигляді номінативних речень.

Вправа 6. Тема “Україна”, 6 клас

Завдання: We're speaking with some French schoolchildren. Unfortunately we don't know French. They don't know Ukrainian either. But still we can communicate. French schoolchildren study English as well as we do. They are going to ask us many questions about our country. Here are their questions.

- 1) Where is Ukraine situated?
- 2) What seas is it washed by?
- 3) What is the area of the country?
- 4) What is the population of the country?
- 5) What is the capital of the country?
- 6) Does it stand on a river?
- 7) What is the population of the capital?
- 8) What is the main street of the capital?
- 9) Is your city green?
- 10) What language is spoken in Ukraine?

Answer the French schoolchildren's questions.

У цій вправі план представлений у вигляді запитань.

Вправа 7. Тема “Дозвілля”, 6 клас.

Завдання: You're visiting your British friend who caught cold some days ago. Now he/she is much better but still stays in bed. Greet the boy/girl and ask about his/her health. Tell him/her how your friends and you spent the weekend in the country. Don't forget to describe the weather you had during the weekend. You can make use of the following key phrases:

spent the weekend in the country/in a small town/ in a big city

went there by train/by bus/by car/ on foot

The weather was ... It ... The ice seemed ...

rode a horse/in a one-horse open sleigh

skied down steep slopes

skated on the pond /on the lake / on the river

У цій вправі частковою вербальною опорою є **ключові слова та словосполучення**.

У багатьох випадках, зокрема при оволодінні монологом-описом, доцільно використовувати **змішані вербально-зображальні опори**. Це може бути, наприклад, план квартири з назвами кімнат, план школи з позначенням кабінетів, схематичний план частини міста тощо. При цьому важливим є те, щоб це були плани та схеми знайомих учням місць.

Вправа 8. Тема “Школа”, 6 клас.

Завдання: Our British friends want us to show them our school. But our school is rather large. We're to choose what would be interesting for them to see. Have a look at the plan. It will help you practise to be a guide

The Second Floor				
School Hall	Ukrainian Room	Maths Room	Biology Room	
	Russian Room	Maths Room	Chemistry Room	
The First Floor				
Physics Room	English Room	Geography Room	Maths Room	Gymnasium
History Room	Art Room	Ukrainian Room	Needlework Room	
The Ground Floor				
Staff-room	Deputy Head Teacher's Room	Head Teacher's Room	Office	Entrance Hall
Music Room	Library	Medical Room	Dining-hall	

Зображальними опорами на цьому етапі навчання монологічного мовлення можуть бути окремі малюнки, слайди тощо. Проте часто буває так, що висловлювання учня в опорі на малюнки не мотивується: він не знає, для чого він описує малюнок та до кого звернене його висловлювання. Відповідно мовлення втрачає одну з найважливіших властивостей — зверненість. Для кого і навіщо, наприклад, описувати погоду за вікном, якщо усі бачать, яка вона? Необхідно створити навчально-мовленнєву ситуацію, яка б мотивувала опис погоди за вікном, як це зроблено, наприклад, у Вправі 9.

Вправа 9.

Завдання: Malvina gave Pinocchio a task to describe a picture. The boy asked us to help him. Make use of the substitution table.

1.	It	is isn't	cold warm hot wet frosty	now. today.
2.	The sun	is isn't	shining	now.
3.	The sky	is	blue grey clear cloudy	today.
4.	A	warm cold chilly strong	wind is blowing now.	
5.	It	is isn't	snowing now.	
6.	It	is isn't	raining now.	
7.	I think	the weather	is	good bad
				today.

Вправи III групи

Мета вправ III групи — навчити учнів створювати монологічні висловлювання текстового рівня різних функціонально-смыслових типів мовлення в обсязі, який передбачений програмою для певного класу. Вправи III групи належать до комунікативних продуктивних вправ другого рівня. Вони складаються з комунікативного завдання вчителя та висловлювання учня. Комунікативне завдання мотивує висловлювання учня, спонукає його до участі в мовленнєвій іншомовній діяльності та визначає межі висловлювання. Наведемо приклади вправ III групи.

Вправа 1. Тема “Одяг”, 6 клас.

Завдання: A new school uniform is being worked out in Ukraine. Schoolchildren's opinion is wanted. Describe a school uniform you would like to wear.

В Україні розробляється нова шкільна форма. Потрібна думка самих школярів. Опиши шкільну форму, яку б ти хотів носити.

Очікуване висловлювання — монолог-опис.

Вправа 2. Тема “Школа”, 6 клас.

Завдання: Describe an episode from your school life when you were punished or rewarded.

Розкажи про випадок із свого шкільного життя, коли тебе покарали або нагородили у школі.

Очікуване висловлювання — монолог-розповідь.

Вправа 3. Тема “Зима”, 6 клас.

Завдання: Shapey has never seen a real winter as it is never so cold on his planet as in your country. Explain what winter looks like in your place (mention the sun, the frost, the snow, the ice, the rivers and lakes) and what children can do to have a wonderful time outdoors.

Очікуване висловлювання — монолог-опис.

При виконанні вправ III групи *опори*, як правило, *не використовуються*. Проте в окремих випадках застосування їх є доцільним: можна записати власні імена, географічні назви, цифри на окремих картках для кожного учня чи на дошці для всієї групи.

Використання зображальних опор у вправах III групи має бути природним. Так, коли описується географічне положення країни, мова якої вивчається, доцільним буде використання географічної карти з написами іноземною мовою.

Завдання: Ви – учитель географії в англійській (французькій, німецькій, іспанській) школі. Розкажіть вашим учням про географічне положення вашої країни, її площу та населення, користуючись географічною картою Західної Європи.

Тематичні малюнки з багатьма деталями (наприклад, зображення магазину з різноманітним товаром) доцільно використовувати при введенні нових лексичних одиниць чи граматичних структур, а не в процесі навчання монологічного мовлення, оскільки деталі “прив’язують” до себе висловлювання учнів, гальмують їх мисленеву діяльність.

Усі наведені вище *вправи* мають *відповідати певним вимогам*: бути посилюючими за обсягом (з урахуванням поступового нарощування труднощів: мовленнєвого матеріалу, умов виконання та характеру мовленнєвої діяльності); залучати різні види пам’яті, сприймання і мислення; бути цілеспрямованими і вмотивованими; активізувати пізнавальну і розумову діяльність учнів; містити найтипівіші життєві приклади та ситуації спілкування.

5.3 Навчання читання (формування компетенції в читанні)

5.3.1 Суть читання та його психофізіологічні механізми

Читання іноземною мовою як комунікативне уміння та засіб спілкування є, поряд з усним мовленням, важливим видом мовленнєвої діяльності та найбільш розповсюдженим способом іншомовної комунікації, яким учні середньої школи мають оволодіти згідно з вимогами чинної програми з іноземних мов.

В історичному плані читання виникло пізніше усного мовлення, проте на його основі, і стало важливим засобом спілкування та пізнання. Завдяки читанню, яке робить доступною будь-яку інформацію, передається досвід людства, нагромаджений у найрізноманітніших сферах трудової, творчої, соціально-культурної діяльності. Уміння читати дає можливість випускникам школи у своїй подальшій роботі та навчанні користуватися літературою на іноземній мові для пошуку інформації за фахом, задоволення своїх читацьких чи творчих інтересів, удосконалення умінь усного мовлення і т.ін.

Читання є рецептивним видом мовленнєвої діяльності, який **включає техніку читання (ТЧ) і розуміння** того, що читається, і відноситься до письмової форми мовлення. У зв'язку з цим виділяють змістовий та процесуальний аспекти діяльності читця. Змістовий аспект читання залежить від процесуального і полягає в досягненні розуміння інформації, яка сприймається читцем, завдяки декодуванню графічних знаків та смислових зв'язків тексту.

Психофізіологічну основу читання складають операції зорового сприйняття тексту і його розуміння. При читанні інформація, на відміну від аудіювання, поступає до читця через зоровий канал, тому вирішальну роль виконують зорові відчуття, які спричиняють дію внутрішнього моторного/мовленнєворухового аналізатора. Завдяки цьому читання супроводжується внутрішнім проговорюванням, яке стає повним, розгорнутим мовленням при читанні вголос. Людина, яка читає мовчки, про себе, неодмінно чує те, що вона читає, тому слухові відчуття також є обов'язковим елементом читання. Ці відчуття дають можливість контролювати правильність власного читання, проте вони не відіграють домінуючої ролі, а підпорядковуються названим вище відчуттям.

Подібно іншому виду рецептивної діяльності — аудіюванню, читання базується на розпізнаванні мовних одиниць письмового тексту. В залежності від міцності засвоєння мовного матеріалу та рівня сформованості механізмів зорового сприймання процес розпізнавання може здійснюватися швидко і безпосередньо, або в уповільненому темпі з елементами пригадування.

З **психологічної точки зору** процес сприймання та розуміння тексту безпосередньо пов'язаний з мисленням та пам'яттю. Сприймаючи текст, читець виділяє в ньому окремі ланки, які є для нього найбільш суттєвими, і синтезує ці ланки в єдине ціле. Пам'ять при цьому — логічна та механічна — допомагає мисленню. Сприймання інформації та її осмислення зрілим читцем здійснюється одночасно. Ці складники процесу читання нерозривно пов'язані між собою: від якості сприймання залежить характер і рівень розуміння тексту, його повнота, глибина і точність.

Розрізняють два основних **рівні розуміння тексту**: рівень значення і рівень смислу/змісту (хоча кожен з них ще включає по декілька проміжних рівнів). Перший пов'язаний із встановленням значень сприйнятих мовних одиниць та

їх безпосередніх зв'язків, другий — з розумінням змісту тексту як цілісної мовної одиниці. У зв'язку з цим **навички та вміння**, які забезпечують розуміння тексту, умовно поділяють на дві групи, хоча процеси сприймання та осмислення відбуваються одночасно. *Перша група* — це навички, які пов'язані з технічним аспектом читання. Вони забезпечують безпосередній акт сприйняття графічних знаків та співвіднесення їх з відповідними значеннями; *друга група* — це вміння, які забезпечують смисловий аспект читання: встановлення смислових зв'язків між мовними одиницями тексту, досягнення розуміння змісту, задуму автора, тобто розуміння тексту як завершеного мовленнєвого твору. Щоб досягти такого рівня розуміння, навички техніки читання мають бути гранично автоматизованими, завдяки чому увага читця повністю зосереджується на смисловій переробці тексту.

Акт читання відбувається тоді, коли очі читця рухаються уздовж рядка, причому цей рух відбувається не плавно, а стрибкоподібно: зупинка (для фіксації сприйнятого) — стрибок — зупинка — стрибок. Досвідчений читець робить на рядку 4-6 зупинок тривалістю кожної з них 0,2 сек. Сума часу всіх зупинок очей складає час власне читання, на підставі якого встановлюється швидкість читання. (Проте у практиці навчання іноземної мови швидкість читання вимірюється доступнішим способом — кількістю слів, прочитаних за 1 хвилину.) Під час зупинок очей сприймається відрізок рядка, що включає більше ніж одне слово, хоча *умовною одиницею сприймання* у процесі читання вважається слово як мінімальна графічна одиниця, наділена певним значенням. Момент сприйняття слова завершується його розпізнаванням. Читець автоматично *ствідає* графічне слово з конкретним значенням завдяки відтворенню його слухо-моторного образу, який зберігається в довготривалій пам'яті. Ось чому зорове сприйняття тексту завжди супроводжується *проговорюванням* у внутрішньому мовленні, яке у зрілого читця має згорнутий характер. Вважається, що для впізнавання слова достатньо сприйняти його загальну конфігурацію та 3-4 чітко видимі літери, а решта літер під час зупинки очей попадає в зону так званого бокового, периферійного зору.

Одночасно з поступальними рухами очей відбуваються і регресивні рухи, кількість яких залежить від рівня сформованості навичок читання, морфолого-синтаксичних труднощів тексту та ін. Регресивні рухи не переривають процес читання, тому що пам'ять утримує сприйняте раніше. Читець в момент регресії повертається назад, щоб уточнити деякі деталі, переконатися у правильності розуміння прочитаного, точніше осмислити його. У процесі навчання читання необхідно домагатися, щоб кількість фіксацій та регресивних рухів очей була мінімальною, а їх тривалість короткочасною.

Усі ці процеси відбуваються одночасно, і сприйнятий текст зразу зазнає *сми-слової переробки* на різних рівнях у такій послідовності: значення слова спів-

відноситься зі значеннями інших слів, встановлюється характер зв'язку між ними та контекстуальне значення; слова об'єднуються в синтагми, синтагми — в речення; речення об'єднуються в більші смислові утворення, а останні — в цілісний мовленнєвий твір. Звідси *мінімальною смисловою одиницею тексту вважають синтагму*, яка, крім лексичного значення, передає ще й певні смислові зв'язки.

Процес осмислення включає роботу пам'яті та різних розумових операцій, серед яких головними є порівняння та узагальнення, аналіз та синтез, абстрагування і конкретизація тощо.

Читаючи текст, читець ніби забігає наперед, будує гіпотези про те, що буде далі, прогнозує події. Це явище антиципації розповсюджується не тільки на окремі слова, але й на синтагми та речення. Смислові гіпотези виникають на підставі фактів та подій, які описуються в тексті.

Мотивом читання як комунікативної діяльності є спілкування, а метою — отримання необхідної інформації, причому робота з текстом може переслідувати різні цілі: іноді потрібно лише визначити, про що цей текст, в інших випадках важливо зрозуміти основну чи нову інформацію, замисел автора, підтекст. Той, хто читає, як правило, завжди прагне отримати інформацію найекономічним способом, тому його читання відбувається в різному темпі і характеризується гнучкістю як ознакою зрілого читання (про способи/режими читання див. розд. 5.3.5).

У процесі навчання іноземної мови в середній школі необхідно сформувати вміння читання на комунікативно достатньому рівні, з тим щоб учні могли розуміти: а) основний зміст нескладних автентичних текстів та б) досягти повного розуміння складніших за змістом і структурою текстів різних жанрів: суспільно-політичних, науково-популярних, художніх (адаптованих). Учнів потрібно навчити користуватися двомовними словниками та різними довідковими матеріалами.

Так, на першому етапі основним завданням є розвиток навичок техніки читання уголос і про себе/мовчки і досягнення швидкості читання, яка становить 300 друк. знаків/хв. Це включає роботу з укріплення асоціацій між буквами та звуками, формування зоро-графічних та слухомоторних зв'язків, які сприяють миттєвому впізнаванню і розумінню значень слів; розширення поля читання, синтагматичного членування речень та встановлення смислових зв'язків між компонентами речення і цілими реченнями тексту; розуміння змісту навчальних текстів, що побудовані на засвоєному матеріалі. У зв'язку з цим розуміння змісту прочитаного можливе без мовного чи смислового аналізу.

На другому етапі ставиться завдання навчити учнів читати уголос і про себе складніші тексти пізнавального характеру, що представлені в підручнику та в читанці (Reader). Учні повинні здогадуватися про значення незна-

йомих слів на базі контексту, словотворчих елементів, співзвучності зі словами рідної мови. Для визначення значення незнайомого слова використовується морфологічний або структурно-смысловий аналіз.

Читаючи текст, учні повинні зрозуміти основний зміст і важливі деталі. Якщо виникає необхідність у повторному читанні, учитель має поставити нове завдання, наприклад, вилучити з тексту додаткову інформацію або прочитати текст з більшою швидкістю та ін. Темп читання про себе у цих класах повинен бути вищим від читання вголос.

З метою подолання труднощів розуміння тексту проводиться лексичний, граматичний, структурний та змістовий аналіз, використовується переклад. Учні вчать користуватися двомовним словником.

На третьому етапі учні повинні уміти читати без словника з метою отримання основної інформації, або зі словником — для повного розуміння змісту тексту, що включає до 6% незнайомих слів. Використовуються нескладні автентичні тексти суспільно-політичної, науково-популярної та художньої літератури. Удосконалюються прийоми прогнозування на рівні слова (мовна здогадка) та на рівні тексту (антиципація).

Учні старших класів мають оволодіти навичками анотування тексту (стисло передати зміст прочитаного в усній чи письмовій формі); реферування (визначити в тексті нову інформацію чи головні думки/ факти); рецензування (висловлювати свою думку, давати оцінку змісту тексту в усній чи письмовій формі).

5.3.2. Характер текстів для читання

Для формування адекватних умінь читання велике значення має характер текстів: їх зміст, інформативність, цікава фабула і т. і. Від якості текстового матеріалу залежить мотивація читацької діяльності учнів.

Зміст текстів визначає відношення учнів до читання, а також можливості розв'язання тих освітніх і виховних завдань, які ставляться перед іноземною мовою як навчальним предметом. З іншого боку, структурно-смыслові та мовні особливості текстів визначають характер самого процесу читання.

До іншомовних текстів для читання пред'являються певні вимоги, а саме:

1. **Ідейно-виховна цінність текстів.** Такі тексти повинні сприяти формуванню морально-етичних якостей читця.
2. **Пізнавальна цінність текстів, науковість їх змісту.** Тексти мають будуватися на фактичному матеріалі про країну та її народ, мова якого вивчається, а також включати відомості з найрізноманітніших галузей людських знань (науково-популярні тексти).
3. **Відповідність змісту текстів віковим особливостям та інтересам учнів.** Ці тексти повинні відповідати інтелектуальному рівню розвитку учнів, бути значущими для них, задовольняти їх емоційні та пізнавальні запити.

Тексти для читання іноземною мовою виконують цілу низку функцій, які сприяють успішному оволодінню цієї мовою. В методиці виділяють¹ кілька головних функцій іношомовного тексту:

1. Функція збагачення і розширення знань учнів, головним чином лексичних. У процесі читання учні отримують завдання знайти певні слова чи словосполучення і визначити їх значення; знайти і виписати слова чи структури за якоюсь конкретною ознакою; назвати слова, які були використані в певній ситуації, і т. ін.
2. Функція тренування, мета якої полягає в тому, щоб засвоїти лексико-граматичний матеріал, з одного боку, а з другого — забезпечити учням вправлення в читанні і використанні певного мовного матеріалу у відповідях на запитання вчителя, у процесі вільного переказу змісту чи в переказі, близькому до тексту.
3. Функція розвитку усного мовлення учнів на основі прочитаного тексту: переказ тексту своїми словами, драматизація окремих епізодів, придумування продовження фабули тексту або іншого початку, бесіда за окремими проблемами, які розкриваються в тексті, тощо.
4. Функція розвитку смислового сприйняття тексту — його розуміння. Завдання такого характеру спрямовані на перевірку розуміння окремих епізодів та всього тексту, знаходження різних смислових та формальних елементів, які полегшують процес розуміння, виконання вправ, котрі допомагають переборювати труднощі, що виникають на шляху розуміння тексту.

Труднощі навчання читання іноземною мовою

Процес навчання читання іноземною мовою ускладнюється цілим рядом об'єктивних та суб'єктивних факторів. Насамперед, учитель повинен враховувати об'єктивні *труднощі орфографічної системи* вивчуваної мови (особливо англійської), які склалися історично. Найбільш характерними з них є такі:

- кількісна неадекватність між буквами та звуками у слові, тобто між графічним та звуковим образом слова, наприклад:

Англ. daughter /'dɔ:tə/, thorough /'θʌrə/, nephew /'nevju:/;

Нім. schreiben, schmücken, Platz, deutsch;

Франц. chère, nouveau, chaise;

Ісп. almohada, guitarra, queso, chico;

- різночитання однакових букв та буквосполучень:

Англ. pin-pine, cut-put, now-snow, sugar, his, vision;

Нім. ich, Buch, Chor, sprechen, Skizze, Suppe, Vater, Vase;

¹ С. К. Фоломкина. Текст в обучении иностранным языкам. // Иностр. яз. в шк. — 1985, № 3. — С. 18-22.

Франц. cravate-celle, gomme-geler, stable-vase;

Исп. cinco, gigante;

— кількість букв алфавіту та кількість графем, які вони утворюють:

Англ. 26 букв дають 104 графем (nice — light);

Нім. 26 букв — більше 80 графем;

Исп. 27 букв — 29 графем;

— наявність “німих” букв у словах:

Англ. kite, through, Wednesday;

Нім. wohnen, liegen, Saal

Франц. hôtel, cerise, hublot;

Исп. hoу, zanahoria;

— інші графічні труднощі:

а) наявність діакритичних знаків — accents, tréma, cédille (у французькій мові).

Напр.: fenêtre, près, leçon, préparer, naïf;

— наявність тільди ñ, трема sigüeña, antigüedad, графічного наголосу, що має тонічне (estás, bolígrafo) та смислорозпізнавальне значення (tu-tú, solo-sólo, te-té — в іспанській мові);

— лігатури œ, æ (у французькій мові);

— умляута: Küste, Mädchen, mögen (в німецькій мові);

б) передача одного і того ж звука різними буквами та буквосполученнями:

Англ. [k] — cat, kitchen, school, question.

Франц. [ɛ] — in, im, ain, aim, ein, en, em.

[j] — il, ill, i, i, y.

Нім. [ʃ] — schreiben, sprechen.

Исп. [k] — casa, queso, kilo.

Цей перелік технічних труднощів читання далеко не повний, його можна продовжити.

Крім суто технічних/графічних труднощів читання, які учні мають подолати на початковому ступені навчання, доцільно назвати і деякі *мовні труднощі* текстів, котрі, у свою чергу, можуть спричиняти перешкоди для правильного розуміння змісту. Назвемо деякі з них:

— наявність багатозначних та конвертованих слів:

Англ. At last he became a proud owner of the thing that had real *springs* and a mattress.

Исп. Él mismo *soñaba* con ser uno de aquellos héroes. Pero uno de cada dos *parados* en España es un joven;

— непрямий порядок слів (інверсія):

Англ. No sooner *had Miss Sophie* noticed her cousin Paul than a pleasant smile touched her lips.

- Исп.* Leyendo *encontraba* su *fantasía* en las páginas de los libros historias maravillosas, relatos de viajes que tanto le gustaban;
- звороти з дієприкметниками та дієприслівниками:
- Англ.* The goods having been sold, Jim returned home immediately.
Why don't you have your dresses made at Macallan's?
- умовні безсполучникові речення:
- Англ.* Mr. Johnson decided to lock all the doors in the house, should any emergency arise;
- герундіальні звороти:
- After having been informed of Mark's arrival, he went downstairs without delay;
- складні речення та конструкції:
- Англ.* Opening the drawing-room door noiselessly, he had stood watching the expression on her face, indifferent from any he knew, so much more open, so confiding, as though to her music she was giving a heart he had never seen. (J. Galsworthy. In Chancery).
- Нім.* Wenn die Kommission alle Zahlen geprüft haben wird, werde ich Bescheid geben. Im Südosten der Vereinigten Staaten sind abermals zahlreiche Menschen durch Tornados ums Leben gekommen. Bisher seien 44 Todesopfer zu beklagen, mehr als 180 Menschen seien verletzt worden, teilten die Behörden mit.
- Исп.* Entonces Pepe Vera le dirigió la espada por entre las dos espaldas de modo que el toro, continuando su ataque, ayudó al torero a matarlo.

Усі ці та інші, не згадані тут, труднощі іншомовних текстів учні мають подолати поступово: спочатку вони оволодівають технікою читання вголос, засвоюють специфіку букв алфавіту та мовний матеріал, виконують велику тренувальну роботу з техніки читання, отримуючи якомога більше навантаження на зоровий аналізатор; згодом переходять до читання мовчки, оволодіваючи прийомами власне читання як мовленнєвої діяльності.

Згідно з виділеними етапами формування навичок і вмінь читання до системи вправ для навчання читання включаються **три групи вправ**:

- I група — вправи для формування навичок техніки читання;
II група — вправи для формування мовленнєвих навичок читання;
III група — вправи для розвитку вмінь читання (детальніше див. с. 69-70).

Формування умінь читання забезпечується у процесі багаторазового виконання учнями завдань одного і того ж типу. Завдання при цьому варіюються: мовний матеріал вправ змінюється, комбінується по-іншому, ускладнюється: ізольовані слова – словосполучення – речення – абзаци – тексти; збільшується швидкість виконання вправ і т. і.

Навчання техніки читання

В умінні читати виділяють два основних аспекти: технічний та змістовий, смисловий. **Техніка читання** включає цілий комплекс автоматизованих навичок, які зводяться, врешті-решт, до того, щоб швидко сприймати графічні образи слів, автоматично співвідносити їх зі звуковими образами та значеннями цих слів.

Загальновідомо, що навчання читання рідною мовою починається тоді, коли у дитини вже сформувалися вміння усного мовлення. Читання, таким чином, перетворюється у процес впізнавання знайомих з усного мовлення слів, які закодовані графічними знаками, і початком формування навичок читання вважається той момент, коли дитина вперше усвідомила зв'язок голосної та приголосної літер і вимовила перший склад, знаючи конфігурацію літери та її звукову відповідність. Об'єднавши усі склади у слові, озвучивши їх та впізнавши значення озвученого слова, дитина раз і назавжди подолала головну перешкоду процесу читання, зробила для себе "відкриття" — як саме читати.¹

У процесі навчання техніки читання іноземною мовою здійснюється перенос частини сформованих навичок читання рідною мовою у сферу іноземної мови. Це полегшує оволодіння іноземною буквено-звуковою символікою та іншими навичками читання.

На першому етапі основною формою читання є **читання уголос**, яке є важливим засобом навчання читання **про себе/мовчки**. Методисти (Г.В.Рогова та ін.) умовно виділяють два періоди в навчанні читання уголос — дотекстовий і текстовий періоди. Мета дотекстового періоду — засвоєння первинної матерії, тобто графіки нової (іноземної) мови, оволодіння буквено-звуковими зв'язками, читання окремих слів, словосполучень, простих речень. Важливим завданням цього періоду є розвиток навичок правильного озвучування слів та інтонаційного оформлення речень з точки зору їх логічного членування. Читання уголос допомагає зміцнити вимовний аспект, який є спільним для всіх видів мовленнєвої діяльності.

На цьому етапі навчання техніки читання букви вводяться поступово — спочатку декілька приголосних та голосна, з якими можна скласти односкладові слова: in, it, pin, pit, lid, mid, kid і т.п. Засвоївши зв'язок буква-звук, учні самостійно читають слова уголос, виконують вправи на звуко-буквенний та буквено-звуковий аналіз, що сприяє зміцненню графемно-фонемних зв'язків при читанні. З метою кращого засвоєння особливостей графіки іноземної мови, що вивчається, дуже корисним є прийом "друкування" — написання букв та слів у друкованому варіанті.

¹ Рогова Г.В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. — М., Просвещение. — 1991. — С. 140.

Дотекстовий період читання у голос триває доти, доки учні читають окремі елементи тексту: слова, словосполучення та речення, не об'єднавши ситуативно. Читання простих, але зв'язних текстів відбувається в текстовий період. Його мета — навчити учнів одночасно сприймати і розуміти зміст тексту, не відволікаючи уваги на технічний бік читання. Цей рівень досягається в результаті систематичної тренувальної роботи з текстом: читати можна навчитися лише шляхом читання.

Тексти для читання у голос служать базою для навчання **читання мовчки (про себе)**. Це головна форма читання, яка орієнтована на досягнення комунікативної мети — розуміння інформації (детальніше див. розд. 5.3.5.)

Розглянемо вправи, які виконуються в дотекстовий період з метою навчання техніки читання у голос.

Некомунікативні справи з навчання техніки читання у голос покликані розв'язати такі завдання:

1. Засвоєння учнями конфігурації букв іншомовного алфавіту в рецептивному та репродуктивному планах, а саме:
 - а. зорове сприймання, розпізнавання та ідентифікація букв;
 - б. називання усіх функціональних паріантів букви (великої, малої, друкованої, рукописної);
2. оволодіння буквено-звуковими та звуко-буквеними зв'язками;
3. розвиток навичок автоматизовано здійснювати операції аналіз-синтез при сприйманні ізольованих слів, результатом яких має стати швидке і точне сприймання слова, його правильне озвучування та адекватне співвіднесення зі значенням;
4. засвоєння основних правил читання голосних та приголосних, їх комбінацій;
5. формування навичок читання слів, словосполучень та речень.

В сучасній практиці навчання техніки читання іноземною мовою використовується переважно **фонетичний (звуковий) аналітико-синтетичний метод**, розроблений К.Д. Ушинським для навчання читання рідною мовою, проте в деяких випадках застосовуються й інші відомі методи: за правилами читання, за ключовими словами, метод цілих слів.

Вправи з техніки читання, групуються з залежності від їх цільового спрямування, а саме:

Вправи на розвиток графемно-фонемних зв'язків

- Озвучити пред'явлені учителем букви.
- Прочитати букву в різних позиціях у слові.
- Вибрати названу букву з ряду даних.
- Визначити кількість букв і звуків у слові.
- Підібрати до малих букв великі (і навпаки), озвучити їх.
- Показати/написати букву, що відповідає вимовленому учителем звуку.

- Знайти і показати літеру, що відповідає вимовленому учителем звуку.
- З ряду слів вибрати ті, що починаються з даної букви. Напр.: b — boy, day, bench, desk, bed, ball, doll, best, big, dig.
- Назвати слова з літерою ... на початку слова.
- Скласти вимовлене (чи швидко показане вчителем) слово з карток алфавіту (на дошці, парті).
- Визначити подібність і розходження в словах: is-ice, form-from, pen-pan, and-end, you-your, as-ask та ін.

Вправи з техніки читання ізольованих слів та словосполучень

- Визначити тип складу в даних словах (I, II, III, IV): pin, kite, girl, pine, park, bag, form.
- Підібрати малюнки до названих учителем слів.
- Згрупувати слова відповідно до типу складів.
- Змінюючи початкову літеру, утворити нові слова, напр.: make-take-..., прочитати їх.
- Прочитати пари слів, що відрізняються одним елементом: come-some, far-farm, farm-warm, take-make, yet-let, does-goes, ice-nice.
- Підібрати пари слів, що римується: bad, dog, bus, come, cry, log, red, some, try, us, head, fog.
- Підібрати пари слів з голосними в різних позиціях: pin-pine, make-map, box-bone, pen-Pete, car-call-cat-care-air.
- Прочитати незнайомі слова за правилами читання.
Відадати пропущену літеру, прочитати слова: er, -ake, -ook, -an, e t, b-x, r-se, hous-, po-e.
- Підібрати до слів відповідні малюнки (і навпаки). Прочитати слова.
- Знайти вимовлене учителем слово серед ряду слів на картках.
- Використовуючи картки з літерами, скласти пари слів з однією і тією ж голосною у відкритому і закритому складі. Прочитати слова.
- Прочитати слова-іменники і підібрати до них відповідні прикметники (слова на картках або дві колонки слів на дошці).
- Прочитати про себе словосполучення і підібрати до них відповідні малюнки (напр.: a short ruler, a long pencil, a black box, a red flower і т. п.).
- Прочитати вголос ряд слів за ... секунд (орієнтовна швидкість — одне слово за секунду).
- Знайти "заховані" в оточенні інших літер слова і прочитати їх.
- Запам'ятати слова, які на картках швидко показує вчитель (3, 5, 7 слів), і відтворити їх якомога точніше вголос.
- Виконати тести множинного вибору, альтернативні, на групування та ін.

Вправи на прогнозування форми слова

- Розшифрувати орфограми і прочитати одержані слова: bde, amp, ptael, ogd.
- Скласти слова з окремих букв.
- Прочитати слова з пропущеними буквами.
- Прочитати неповні слова.
- Прочитати незнайоме слово в опорі на правило/таблицю.
- Прочитати "розміті" слова.
- Скласти слово з окремих частин (на картках).
- Прочитати речення, вставляючи у пропуски (або на місце малюнків) відповідні слова.

Далі вправи ускладнюються. Учні переходять до читання речень, невеликих навчальних текстів. На цьому етапі виконуються вправи на розвиток навичок інтонаційного оформлення речень, їх синтагматичного членування. Використовуються знаки словесного наголосу, інтонації, меж синтагми, зв'язності читання словосполучень і т. і. Доцільно перед виконанням імітативних вправ з читання речень, груп речень, текстів (за диктором або учителем) продемонструвати на дошці розмітку тексту/речення, напр.:

in the \ classroom, a 'red \ ball, Is this a / table?

Вправи на розвиток навичок синтагматичного членування речень та їх інтонаційного оформлення

- Слухаючи диктора (вчителя), стежите по книжці і проговорюйте речення вголос.
- Слухаючи диктора (вчителя), стежите по книжці і показуйте жестом (рухом руки знизу вверх або зверху вниз) межі синтагми.
- Так же відмічайте інтонаційний тип фрази.
- Визначте тип речення (інтонації), поставте в ньому знаки словесного наголосу, поділіть на синтагми.
- Прочитайте речення (текст) уголос після попередньої фонетичної розмітки.
- Підготуйте вдома зразкове читання уголос (після попереднього опрацювання у класі).
- Підготуйтеся до конкурсу на кращого читця (матеріал для читання подається до конкурсу, учні готуються самостійно).
- Прочитайте речення, змінюючи логічний наголос у ньому.

Вправи на розширення поля читання та швидкості сприймання навчального тексту.

- Прочитати текст/уривок тексту за певний час.
- Прочитати речення з поступово нарощуваними елементами: Напр.: Children go to school. Children go to school in the morning. Every day children go to school in the morning.

- Прочитати речення з карток, які демонструє вчитель у швидкому темпі.
- Прочитати текст і швидко знайти відповідь (інші факти) на запитання вчителя.
- Відновити “розмитий” текст.

На етапі розвитку навичок техніки читання велику роль відіграють **наочні посібники**, які інтенсифікують навчальний процес, створюють ефективні опори для удосконалення організації навчання: фонограми, картки миттєвого пред’явлення (flash-cards), картки розрізного алфавіту, різноманітні картки зі словами різних типів складів, картки-блоки для складання речень та ін.

Наступний етап роботи — читання текстів з метою одержання необхідної чи бажаної інформації, досягнення визначеного програмою рівня розуміння змісту текстів. Як було сказано вище, психологи виділяють декілька рівнів розуміння іншомовних текстів. На початковому ступені у процесі виконання підготовчих вправ досягаються **три перших рівні розуміння**, пов’язаних з оволодінням технікою читання — рівень значення: читання окремих слів, словосполучень та нескладних навчальних текстів. Рівень смислу, у свою чергу, має ще **чотири проміжні рівні**. Так, четвертий рівень включає сприймання у кожному абзаці тексту таких речень, котрі складають смислове ядро, а також визначення смислових віх та синтаксичних зв’язків між реченнями. З **п’ятим рівнем** пов’язують повне розуміння змісту тексту. Оцінка та розуміння емоційного забарвлення змісту досягаються на **шостому рівні**. **Сьомий рівень** розуміння включає узагальнення ідейно-тематичного змісту та його зв’язок із загальним напрямом твору.

Для виконання цих завдань виконуються вправи вищого рівня складності — з **практики в читанні** і застосовуються різні стратегії/види роботи з текстом. В залежності від комунікативної мети, яка ставиться учителем на уроці, від характеру тексту використовуються такі **види читання**: ознайомлювальне, вивчаюче та переглядове.

5.3.5. Навчання читання як виду мовленнєвої діяльності

А. Читання з розумінням основного змісту тексту (ознайомлювальне читання)

Цей режим/вид читання є найбільш розповсюдженим у всіх сферах життя і здійснюється на матеріалі автентичних текстів, які несуть інформацію про побут, традиції, культуру, історію країни, мова якої вивчається. Це читання про себе без вказівки на обов’язкове наступне використання здобутої інформації. **Особливостями** цього способу читання є високий темп ознайомлення з усім текстом, точність розуміння основного змісту та найбільш суттєвих деталей. Для досягнення цієї мети, за даними С.К.Фоломкіної, цілком достатньо розуміння 75% основного змісту за умови, якщо решта 25% не

містить ключових положень, суттєвих для розуміння змісту всього тексту. Темп ознайомлювального читання для різних мов буде дещо різнитися: для англійської та французької мов — 180 слів/хв., для німецької — 150 слів/хв.

У процесі ознайомлювального читання переслідуються такі **комунікативні цілі**:

- визначити тему, яка висвітлюється в тексті, які проблеми в ньому розглядаються;
- що саме говориться в тексті у зв'язку з проблемою;
- виділити основну думку;
- вибрати головні факти, випускаючи другорядні;
- виразити своє ставлення до прочитаного.

Учні повинні зрозуміти основний зміст тексту, осмислити здобуту інформацію в залежності від рівня знань та інтересів. Повнота розуміння повинна бути в межах 75%. У процесі роботи над текстом потрібно **навчити учнів** виконувати такі дії:

- прогнозувати зміст за заголовком або початком тексту;
- здогадуватись про значення незнайомих слів за допомогою контексту, словотворчих елементів, за схожістю зі словами рідної мови або утворених шляхом конверсії;
- ігнорувати окремі незнайомі слова, які не перешкоджають розумінню основного змісту;
- визначати смислові частини тексту та зв'язки між ними;
- користуватися у процесі читання наявним лінгвокраїнознавчим коментарем, виносками, словником, довідниками, якщо в цьому виникає потреба, щоб зрозуміти основний зміст тексту.

Для розвитку вмінь ознайомлювального читання **використовуються** досить великі за обсягом **тексти** (до однієї сторінки навіть на початковому ступені), легкі для розуміння у мовному та змістовому відношенні, які містять 25-30% надлишкової, другорядної інформації. Спочатку тексти читаються у класі з метою формування в учнів навичок читання та розуміння тексту, потім ця робота здійснюється вдома, а в класі проводиться контроль розуміння прочитаного.

Мова текстів, призначених для одержання основної інформації, має бути нормативною, без діалектних особливостей, а зміст відповідати рівню мовної підготовки учнів, їх віковим характеристикам, життєвому досвіду та інтересам. За видами жанрів тексти можуть бути художніми, науково-популярними (статті з газет, журналів), а також прагматичними (програми телебачення, оголошення, афіші, меню, вивіски, телефонні довідники, плани міст, розклади руху транспорту і т. і.).

З метою виявлення розуміння учнями основної інформації тексту виконуються **вправи** такого характеру:

1. Прочитати заголовок (початкові речення) і сказати, про що може розповідатися у тексті.

2. Дати відповіді на запитання вчителя щодо основного змісту (допускаються відповіді рідною мовою).
3. Вибрати з кількох запропонованих учителем заголовків найбільш прийнятний.
4. Послухати твердження і виправити неправильні (які не відповідають змісту).
5. Вибрати з ряду малюнків ті, що ілюструють зміст тексту.
6. Підібрати до запитань правильні відповіді згідно з основним змістом.
7. Вибрати з оцінюючих суджень те, яке відповідає думці читця про прочитаний текст, проблему.
8. Коротко передати основний зміст тексту рідною мовою.
9. Висловити свою думку про зміст тексту, дати йому оцінку (рідною мовою).

Режим роботи з текстами для одержання основної інформації дуже близький за своїм характером до так званого *skimming reading* (Ch. Nuttall), у процесі якого учні мають відшукати в тексті запропоновану учителем інформацію; сказати коротко, про що йдеться в тексті, або відповісти на ряд запитань, для чого необхідно швидко переглянути текст. Наприклад:

What theme/ field of science is dealt with in this text?

Which of these titles fits the text best? (Several titles are supplied),

Which of these topics are dealt with in the text? (A list of topics is given).

Which of these pictures/ diagrams etc. illustrates the text? (Several pictures/ diagrams are supplied).

Which paragraph/ text belongs to this picture? (One picture and several short texts are supplied).

Which of these texts deals with the problem of environment protection? etc. (Several short texts are supplied).

Б. Читання з повним розумінням тексту (вивчаюче читання)

Вивчаюче читання має своєю метою досягнення максимально повного і точного розуміння інформації тексту і критичного осмислення цієї інформації. Однією з цілей такого читання є формування в учнів умінь самостійно долати труднощі мовного та смислового характеру. Це **вдумливе читання**, яке здійснюється у повільному темпі — 50-60 слів/хв., а його об'єктом є “вивчення” не мовного матеріалу, а тієї інформації, що подається у тексті.

Читання в такому режимі вимагає цілеспрямованого аналізу змісту на основі мовних явищ та логічних зв'язків. Тому має місце велика кількість регресій, зумовлених необхідністю перечитування окремих частин тексту для досягнення якомога точнішого розуміння змісту. Матеріалом для вивчаючого читання служать пізнавальні тексти, що містять значущу для учнів інформацію та мовні і смислові труднощі.

Для того щоб досягти повного і точного розуміння інформації, викладеної у тексті, учень повинен володіти значним запасом лексичних одиниць, мати

глибокі знання з граматики (на морфологічному та синтаксичному рівнях) і достатню практику в читанні текстів різних жанрів з великою концентрацією мовних та смислових труднощів. Цей режим читання потребує багато часу та зусиль з боку учнів для оволодіння ним у повному обсязі (цього неможливо досягти в умовах середньої школи). У зв'язку з цим ставиться мета навчити учнів основних прийомів вивчаючого читання (scanning), необхідних і достатніх для подальшого професійно орієнтованого доучування.

У процесі роботи з текстом в режимі вивчаючого читання необхідно досягти таких комунікативних цілей:

- зрозуміти зміст прочитаного тексту з достатньою повністю та глибиною;
- зіставити здобуту інформацію зі своїм досвідом;
- оцінити інформацію, висловити свою думку про неї;
- передати почерпнуті з тексту відомості іншим (рідною мовою або в опорі на текст);
- прокоментувати окремі факти.

Тексти, на базі яких формуються вміння вивчаючого читання, за своїм змістом і тематикою повинні задовольняти пізнавально-комунікативні потреби та інтереси учнів. Це мають бути нескладні автентичні або адаптовані тексти різних жанрів: науково-популярні, публіцистичні, художні, а також тексти прагматичного характеру: інструкції, рецепти (переважно кулінарні та ін.). Важливо навчити учнів користуватися різними довідниками, лінгвокраїнознавчим коментарем, поясненнями, висновками.

У процесі читання учень має реалізувати мовленнєву здогадку щодо значення того чи іншого незнайомого слова, спираючись на контекст, словотворчі елементи, інтернаціональні слова. Складні структури аналізуються, можливий вибірковий переклад окремих словосполучень, речень, абзаців. Важливим складником уміння читання є визначення головних смислових частин тексту, до яких учні повинні придумати заголовки, а також скласти план до всього тексту.

Вправи, які виконуються з метою формування умінь вивчаючого читання та контролю повноти розуміння прочитаного тексту, носять переважно такий характер:

- Відповісти на запитання вчителя щодо основного змісту тексту та його деталей.
- Вибрати з кількох малюнків ті, які ілюструють провідну думку тексту.
- Визначити, чи відповідає інформація, запропонована у завданні вчителя, основному змісту тексту.
- Визначити у тексті смислові віхи та виписати найбільш суттєву інформацію.
- Скласти план тексту; підібрати до кожного пункту плану речення з тексту, які його уточнюють.

- Виконати письмовий переклад тексту і порівняти його з ключем.
- Виконати тест множинного вибору, альтернативний чи поєднувальний тест (matching).

Зазначимо, що обсяг текстів для вивчаючого читання має бути значно меншим, а зміст складнішим, ніж для ознайомлювального читання.

В. Читання з метою пошуку необхідної інформації чи інформації, яка цікавить (вибіркове/ переглядове читання)

Метою цього виду/ режиму читання є формування уміння швидко переглянути ряд матеріалів (газет, журнальних статей, різноманітних програм та довідників, інших прагматичних матеріалів), для того щоб **знайти конкретну інформацію**. Вона може бути задана вчителем або пов'язана з інтересами учня. Учень повинен швидко переглянути текст/ тексти (швидкість — 500 слів/хв.), знайти потрібну інформацію і сконцентрувати на ній свою увагу, намагаючись зрозуміти її повністю або основний зміст — залежно від конкретної комунікативної мети. Цей вид читання передбачає наявність в учнів сформованих умінь, необхідних для орієнтування в логіко-смісловій структурі тексту, знаходження та вибір нової чи заданої інформації, об'єднання в логічне ціле здобутої інформації з кількох джерел згідно з конкретною проблемою. Робота з текстом/ текстами може завершуватись підготовкою повідомлення чи реферату.

Точність розуміння тексту у цьому виді читання визначається правильністю відповіді учня на запитання вчителя про те, чи цікавить учня така інформація, яка частина тексту виявилась найбільш інформативною. чи є в тексті нові для учня факти тощо.

Для організації переглядового читання підбираються тематично пов'язані **тексти**, які несуть нову або цікаву інформацію.

Контроль розуміння прочитаного проводиться за допомогою завдань такого типу:

- відповісти на запитання **вчителя** щодо основної інформації тексту;
- відповісти на запитання, що стосуються важливих деталей;
- сказати, чи співвідноситься представлена вчителем інформація з тією, яка почерпнута учнями з тексту;
- знайти у тексті вказані учителем факти/ одиниці смислової інформації, інші вправи пошукового характеру;
- виконати альтернативний тест, тест множинного вибору та ін.

Розглянуті режими читання з різними комунікативними цілями здійснюються в умовах уже сформованих умінь читання завдяки систематичній роботі з нескладними навчальними текстами чинних підручників.

Наведемо приклад **роботи з текстом на уроці** під безпосереднім керівництвом та контролем учителя.

Аліна

- I. Перед самостійним опрацюванням нового тексту учнями вчитель повинен спрямувати їх увагу на читання та розуміння тексту. Він повідомляє деякі факти з життя і творчої діяльності автора, або називає проблему/галузь науки, яка розглядається в тексті. Можна запитати учнів, які книжки цього автора вони читали (що відомо їм з цієї проблеми).
- II. Підготовча робота до читання тексту. На цьому етапі необхідно виконати передтекстові вправи, для того щоб зняти деякі мовні та смислові труднощі тексту. Це може бути робота такого характеру:
 - а. Опрацювання вимови географічних назв, власних імен. Виконуються імітаційні вправи, слова записуються на дошці (картках) з транскрипцією.
 - б. Робота з окремими словами, що відносяться до потенціального словника: інтернаціональні, похідні, складні, конвертовані. Учні повинні здогадатися про значення цих слів, дати свої варіанти перекладу.
 - в. Опрацювання складних граматичних структур: аналіз, переклад.
 - г. Ознайомлення з передтекстовими запитаннями/завданнями, на які учні мають знайти відповідь, прочитавши текст.
- III. Читання тексту про себе з метою розуміння основного змісту (час опрацювання тексту регламентується вчителем залежно від обсягу та складності тексту).
- IV. Контроль розуміння прочитаного (виконання післятекстових вправ).
 - а. Відповіді на запитання вчителя стосовно основної інформації тексту (короткі або повні відповіді).
 - б. Відповіді на запитання, пов'язані з важливими деталями тексту (повні та короткі відповіді).
 - в. Вправи на знаходження вказаних учителем фактів. Перевіряється вміння орієнтуватися в тексті, знаходити одиниці смислової інформації, наприклад, швидко знайти і прочитати речення, в якому називаються головні персонажі (місце дії, час, характеристики персонажів, причини та наслідки дій і т. і.).
 - г. Виконання тестів множинного чи альтернативного вибору з метою перевірки розуміння учнями основної інформації та важливих деталей.
- V. Завершальний етап роботи з текстом.
 - а. Підготовка до переказу тексту:
 - складання плану розповіді;
 - вибір з тексту слів/ словосполучень/ фраз для використання у власних висловлюваннях.
 - б. Переказ тексту з вираженням свого ставлення до проблеми, персонажів, їх дій, оцінка тексту.

5.3.6. Читання як засіб навчання та його зв'язок з іншими видами МД

Читання як вид мовленнєвої діяльності є однією з головних практичних цілей навчання іноземної мови в середній школі. Проте не меншу роль відіграє читання у навчальному процесі як засіб навчання. Воно допомагає в оволодінні мовним матеріалом, в його закріпленні та нагромадженні. Так, мнемічна діяльність, яка супроводжує процес читання, забезпечує запам'ятовування лексичних одиниць, зв'язків між ними, а також граматичних явищ, наповнення граматичних структур, порядку слів у структурах та ін. Читання допомагає удосконалювати вміння усного мовлення: під час читання як уголос, так і про себе функціонують провідні мовні аналізатори – слухові та мовленнєво-рухові, характерні для говоріння. Уміння читати дає можливість у разі потреби підібрати необхідні друковані матеріали та препарувати їх з метою підготовки усного повідомлення.

Читання має багато спільного з аудіюванням та письмом. Для цих трьох видів МД характерними є функціонування мовленнєво-рухового аналізатора у внутрішньому мовленні.

Читання іноземних текстів розвиває мислення учнів, допомагає усвідомити особливості системи іноземної мови і глибше зрозуміти особливості рідної. Інформація, яку отримує учень з іноземних текстів, формує його світогляд, збагачує крайнознавчими знаннями про історію, культуру, економіку, політику, побут країни, мову якої він вивчає. Велика розумова робота, котра виконується читцем з метою проникнення у зміст тексту, розвиває мовну здогадку та антиципацію, самостійність у подоланні мовних та смислових труднощів, інтерес до оволодіння іноземною мовою.

5.4. Навчання письма (формування компетенції у письмі)**5.4.1. Письмо і писемне мовлення**

В житті кожної людини письмо відіграє дуже важливу роль. Письмо – видатне надбання людства, величезний здобуток кожного народу, кожної людини, що оволодіває писемністю. Воно використовується в різноманітних галузях діяльності людини: в організації виробництва, в науці, культурі, в засобах масової інформації та зв'язку, в міжнародних політичних відносинах, у просвітницькій роботі. Історики вказують на те, що письмо — неперехідна пам'ять поколінь, яка зберігає повідомлення про події та справи минулих віків і тисячоліть.

Все написане називається текстом. Окремі тексти чи їх зібрання набирають форми рукописів, книжок, журналів, газет, листівок, плакатів, оголошень, листів, телеграм тощо. Письмові тексти складають автори і користуються ними мільйони читачів.

Письмо є потужним фактором прискореного розвитку людства. Йому належить визначна роль у створенні та збереженні духовних, а через них і

матеріальних цінностей. Письмо має інтернаціональний характер. Воно продовжує і розвиває те, що було створено іншим народом. Так було в далекій давнині, те ж саме спостерігається і зараз. Клинопис, який винайшли у давньому Шумері, використовувався у Вавілонському царстві, в Асирії, у стародавній Персії. Тобто клинописне письмо існувало протягом багатьох віків на великих територіях серед різних народностей. Багато сучасних систем письма створено на основі латинського алфавіту, який склався ще в античну давнину на основі західного різновиду старогрецького письма. Письмо не природне, а **суспільне явище**, винахід людини, яким користувались і користуються всі.

Письмо іноді розглядають як особливу графічну форму мови і навіть як писемне мислення. Рельєсніше визначення письма можна дати, порівнюючи його не з мовою, а з мовленням. Як відомо, мовлення – це мова в дії. Письмо ніби зупиняє мовленнєвий потік, дає можливість “слухати, чути” (тобто читати) сказане (тобто написане) в будь-який час. На цій основі письмо розглядається як графічна фіксація мовлення, точніше – тексту мовлення. Написання – процес такої фіксації, письмовий текст – її результат. Письмо можна порівнювати і з мовою. Мова – це система засобів спілкування та правил їх вживання. Аналогічно цьому письмо є системою письмових засобів та правил їх використання.

В сучасній методичній літературі розрізняють **письмо** та **писемне мовлення**. Деякі дослідники використовують лише термін “письмо”, підкреслюючи його вузьке чи широке значення. Поділ цей пов’язаний з особливостями механізму письма, що складається з двох фаз: складання слів з допомогою літер та формування письмових повідомлень, до складу яких входять слова, словосполучення тощо. В основі реалізації **першої фази** лежить оволодіння графікою та орфографією. Для реалізації **другої фази** необхідно оволодіти мовленнєвим умінням. **Писемне мовлення** — письмо в широкому розумінні терміна – це специфічний код мовленнєвої діяльності, кодування інформації з урахуванням графічного способу зв’язку. Писемне мовлення відрізняється від інших видів мовленнєвої діяльності не тільки своєю специфікою, але й ступенем розповсюдження його в побуті. Використання писемної мови вужче в порівнянні з усним мовленням.

В шкільних програмах з іноземних мов письмо визначали частіше як засіб, а не мету навчання. На різних ступенях навчання іноземних мов роль письма змінюється. Так, на **першому етапі** реалізується мета оволодіння технікою письма, формування навичок, пов’язаних із засвоєнням звуко-буквених відповідностей. Вказані уміння необхідні для розвитку вмінь читання та усного мовлення.

На **другому етапі** основним є навчання орфографії у зв’язку з накопиченням нового мовного матеріалу. Одночасно розвивається писемне мовлення як засіб, що сприяє формуванню вмінь та навичок мовлення усного. На **третьому етапі** набуті раніше навички письма удосконалюються поряд з удосконаленням усного мовлення. Певне місце займає також робота,

спрямована на засвоєння орфографії нових мовних одиниць. Крім того, писемне мовлення виконує ще одну важливу роль — воно стає допоміжним засобом у самостійній роботі учнів над мовою, зокрема у вигляді складання анотацій та планів до прочитаних текстів.

Чинна шкільна програма підкреслює, що письмо є метою і важливим засобом навчання іноземної мови.

5.4.2. Вимоги до базового рівня володіння письмом

Як зазначається в Європейському освітньому стандарті з іноземних мов, володіння письмом на базовому рівні передбачає досягнення елементарної комунікативної компетенції, яка забезпечує учневі вміння в найбільш типових ситуаціях повсякденного спілкування за допомогою письма:

- заповнити нескладну анкету, формуляр чи опитувальний лист;
- написати привітальну листівку зарубіжному ровеснику до одного із свят, що відмічається у країні, мова якої вивчається, а також до дня народження;
- написати листа зарубіжному ровеснику;
- скласти нотатки для себе або для інших людей, написати коротке повідомлення.

Щоб досягти такого рівня володіння писемним мовленням, учні повинні систематично виконувати конкретні **комунікативні завдання**.

- 1) Завдання для заповнення анкети чи формуляра передбачають виконання таких дій:
 - писати друкованими літерами,
 - писати свою адресу,
 - писати дату народження.
- 2) Завдання для написання привітальної листівки зарубіжному ровеснику передбачають виконання таких основних дій:
 - написати адресу закордонного адресата,
 - написати дату,
 - оформити привітання,
 - викласти свої думки,
 - завершити привітання.
- 3) Завдання для написання листа передбачають здійснення таких основних дій:
 - написати свою адресу,
 - написати дату,
 - сформулювати звернення,
 - повідомити фактичну інформацію, висловлюючи при цьому свою думку,
 - описати дії, що відбулися, характеризувати їх,

- запросити необхідну інформацію,
 - завершити листа.
- 4) Завдання для написання нотаток, коротких повідомлень і записок передбачають виконання таких основних дій:
- точно записати необхідну інформацію,
 - оформити коротке повідомлення,
 - оформити коротку записку,
 - точно і стисло викласти думку.
- 5) Завдання для оформлення виписок з тексту та складання плану прочитаного або прослуханого тексту передбачають виконання таких основних дій:
- визначити основну думку тексту і записати її,
 - вибрати головні факти з тексту і записати їх,
 - сформулювати своє ставлення до прочитаного,
 - оформити пункти плану.

Учень досягає елементарної комунікативної компетенції, якщо його рівень володіння письмом відповідає вищезазначеним вимогам. Можливі окремі граматичні, лексичні, орфографічні помилки, які не порушують змісту висловлювання, але учень має дотримуватися правил оформлення листа, картки. Допускається обмежений діапазон мовних засобів, що вживаються при цьому, і користування словником. Особисті листи та поздоровлення можуть складатися з чотирьох-п'яти простих речень, які дозволяють реалізувати відповідні комунікативні наміри.

5.4.3

Психолінгвістичні механізми письма

У психології та фізіології письмо визнають найскладнішим видом мовленнєвої діяльності, до якої залучаються всі мовленнєві аналізатори. Матеріальну базу письма складають орфографічні та графічні навички.

Як і говоріння, письмо є експресивним продуктивним видом мовленнєвої комунікації.

Як засіб формування та формулювання думок письмо базується на використанні мовних знаків, закріплених нервовими зв'язками кори головного мозку у вигляді зорових і рукомоторних образів, що взаємодіють зі слуховими та мовленнєворуховими. У людей, що володіють грамотою, в доповнення до звукових складаються і графічні образи слів. Графічні образи мають рукомоторні паралелі, які контролюються руховим механізмом руки, що пише. Орфографічні образи слів закріплюються саме в мовленнєвому, а не в руховому механізмі руки.

Вміти писати — це графічно правильно зображати літери алфавіту, трансформувати в букви звуки та звукосполучення, асоціюючи при цьому звуковий, графічний та кінестетичний образи слова з його значенням; орфографічно

правильно писати слова, словосполучення, ставити знаки пунктуації; оперувати мовними структурами; зміти формулювати свої думки в письмовій формі.

Процес писемного мовлення, як відомо, починається з *мовлення внутрішнього*. Саме у внутрішньому мовленні готується програма висловлювання, проводиться відбір лексичних одиниць, граматичне оформлення речень, їх логічне поєднання в абзаци. Увесь процес складається з внутрішнього проговорювання та фіксації підготовленого матеріалу на папері, що вимагає автоматизованого оперування звуко-графічними асоціаціями. За кількістю операцій писемне повідомлення є складнішим від усного. Однак в усному спонтанному висловлюванні породження мовлення і його звукового оформлення є синхронним і тому вимагає повного автоматизму в оперуванні лексичним і граматичним матеріалом.

Процес навчання письма полегшується тим, що той, хто пише, не відчуває браку часу, а це дозволяє ґрунтовніше продумувати зміст і форму майбутнього висловлювання, чіткіше здійснювати як *попередній синтез*, так і *ретроспективний аналіз* написаного. Можливість відшукати в пам'яті необхідні мовні засоби для точного і яснішого вираження думки, можливість використати словник та інші довідники додають тому, хто пише, більшої впевненості.

В результаті регулярного тренування в писемному висловлюванні учні поступово набувають досвіду, процес вибору слів, структур проходить швидше; навички письма стають стійкішими. Вміння писемного висловлювання своїх та чужих думок важливе не тільки саме по собі, але і як засіб підвищення рівня володіння усним мовленням. Відомо, що усне повідомлення стає більш ґрунтовним, логічним, коли воно підготовлене письмом. У свою чергу усне зовнішнє і особливо писемне мовлення стає передумовою розвитку внутрішнього мовлення.

Як підкреслює А.Р.Лурія, письмо з самого початку оволодіння ним є *усвідомленим актом*. Вже на початковому етапі навчання письма, навіть рідною мовою, усі елементи, форми, засоби, якими користується той, хто пише, для передачі потрібного змісту є предметом його усвідомлення. Використання іноземної мови ще більше підвищує ступінь усвідомленості.

Поєднання слухо-мовленнєворухових образів внутрішнього мовлення та зоро-рукомоторних образів у процесі письма забезпечує комплексне засвоєння знань. Створені у такий спосіб *стійкі асоціації* сприяють ефективнішому сприйняттю, запам'ятовуванню і відтворенню матеріалу. Міцність запам'ятовування забезпечується участю усіх аналізаторів, взаємодією аналізу і синтезу, усвідомленням та мимовільністю процесу письма. Засвоєні шляхом письмових вправ графічні образи слів і структурних моделей речень легше розпізнаються при зоровому сприйнятті. В писемному мовленні чіткіше виявляється мовленнєва природа *зв'язного висловлювання*, яке звичайно складається з декількох логічно і структурно пов'язаних між собою речень.

Удосконалюючи усне мовлення, письмо сприяє також формуванню навичок самоконтролю. Великий обсяг письма в домашній роботі з іноземної мови не є випадковим. Цей факт пояснюється психологією учнів: вони надають більшої ваги виконанню письмових завдань порівняно з усними.

У класній роботі письмо – найбільш економічний, надійний, ефективний і масовий спосіб контролю знань і рівня володіння мовою.

Як уже згадувалось вище, в методичній літературі вживається термін “письмо” у вузькому значенні і це означає техніку використання графічної та орфографічної систем даної мови, а також термін “письмо” в широкому значенні, тобто **писемне мовлення** – вміння викладати думки у письмовій формі.

Розподіл в сучасній методичній літературі письма і писемного мовлення пов'язаний з особливостями механізмів, що мають у своєму складі дві ланки: складання слів із літер і складання писемних висловлювань із слів і словосполучень. В основі першого лежить володіння графікою та орфографією, доведених до рівня навички. Основою другого є мовленнєве вміння – вираження думки за допомогою мовного коду.

Відно з виділеними етапами формування навичок і вмінь письма до системи вправ для навчання письма включають **три групи вправ**:

I група — вправи для формування навичок техніки письма;

II група — вправи для формування мовленнєвих навичок письма;

III група — вправи для розвитку вмінь письма (детальніше див. с. 69-70).

5.4.4. Навчання техніки письма

Головна мета навчання техніки письма (ТП) іноземною мовою полягає у формуванні в учнів графічних/каліграфічних та орфографічних навичок. У процесі формування цих навичок учні оволодівають труднощами, які пов'язані з вивченням особливостей звуко-буквених відповідностей у мові, що вивчається.

З урахуванням тісного зв'язку письма з читанням, оскільки їх основою є одна графічна система мови, навчання техніки письма слід здійснювати паралельно з оволодінням технікою читання. Однак у процесі письма, на відміну від читання, графемно-фонемні відповідності, що встановлюються, мають іншу спрямованість: від звуків до букв. Іншими словами, під час письма має місце кодування думки за допомогою графічних символів.

Навчання каліграфії

Під каліграфічними навичками розуміють навички написання букв і буквосполучень даної мови як окремо, так і в писемному мовленні.

Іноземні мови, що вивчаються у школі — англійська, німецька, французька, іспанська — використовують латинську графіку. Аналіз системи друкованих знаків українського та латинського алфавітів свідчить про те, що в них є подібні букви (наприклад: Аа, Оо, Хх, Ее, Мм, Кк, Рр), букви, які частково

співпадають у написанні (Tt, Hh, Uu, Vv), і букви, накреслення яких зовсім відрізняється від букв українського алфавіту (Ss, Ff, Rr, Qq, Ww, Jj, Zz). Крім того, в різних мовах додатково до букв використовуються діакритичні позначки для окремих фонем (наприклад, *франц.*: *été, mère, rôle, français*; *нім.*: *Übung, Mädchen, Vögel*; *ісп.*: *piña, cigüeña*) та знак наголосу — *árbol*.

Головна увага при навчанні техніки письма приділяється *чіткості і нормативному написанню букв*.

З метою полегшення оволодіння читанням і письмом вважається доцільним з самого початку писати друкованими буквами, а пізніше переходити до рукописних букв. Це здебільшого стосується французької, німецької та іспанської мов. З урахуванням складності графемно-фонемних відповідностей англійської мови у навчанні бажано використовувати так звані Print Script, в якому друкований та рукописний шрифти практично співпадають.

Для формування графічних/каліграфічних навичок слід використовувати *вправи*, метою яких є навчити учнів писати букви алфавіту тієї мови, що вивчається. Це можуть бути вправи на написання окремих букв, на ускладнене списування/вписування букв, буквосполучень і слів (з елементами комбінування, групування тощо). Такі вправи є некомуникативними, проте надання їм ігрового характеру, а саме проведення вправ у вигляді змагання на особисту/командну першість, робить їх вмотивованими і виправдовує їх використання в сучасному навчальному процесі, який характеризується комуникативною спрямованістю та вмотивованістю дій учнів.

Наведемо приклади ігрових вправ для формування графічних навичок

- Граємо у гру "7 x 7". Намалюйте квадрат і впишіть у клітинки велику й маленьку букви відповідно до її номера в англійському алфавіті. Переможе той, хто правильно впише усі букви.

26	Hh8	6	22	10	26	
8	12	18	Jj10	22		8
10	26	19	8		22	26
6	12	8		26	10	18
Zz26	19		10	12	Vv22	8
19		22	10	18	26	12
	26	6	12	22	8	10

Виконуючи цю вправу, учні мають можливість багаторазово написати нові для них букви (вони наведені у квадраті), а також самостійно вписати букви, що були вивчені раніше (учні можуть зробити це по пам'яті, або спираючись на пронумерований список букв алфавіту, який є в підручнику або має бути вивішений у класі).

- 2) Допоможіть великим і маленьким буквам знайти одне одного. Запишіть пари букв, наприклад: Dd. Хто зробить це першим?

DEFIKLORST

fitkdosire

Техніка письма, крім каліграфічних, передбачає володіння орфографічними навичками. Під орфографічними навичками розуміють навички написання слів у відповідності до правил використання письмових знаків у кожному конкретному слові.

Орфографічні системи іноземних мов, що вивчаються в середніх навчальних закладах, базуються на чотирьох основних принципах:

1. **фонетичному**, коли буква повністю відповідає звуку, тобто опорою є вимова (наприклад, *англ.*: rep; *нім.*: fünf; *франц.*: mer; *ісп.*: bol(s)grafo);
2. **морфологічному**, коли написання визначається правилами граматики (морфології) незалежно від фонетичних умов, наприклад, у споріднених словах чи формах (наприклад, *англ.*: nation /neɪʃn/ — nationality /ˌnæʃə'næltɪti/; *нім.*: Kind /kɪnt/ — Kinder /kɪndər/; *франц.*: grand /grɑ̃/ — grande /grɑ̃d/);
3. **традиційному** (історичному), коли орфографічні форми є традиційно закріпленими і відображають зниклі норми вимови (наприклад, *англ.*: daughter; *нім.*: vier; *фр.*: haïr; *ісп.*: hermana);
4. **ідеографічному**, коли звукові омоніми розрізняються за допомогою графічних знаків (наприклад, *ісп.*: solo – sólo, el – él, *фр.*: a – à, ou – où).

Визначаючи методику навчання орфографії, слід узяти до уваги той факт, що в іноземних мовах, які вивчаються у школі, знаходимо відображення усіх згаданих принципів, проте у кожній мові який-небудь з них переважає. Так, в англійській та французькій мовах значне місце посідає традиційний принцип написання слів, у німецькій мові провідними є фонетичний та морфологічний принципи, в іспанській — фонетичний.

При навчанні техніки письма важливо враховувати особливості графемно-фонемних відповідностей кожної конкретної іноземної мови і проводити цілеспрямоване навчання з метою подолання труднощів в оволодінні графемно-фонемною системою мови. Серед таких труднощів насамперед виділяються буквосполучення, що передають один звук (наприклад, *англ.*: sh – /ʃ/, th – /θ/ або /ð/, ck – /k/; *нім.*: sch – /ʃ/, ck – /k/; *франц.*: au, eau – /o/, ch – /ʃ/; *ісп.*: ch – /ç/).

Інша трудність – одна буква може передавати різні фонемні, наприклад:

в англійській, німецькій і французькій мовах буква s відповідає кільком звукам – /s/, /z/, /ʃ/ та /ʒ/. Або навпаки – один звук зображується на письмі різними графемами (наприклад, *англ.*: it, eg, ug – /z/; *франц.*: at, em, an, en – /ā/; *нім.*: e, ä – /e/).

Має місце явище, яке зовсім чуже українській мові — наявність так званих “німих” букв (наприклад, *англ.*: e у словах з відкритим складом — line, plate; у буквосполученнях: wh-, -ght: whom, eight; *нім.*: у словах з буквою h після голосних — Ohg, Kuh, sah; *франц.*: tasse, fille, hiver; *ісп.*: zapahoria, honor). Ці та інші розходження у графемно-фонемних системах української та англійської / німецької/французької/іспанської мов стають причиною значної кількості орфографічних помилок у письмовому мовленні учнів.

З метою попередження помилок та навчання учнів правопису згідно з орфографією іноземних мов слід використовувати спеціальні вправи, націлені на формування стійких орфографічних навичок.

Навчання орфографії

У навчанні орфографії виділяють дві підгрупи вправ: до першої групи входять вправи на списування (виписування) і дописування; до другої — вправи для запису на слух (диктанти різних видів).

У першій підгрупі вправ розрізняють просте та ускладнене списування (з підкреслюванням певних графем, з групуванням слів за певними ознаками тощо). Наведемо приклади завдань до вправ на ускладнене списування.

Спишіть подані слова, підкреслюючи буквосполучення, що передають звук [...].

Наведемо ігрову вправу на ускладнене списування/виписування на прикладі англійської мови.

Працюємо в командах. Випишуємо слова у стовпчики і читаємо їх класу. Хто переможе?

<i>Команда 1</i>	<i>Команда 2</i>	<i>Команда 3</i>
з буквою Hh	з буквою Nn	з буквою Xx

help, him, text, Ned, not, mix, hot, ten, box, hiss, ton, hint, six, Nell, hell, Rex, men, fox.

Таку вправу з елементом змагання на командну першість можна організувати як рухливу, коли всі учні виконують вправу в зошитах на місцях, а представники команд виходять по черзі до дошки і записують слова у свій стовпчик на дошці. Діти дуже люблять такі вправи, бо вони сприяють задоволенню потреби в русі, яку гостро відчувають учні у молодшому та підлітковому віці.

Перепишіть пари слів, які пишуться по-різному, але вимовляються однаково (*англ.*: two-too, see-sea, one-won; *франц.*: père-paire; *ісп.*: ¡Hola!-ola; vaca-vaca; *нім.*: See-sehe).

Згрупуйте подані слова за... і підкресліть буквосполучення/букву під наголосом тощо.

Добре відомим вправам на *дописування або заповнення* пропусків можна надати ігрового характеру, наприклад:

Допишіть “заховані” букви, а потім прочитайте слова і словосполучення однокласникам. Працюємо двома командами. Яка буде першою? (Слова і словосполучення для обох команд записані на дошці, представники кожної команди по черзі виходять до дошки і дописують “заховані” букви).

Складнішими будуть вправи на “вписування” або правильне *розташування* усіх букв слова — це кросворди, гра в “поле чудес”, головоломки.

Наведемо приклади цих ігрових орфографічних вправ.

а) У поданих нижче словах букви переплутані. Розплутайте їх, запишіть слова, прочитайте їх уголос.

<i>англ.:</i>	<i>франц.:</i>	<i>нім.:</i>	<i>ісп.:</i>
etp (pet)	atrec (carte)	ihtcs (Tisch)	otpia (patio)
iflm (film)	obett (botte)	uthee (heute)	ocinc (cinco)
ettx (text)	atil (lait)	ukzr (kurz)	embohr (hombre)

б) У квадратах “захована” назва:

<i>англ.:</i> дня тижня	<i>ісп.:</i> дня тижня	<i>нім.:</i> дня тижня	<i>франц.:</i> пори року
(Wednesday)	(miércoles)	(Montag)	(été)

b	w	r	l
t	g	e	d
h	n	e	s
d	a	y	m
k	n	d	p

m	o	j	r
i	e	t	u
s	r	a	b
j	c	o	s
m	n	l	e

ü	s	q	w
b	m	o	n
a	c	i	t
r	k	e	a
o	ö	l	g

e	v	i	n
d	t	r	e
e	a	l	i
o	t	a	n
u	a	æ	m

Відгадайте ці слова, запишіть і прочитайте їх уголос.

Друга підгрупа вправ включає різні типи *диктантів*: зорові, зоро-слухові, слухові (з попередньо знятими труднощами, з омофонами, пояснювальні, контрольні), *самодиктанти*.

Слід зазначити, що на початковому ступені важливо закласти міцні основи графічних та орфографічних навичок, щоб забезпечити учням можливість використання письма на подальших ступенях. Зрозуміло, що успішний розвиток мовленнєвих умінь письма зумовлюється якістю сформованих навичок техніки письма, а для цього на кожному уроці іноземної мови необхідно регулярно виконувати письмові вправи. Серед вправ для домашнього завдання прийнятні одна з них повинна виконуватись у письмовій формі.

5.4.5. Етапи навчання писемного мовлення

У навчанні письма дослідники виділяють три етапи: 1. оволодіння графікою/орфографією із залученням матеріалу, опрацьованого усно; 2. засвоєння структурних моделей речень, властивих усній та письмовій формам спілкування, комбінування їх у мовленні; 3. оволодіння писемним мовленням як засобом спілкування. Для кожного з етапів характерні різні типи і види вправ. Так, на першому етапі формування орфографічних навичок використовуються вправи з аналізу, вправи на ідентифікацію та диференціацію:

- звуко-буквений аналіз слова; групування слів з однаковими звуками, але різними графемами;
- групування слів на основі протиставлення графем;
- диференціація подібних, але не тотожних графем;
- списування за зразком;
- списування з різними завданнями (підкреслити букву, буквосполучення, слова з однією і тією орфограмою);
- групування слів з використанням картинок-орфограм;
- складання слів із складів з використанням схем;
- написання слів за заданими першими літерами.

Основною метою другого етапу, поряд з орфографічними навичками, є формування лексико-граматичної правильності письма. На цьому етапі найбільш поширеними визнаються такі види вправ:

- вправи на запитання-відповіді з частковою зміною мовного матеріалу;
- на трансформацію мовного зразка;
- на підстановку;
- на розширення та скорочення;
- диктанти.

Останній вид вправи широко використовується на різних ступенях навчання. Так, на початковому виконуються такі види диктантів як слуховий, слуховий з попереднім аналізом труднощів, самодиктант, зоровий, зоро-слуховий, вибірковий. На середньому та старшому ступенях навчання, крім зазначених, проводяться ускладнені диктанти, а саме: диктант із самоконтролем, пояснювальний диктант, диктант вивченого напам'ять (уривок прози, вірш), диктант-переклад.

Мета третього етапу в навчанні письма і писемного мовлення – формування дій, що забезпечують виклад власних думок в письмовій формі. Характерними видами вправ на цьому етапі можуть бути:

у п'ятому-шостому класах

- відповіді на запитання щодо змісту тексту;
- складання запитань до тексту;

у *сьомому-дев'ятому класах*

- відповіді на запитання та складання запитань до тексту;
- складання плану до прочитаного тексту;
- переказ за планом;
- складання листа другові за зразком;
- резюме до тексту;
- розповідь з придуманим початком (кінцем);
- переказ тексту;
- написання розгорнутого плану/тезів для усного висловлювання;

у *десятому-дванадцятomu класах* (крім названих вправ)

- написання листа (неофіційного та офіційного);
- написання короткої автобіографії;
- складання короткої анотації до статті і т.ін.;
- опис картини, слайдів, міста, вулиці;
- скорочення прочитаного тексту (його письмовий виклад);
- написання заміток до газети за темою: навчання, побут, дозвілля, суспільна робота школярів.

Розглянемо деякі із зазначених вправ. Як уже відмічалось, для навчання писемного мовлення, тобто вміння висловлюватись за допомогою графічних знаків, методисти рекомендують два типи вправ: **умовно-комунікативні та комунікативні**. *Умовно-комунікативні* вправи використовуються для формування і вдосконалення лексико-граматичних навичок письма. Нагадаємо, що в умовно-комунікативних вправах перед учнем має бути поставлене певне мовленнєве завдання (з'ясувати щось, дати комусь пораду тощо) та сформульовані ситуативні умови (див. с.66). Наведемо завдання до деяких письмових умовно-комунікативних вправ: 1) "Ви – кореспондент спортивної газети. Підготуйте п'ять-шість запитань, які ви поставите спортсменам різних країн після закінчення міжнародних змагань". 2) "Ви збираєтесь поспілкуватися із своїм зарубіжним другом через мережу Інтернет. Він/вона цікавиться, як стати гарним/гарною спортсменом/спортсменкою. Як досвідчений спортсмен, передусім дайте йому/їй кілька порад. Запишіть їх, щоб зекономити час в Інтернеті."

Серед *комунікативних* письмових вправ можна назвати передусім такі жанри писемного спілкування як написання листів, короткої автобіографії із супровідним листом, заповнення офіційних форм, а також написання записок, творів-описів, розповідей, роздумів, есе.

В основній школі (5-9 кл.) опис, розповідь частіше проводяться за допомогою **дидактичного матеріалу**: малюнка, серії малюнків, діапозитивів тощо. Для розвитку уміння творчого викладу думок пропонується завдання на додумування деталей, початку чи кінця запропонованого вчителем тексту. До творчих письмових вправ, які пропонуються у старшій школі, відноситься рецензування, реферування, анотація прочитаного чи прослуханого тексту.

Письмові роботи творчого та напівтворчого характеру виконуються спочатку за допомогою запитань до картини, малюнка, а далі без опори на них.

Завдання до письмових вправ можуть бути сформульовані таким чином:

- 1) Дайте відповіді на запитання.
- 2) Поставте запитання до підкреслених слів/фраз.
- 3) З'єднайте декілька (2 — 3) речень в одне.
- 4) Перепишіть і доповніть речення.
- 5) Виберіть правильну відповідь.
- 6) Доповніть за зразком початок/кінець розповіді.
- 7) Напишіть протилежне.
- 8) Подивіться на дві метеорологічні картки і складіть метеобюлетені на вчорашній та завтрашній дні.
- 9) Опишіть клімат вашої країни чи вашого району/області.
- 10) Розпитайте вашого друга про його смаки, про те, як він/вона проводить вихідні дні.
- 11) Заповніть анкету, відповідаючи «так» або «ні».
- 12) Виправте твердження.
- 13) Складіть діалог, об'єднавши розрізнені репліки.
- 14) Дайте ваш коментар щодо картини, використовуючи прикметники у вищому та найвищому ступенях.
- 15) Розкажіть про ваші останні канікули, вживаючи такі слова...
- 16) Висловіть вашу думку щодо..., вживаючи речення...
- 17) Складіть звіт про ...
- 18) Напишіть, що ви бачите з вашого вікна.
- 19) Складіть текст оголошення.
- 20) Складіть ваше меню на завтра.
- 21) Складіть листа за планом.
- 22) Опишіть місто.
- 23) Напишіть, хто ви (відрекомендуйтеся).

Для роботи з текстом можна запропонувати такі завдання:

- 1) Випишіть з тексту речення, що розкривають його основний зміст.
- 2) Поставте запитання щодо змісту тексту.
- 3) Складіть резюме прочитаного тексту.
- 4) Дайте опис персонажів.
- 5) Дайте назву абзацам тексту.
- 6) Напишіть інший початок/кінець тексту.
- 9) Опишіть житло/одяг персонажів.
- 10) Випишіть з тексту нові слова та вирази.

У навчанні написання листів – неофіційних та офіційних - можна виділити три етапи: 1) етап ознайомлення із текстом-зразком листа відповідного виду (лист-подяка, лист-вибачення тощо) та стандартами його побудови; 2) етап формування вмінь побудови тексту листа; 3) етап розвитку вмінь написання тексту листа. На *першому* етапі учні ознайомлюються із зразком тексту листа і аналізують особливості його побудови; на *другому* - сприймають і репродукують текст-зразок, використовуючи допоміжну інформацію щодо його логічного плану, мовленнєвих зразків та засобів міжфразового зв'язку; на *третьому* – самостійно створюють текст листа.

Навчаючи написання реферату, статті, вчитель може запропонувати учням:

- уважно прочитати всю статтю і визначити її основну думку;
- встановити призначення/мету статті; виписати опорні речення з кожного абзацу;
- виписати із статті її основні положення;
- узагальнити думку автора статті;
- перечитати текст, з'ясувати, які думки автора вимагають додаткової аргументації, дописати необхідні речення.

Навчання написання анотації базується на попередньо складеному плані тексту-джерела, а також на серії послідовних завдань:

- вказати прізвище та ініціали авторів;
- написати назву статті;
- вказати місце видання, видавництво, рік видання, номер журналу, газети, сторінки;
- визначити і написати, до якої галузі знань відноситься стаття, яка її основна тема;
- з'ясувати головну думку кожного з абзаців;
- згрупувати абзаци згідно з основною думкою тексту;
- сформулювати основну думку/ідею тексту.

5.4.6. Зв'язок письма з іншими видами мовленнєвої діяльності

Розглянемо роль письма у навчанні усного мовлення, читання, лексики, граматики. Для цього необхідно знову звернутися до психофізіологічної характеристики письма. Передусім у науковій літературі підкреслюється спільний характер елементів, що складають початковий етап продукування як звукового, так і письмового повідомлення. Спільним є момент програмування граматики-семантичної частини висловлювання: вибір слів, моторне програмування компонентів висловлювання (синтагм), підготовка висловлювання у внутрішньому мовленні. У процесі письмового викладу думок має місце функціонування слухо-мовленнєворухових образів, які зумов-

люють виникнення відповідних зорових рукомоторних образів і, зрештою, самого акту письма. Отже писемне висловлювання не є чимось абсолютно відмінним від говоріння. Тому при правильній організації виконання вправ з письма учні набувають і деяких навичок, потрібних для усної комунікації.

Дослідники вказують на те, що письмове оформлення думок має значні навчальні переваги. Це процес уповільнений порівняно з усним мовленням, що дає можливість зосередити більше уваги на окремих етапах його здійснення, а це, у свою чергу, створює умови для вживання таких мовних форм, які ще недостатньо автоматизовані і тому в усній комунікації ще не можуть вживатися. Вживання цих форм у писемному мовленні гарантує вільніше оперування ними в усному мовленні.

Два етапи формування писемного мовлення (кодування чи декодування і кодування у графіці) та наявність усного випередження підкреслюють зв'язок письма з усною мовою та читанням. Як і усне мовлення, мовлення писемне відносять до продуктивної мовленнєвої діяльності.

Як вказують дослідники, у навчанні лексики, граматики письмова фіксація матеріалу дає змогу:

- 1) створювати додаткові асоціації, що допомагають запам'ятовувати лексичні одиниці, речення, структурні зразки;
- 2) організовувати письмові вправи (класні та домашні), які сприяють розвитку навичок користування лексичними та граматичними явищами;
- 3) повторювати матеріал, який зафіксований у зошитах учнів;
- 4) організовувати усні вправи, спираючись на зафіксовані в зошитах або на дошці структурні зразки, лексичні елементи.

Письмо взагалі має позитивний вплив на процес шкільного навчання. У процесі навчання учні записують значну частину навчального матеріалу і користуються цими записами при заучуванні, повторенні, закріпленні; вони привчаються до різних видів письмових вправ, що є необхідним елементом розвитку умінь і навичок. У процесі письма відбувається опора на всі види відчуттів, активізуються всі аналізатори: акустичний, мовленнєворуховий, зоровий, рукомоторний. Із психології відомо, що запам'ятовування буде швидшим і міцнішим, якщо в його процесі братиме участь якомога більша кількість видів пам'яті, більше число аналізаторів.

Думка про використання однієї форми мовлення для розвитку іншої не є новою в методичній літературі. **Недооцінка ж ролі письма**, писемного мовлення у навчанні іноземних мов негативно впливає на весь навчальний процес. Відомо, що у 90% людей зоровий канал сприйняття інформації в декілька разів сильніший в порівнянні зі слуховим. Це дає підстави для припущення, що обсяг і міцність засвоєного матеріалу, сприйнятого через зоровий канал зв'язку, будуть значно вищими. Недостатня увага до письма, письмових вправ у навчанні іноземних мов, виконання яких пов'язане з функціонуванням

більшого, в порівнянні з усним мовленням, числа аналізаторів, веде до збіднення навчального процесу, до швидшого забування, до втрати умінь та навичок, здобутих значними зусиллями.

Ідею спільності усного та писемного мовлення підкреслюють і лінгвісти, які вважають їх двома формами спілкування однією і тією ж мовою, формами взаємно зумовленими, що доповнюють одна одну, користуючись матеріалом одного словарного фонду, спираючись на загальну граматичну будову. Усне й писемне мовлення розглядається лінгвістами як дві форми комунікації, що мають у своїй основі загальні базові моделі, загальний план змісту і дещо різні плани його вираження. Певна річ, практичне володіння іноземною мовою не може бути повноцінним, якщо воно не включає обидві основні форми комунікації у тісному взаємозв'язку. Писемне мовлення має багато якостей, необхідних для усного мовлення. Воно має потребу в досконалішому обдумуванні, щоб забезпечити вимоги правильності, ясності, чіткості викладу думки, тому що воно ізольоване від співрозмовника, від ситуації спілкування. Перед ним чіткіше постає вимога бути обгрунтованішим, логічнішим, доказовішим. Поступово оволодіваючи особливостями письма, учень переносить їх у певній мірі на усну мову, від чого остання стає досконалішою, а сам учень відчуває себе впевненіше.

5.4.7 Письмо як засіб навчання та контролю

Письмо здатне відігравати значну роль у навчанні усного мовлення, читання, лексики, граматики. Крім цього, важливою функцією письма у навчанні іноземних мов є те, що на всіх етапах воно здатне служити ефективним засобом контролю. Письмові контрольні роботи, як поточні, так і підсумкові, застосовуються з метою перевірки знань мовного матеріалу, практичних умінь аудіювання, усного висловлювання, читання. **Поточні контрольні роботи** проводяться після засвоєння певної порції мовного матеріалу або усної теми — не рідше одного разу протягом двох тижнів. Вони включають одне-два завдання і тривають від 5 до 15 хвилин. **Підсумкові письмові контрольні роботи** проводяться один раз на чверть відповідно до загальношкільного графіка. Такі роботи передбачають перевірку володіння різними видами мовленнєвої діяльності і можуть тривати 30-45 хвилин. Як зазначають вчителі-практики, письмові роботи слід завжди ретельно готувати. Непідготовлена контрольна робота підриває віру учня у свої сили, викликає почуття страху, невпевненості, що негативно позначається на успішності учня і класу в цілому, спричиняє велику кількість помилок.

В методиці навчання іноземних мов розрізняють такі форми письмових контрольних робіт:

I. Контрольні роботи для перевірки знань мовного матеріалу – лексичного і граматичного

Для перевірки знань лексичного матеріалу можливі завдання типу:

- 1) Запишіть рідною мовою значення слів або словосполучень, поданих іноземною мовою.
- 2) Утворіть словосполучення, поєднуючи елементи різних груп слів (в колонках), наприклад, іменників і прикметників (означень), дієслів та іменників (додатків) тощо.
- 3) Виберіть з поданого списку слова: а) протилежні за значенням (антоніми); б) близькі за значенням (синоніми).
- 4) Згрупуйте слова за їх тематичною приналежністю.
- 5) Перепишіть речення і вставте замість пропусків (відповідно до змісту) одне із двох слів, поданих у дужках.
- 6) Перепишіть речення і вставте замість пропусків потрібні слова тощо.

Знання граматичного матеріалу можна перевірити за допомогою таких завдань:

- 1) Напишіть дані іменники у множині.
- 2) Утворіть форми минулого часу від поданих дієслів.
- 3) Напишіть дані дієслова в неозначеній формі.
- 4) Напишіть дані прикметники у вищому ступені.
- 5) Перепишіть речення, виберіть і вставте правильну форму дієслова (в дужках дається кілька форм) тощо.

Наведені вище завдання і вправи мають суто мовний характер, їх можна доповнити вправами на підстановку, трансформацію, розширення, відповіді на запитання.

II. Контрольні роботи і завдання для перевірки мовленнєвих навичок та вмінь

A. Контроль розуміння аудіотексту. Пропонуються такі завдання:

- 1) Послухайте текст і дайте відповіді на серію загальних запитань («Так» або «Ні»).
- 2) Послухайте текст і дайте відповіді на запитання (пропонується серія спеціальних запитань, що передбачають короткі відповіді).
- 3) Визначте, які з поданих речень відповідають змісту прослуханого тексту, а які — ні. Поставте відповідно знак «+» або «—».
- 4) Передайте зміст прослуханого тексту рідною мовою та ін.

Б. Контроль уміння висловлюватись у письмовій формі. Тут можливі такі варіанти завдань:

- 1) Опишіть зовнішність члена своєї сім'ї, користуючись таблицею (пропонується вибіркова підстановча таблиця).

- 2) Прочитайте речення, з'єднайте їх за рахунок поданих нижче засобів між-фразового зв'язку і запишіть.
- 3) Перепишіть речення, скоротіть їх за рахунок вживання займенників.
- 4) Закінчіть і перепишіть речення (дається набір різнотипних незакінчених фраз, наприклад: «Мій друг живе в ...», «Х. знає добре іноземні мови, тому що...», «Той, хто лікує людей, зветься...».) Такі завдання можна запропонувати і на основі малюнків у підручнику: фраза завершується відповідно до змісту малюнка.
- 5) Спростуйте на письмі такі твердження (дається набір тверджень типу: «Лондон – столиця Франції» тощо).
- 6) Опишіть ситуацію на картині (композицію на столі вчителя, на екрані).
- 7) Опишіть зовнішність вашого батька/друга тощо.
- 8) Послухайте оповідання і передайте коротко його зміст.

V. Контроль розуміння прочитаного. Учням можна запропонувати такі завдання:

- 1) Прочитайте текст і напишіть 2-3 речення, які передають його основний зміст.
- 2) Прочитайте текст і поставте подані нижче речення в послідовності, що відповідає змісту прочитаного.
- 3) Прочитайте текст і дайте відповіді на запитання.
- 4) Прочитайте текст і знайдіть еквіваленти таких речень (даються рідною мовою).
- 5) Напишіть 5 запитань до тексту тощо.

Форма пред'явлення контрольної роботи може бути різною. Завдання можна продиктувати, написати на дошці, спроектувати на екран або дати на окремих картках. До перевірки поточних контрольних робіт корисно час від часу залучати самих учнів, запропонувавши їм самим перевірити свою роботу або організувати взаємну перевірку контрольних робіт за допомогою ключів, словника, підручника, правильного варіанта на дошці тощо.

Підсумовуючи викладене, можна сказати, що письмо є метою навчання іноземної мови в школі та ефективним засобом навчання і контролю іншомовних знань, умінь та навичок. Психофізіологічною основою письма є взаємодія слухового, рухомоторного, мовленнєвомоторного та зорового аналізаторів. В методичній літературі розрізняють графічні та орфографічні навички і письмові мовленнєві вміння. Такі навички й уміння формуються за допомогою відповідних вправ. Серед основних вправ, що сприяють розвитку та удосконаленню вмінь творчого письма — твір, реферування, анотація, написання тематичного листа тощо.

6.1 Особливості навчання іноземної мови у школах різного ступеню

Протягом перехідного періоду навчання іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах буде мати різні варіанти. За новими навчальними планами учні починають вивчати іноземну мову з другого класу (інколи з першого), за старими – з п'ятого. Отже викладання іноземної мови має місце у початковій школі (I ступінь), основній (II ступінь), старшій (III ступінь). Розглянемо особливості навчання у школах різного ступеня, а саме зміст і деякі питання організації процесу навчання.

Початкова школа (1-4 класи) –

Поступове упровадження раннього навчання однієї з іноземних мов у початкових класах – одна з характерних рис сучасної загальноосвітньої школи.

Навчання іноземної мови в початковій школі починається з другого класу.¹

Практична мета навчання іноземної мови в початковій школі полягає в тому, щоб закласти основи володіння іноземною мовою у молодших школярів, тобто сформувати початки фонетичних, лексичних, граматичних та орфографічних навичок та вмій аудіювання, говоріння, читання та письма в межах програмних вимог.

Навчання **аудіювання** передбачає формування вміння сприймати мовлення іншої особи як при безпосередньому спілкуванні, так і в звукозапису. Закінчуючи початкову школу, учні повинні розуміти текст, що пред'являється одноразово, та мовлення нормального темпу з голосу вчителя та звукозапису.

Навчання **діалогічного мовлення** полягає в тому, щоб навчити учнів мовленнєвої взаємодії в межах заданої ситуації. На кінець початкового ступеня вони повинні вміти вести бесіду відповідно до навчальної ситуації, а також у зв'язку зі змістом побаченого, почутого або прочитаного, вживаючи формули поздоровлення, запрошення, привітання, вибачення, згоди, заперечення, запитання різних типів, прохання.

Навчання **монологічного мовлення** передбачає досягнення такого рівня розвитку навичок і вмій, при якому учні можуть без попередньої підготовки у

¹ Про типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів на 2001/2002 – 2004/2005 навчальні роки // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. — 2001. — № 9. — С. 22.

природному темпі застосувати засвоєні іншомовні засоби з метою здійснення реальної комунікації. На кінець початкового ступеня вони повинні вміти робити повідомлення, логічно й послідовно висловлюватись за темою, згідно з навчальною ситуацією, а також у зв'язку зі змістом побаченого або прочитаного, комбінуючи елементи опису і розповіді та висловлюючи своє ставлення до предмета мовлення.

Навчання **читання** ставить за мету оволодіння учнями таким умінням, завдяки якому сприймається необхідна змістова інформація, а всі супутні мовні та технічні труднощі не перешкоджають перебігу усього процесу. В початковій школі учні повинні навчитися читати вголос і про себе з повним розумінням короткі нескладні (адаптовані) тексти, в основному побудовані на засвоєному мовному матеріалі. Тексти можуть містити певну кількість незнайомих слів, значення яких можна знайти в матеріалах довідкового характеру або зрозуміти на основі здогадки.

Навчання **письма** сприяє формуванню вмінь говоріння і читання, тому для цього виду мовленнєвої діяльності мета навчання полягає не тільки в тому, щоб навчити учнів правопису, але й уміння письмово викладати свої думки. На кінець початкового ступеня учні повинні вміти висловлюватись у письмовій формі за схемою або ситуацією.¹

Визначення **обсягу навчального матеріалу** для початкових класів зумовлюється базовим рівнем володіння іноземною мовою, тобто рівнем, достатнім для спілкування в усній та письмовій формі на елементарному комунікативному рівні. Раннє навчання іноземної мови передбачає оволодіння учнями звуковою та графічною системами мови, засвоєння певної кількості найбільш уживаних граматичних явищ, активного лексичного мінімуму.

Рациональна **організація раннього навчання** іноземної мови в початкових класах зумовлюється дією певних факторів, серед яких виділяються психофізіологічні особливості учнів молодшого шкільного віку, загальнопедагогічна специфіка навчального процесу та умови навчання іноземної мови в початковій школі.

Таким чином раннє навчання іноземної мови має бути орієнтоване на **психофізіологічні вікові особливості учнів**. Як відмічають психологи, категорія дітей молодшого шкільного віку (6-9 років) характеризується досить високим рівнем розвитку пам'яті, мислення, сприймання, уваги, становленням довольної організації діяльності.

Пам'ять дітей молодшого шкільного віку має великі можливості. Вони досить легко й міцно запам'ятовують як окремі іншомовні слова, так і словосполучення, фрази, вірші, мовні кліше. Високою ефективністю характе-

¹ Див.: Європейський мовний портфель / Под ред. В.В.Сафоновой. – М.: Еврошкола, 1998. – С. 30-42.

ризуються й *імітативні здібності* дітей. Швидкість і міцність запам'ятовування, вікові імітативні здібності пояснюються як перевагою механізмів довготривалої пам'яті, так і наявністю явища "імпринтингу", тобто закарбування мовного або мовленнєвого матеріалу у свідомості за умови необхідної мотивації, стимулу. Це передбачає широке використання різноманітних форм роботи, цікавих ігор, пісень, римівок, віршів. Значну роль відіграють музичний супровід, міміка, жести, рухи, звукоімітація.

У загальній структурі *мислення* молодших школярів головну роль відіграють конкретно-образні компоненти. Успішність розв'язання розумових та вербальних завдань залежить від наявності реальних предметів або їх зображень. Висновки, узагальнення робляться на основі конкретних факторів. Але, як свідчать результати досліджень, створення відповідних умов та спеціальна організація навчання стимулює розвиток абстрактного мислення, дає змогу молодшим школярам засвоїти теоретичний матеріал. Інтелектуальний розвиток учнів під час навчання іноземної мови досягається поєднанням комунікативно-практичної спрямованості навчання з когнітивною. Виявленням цього є опора на базу рідної мови, загальнонавчальних спеціальних умінь та використання елементів філологізації. Особливо сприятливі умови для упровадження цього підходу складаються вже у другому класі. Адже учні за перший рік навчання у школі набувають навичок читання рідною мовою і письма. Вони накопичують елементарні теоретичні відомості про систему рідної мови, яка вже засвоєна ними практично. Тим самим суттєво полегшується засвоєння базових мовних понять іноземної мови. Учні швидше й якісніше засвоюють правила читання.

Швидкий сенсорний розвиток дітей ще в дошкільному віці зумовлює *достатній рівень сприймання* іншомовного матеріалу в початкових класах школи.

Молодші школярі можуть орієнтуватися на форму і колір предмета, тому зовнішня привабливість навчального матеріалу відіграє значну роль у характері їх сприймання. Вони повинні сприймати різні мовленнєві зразки, відповідно до яких мають діяти. Необхідно також підкреслити, що учні даної вікової категорії не можуть довго зосереджуватися на одному об'єкті або дії, тому урок іноземної мови має бути насичений такими вправами, які б дали змогу урізноманітнити навчальну діяльність, допомогли б спрямовувати увагу учнів у потрібне русло. Велике значення для підтримки уваги під час уроку має використання наочності і технічних засобів навчання. Виважений підбір таких засобів впливає на розум і почуття дітей, викликає інтерес до предмета, робить їх мовлення образним та емоційним. Інтерес, у свою чергу, стимулює пам'ять, яка забезпечує накопичення значної кількості мовного матеріалу.

Навчальна діяльність учнів залежить від спрямованості їх особистості, що головним чином виявляється в *потребах і мотивах*. Характерними для

молодших школярів є потреби у грі, рухах, зовнішніх враженнях, пізнавальні потреби. Врахування цих потреб реалізується в інтегруванні іншомовної діяльності школярів з різними видами практичної діяльності, типовими для їх віку: руховою, ігровою, трудовою, образотворчою. Завдяки подібній інтеграції досягається необхідна для цього ступеня динаміка уроку; навчальна діяльність дітей набуває характеру гармонійного і розвиваючого процесу, де один вид діяльності переходить в інший, а завдання оволодіти мовленнєвим спілкуванням залишається відкритим.

Типовою формою заняття в початковій школі виступає театралізована гра, якій підпорядковані завдання уроку. Театралізована гра-урок характеризується широким використанням елементів гри, змагання, прихованих форм контролю, функціональної музики, поєднанням індивідуальної, фронтальної форм роботи учнів з діяльністю в парах. Особливої ваги набувають рухливі ігри, які допомагають розрядити напруження, дати вихід загальмованій під час уроку руховій енергії учнів, стимулювати їх розумову діяльність.

Враховуючи загальнопедагогічну специфіку навчального процесу в початковій школі, а також відсутність у дітей загальнонавчальних умінь і навичок, слід робити основний акцент на мимовільному запам'ятовуванні навчального матеріалу. На уроках іноземної мови необхідно створювати довірливу, доброзичливу обстановку педагогічного спілкування, уважно і тактовно ставитись до учнів.¹

Основна школа (5-9 класи)

У цьому типі школи навчання іноземної мови може як продовжуватися, так і починатися. Відповідно до другого варіанту, навчання іноземної мови поділяється на два етапи: перший (5-6 класи) і другий (7-9 класи).

На першому етапі закладаються **основи володіння іноземною мовою**. Від рівня сформованості слухо-вимовних, лексичних, граматичних та орфографічних навичок, а також розвитку вмінь аудіювання, говоріння, читання та письма, які визначені у програмі, залежить подальший успіх в оволодінні учнями іноземною мовою як засобом іншомовного спілкування.

На першому етапі учні повинні навчитись сприймати на слух усне мовлення, робити невеликі повідомлення, брати участь у бесіді. Навчання читання проводиться на засвоєному в усному мовленні лексико-граматичному матеріалі. На цьому ж етапі ставиться завдання оволодіти технікою читання вголос, а також мовчки з повним розумінням змісту тексту. Стосовно письма учні повинні засвоїти графіку та орфографію іноземної мови, використовувати письмо як засіб фіксації іншомовного матеріалу та робити невеликі письмові повідомлення.

¹ Детальніше див.: Рогова Г.В., Верещагіна І.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. — М.: Просвещение, 2000. — 232 с.; Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. — К.: Генеза, 1999. — 368 с.

Обсяг навчального матеріалу повинен бути достатнім, щоб закласти основи володіння кожним видом мовленнєвої діяльності на елементарному комунікативному рівні. На цьому етапі учні оволодівають звуковою та графічною системами мови, найбільш поширеними граматичними явищами та значним за обсягом словником, що засвоюються активно.

Враховуючи характер та обсяг роботи, яка необхідна для досягнення вимог програми, на іноземну мову на цьому етапі дається найбільша кількість годин у порівнянні з іншими.

На ефективність організації початкового періоду навчання впливає раціональне визначення провідних видів мовленнєвої діяльності. Результати численних методичних досліджень, а також багаторічний досвід учителів свідчать про те, що домінуючим у навчанні на першому етапі має бути усне мовлення. Саме навички та вміння усного мовлення мають позитивний вплив на розвиток умінь в усіх інших видах мовленнєвої діяльності.¹

Успішність організації першого етапу навчання залежить від урахування психофізіологічних та психологічних особливостей учнів 11-12 років. Як відмічають психологи, у підлітковому віці (з 10-11 до 15 років) починається період найбільш інтенсивного розвитку мислення дітей. Разом з тим діти 10-11 років зберігають у структурі мислення наочно-образні компоненти, характерні для молодших школярів. Поєднання наочно-образного мислення із зростаючою здатністю до абстрактного мислення, до узагальнень і створює сприятливі умови для оволодіння іноземною мовою на початковому етапі.

Мислення тісно пов'язане з *характером сприймання та відчуттями*. Навчаючи іноземної мови як засобу спілкування, необхідно приділити велику увагу формуванню, поряд із зоровим, слухового сприймання, особливо на початку навчання, коли створюється основа володіння іноземною мовою. В цей період учні здатні сприймати велику кількість матеріалу, засвоєння якого взагалі потребує чимало часу та зусиль. Необхідно також відмітити, що сприйняття мовлення ґрунтується не лише на сенсорних, але й на моторних компонентах. Це означає, що формування бази сприймання іноземної мови потребує функціонування мовленнєворухових подразників. Отже навчання сприймання іншомовного мовлення повинно бути тісно пов'язане з повторенням, відтворенням матеріалу, який необхідно засвоїти.

Для навчання іноземної мови важливим фактором є *мовленнєва пам'ять*. Мовленнєва пам'ять молодшого підлітка пов'язана з процесами осмислення, систематизації, встановлення логічних зв'язків, тому для цілеспрямованої роботи пам'яті важливим фактором є осмисленість, розуміння діяльності, яка виконується.

¹ Див.: *Европейский языковой портфель* / Под ред. В.В.Сафоновой. – М.: Еврошкола, 1998. – С. 42-78.

Робота пам'яті базується на *процесах запам'ятовування*: довільного та мимовільного. Мимовільне запам'ятовування є генетично первинним порівняно з довільним і займає чимале місце у навчанні учнів. Як підкреслюють психологи, мимовільне запам'ятовування буде ефективнішим за умови змістовності, осмисленості діяльності, що виконується. У структурі пам'яті підлітка мимовільне запам'ятовування поєднується з довільним. Згідно з результатами психологічних досліджень учні початкового ступеня навчання можуть витримувати великі навантаження на механічну пам'ять, яка при цілеспрямованій діяльності може бути цілком продуктивною.

Успішність роботи пам'яті залежить *від емоцій*, а джерело емоцій – це дійсність, це участь у цікавій та осмисленій діяльності, що пов'язана з потребами особистості. Отже у навчанні іноземної мови необхідно враховувати потреби учнів, їх інтереси, життєвий досвід, що підвищує їх емоційний тонус, стимулює до активної роботи. Необхідно також відмітити, що позитивний емоційний стан учнів добре впливає на процеси засвоєння навчального матеріалу.

Важливим фактором у процесі навчання є *увага* учнів на уроці, від якої залежить результативність навчальної діяльності. Як відомо, генетично вихідною є *мимовільна увага*. У процесі виховання та навчання розвивається довільна увага, яка передбачає застосування вольових зусиль для вирішення конкретних завдань та досягнення поставлених цілей. Мимовільна увага обумовлена інтересом до предмета, до певної діяльності. Це означає, що навчальна діяльність має бути для учнів цікавою та вмотивованою. Організація саме такої діяльності учнів на уроці дає можливість максимально використати потенціал мимовільної уваги, а також розвивати довільну увагу. Серед характеристик уваги психологи визначають її стійкість, вибірковість, обсяг.

Суттєвою особливістю початкового періоду оволодіння ІМ є те, що тут по-особливому діє *навчальна (пізнавальна) мотивація*. На першому етапі ще не вступають в силу закони забування, які активно діють, коли учні вже накопичили значний матеріал і продовжує поступати новий. Все, що засвоюється, – нове і воно не вступає в протиріччя зі старим. І хоча сильний інтерферуючий вплив на цьому етапі має рідна мова, проте ще мало проявляється міжмовна інтерференція.

При навчанні спілкування іноземною мовою *необхідно враховувати* невеликий досвід соціальної комунікації учнів, слабкий розвиток психологічних та соціальних механізмів. Щодо рівня комунікативного розвитку учнів на рідній мові, то на цьому етапі має місце ускладнення усних та писемних висловлювань, збільшення їх обсягу. Підбір мовних засобів, способи формування та формулювання думки стають предметом усвідомлення учнів. Вони починають управляти своїми розумовими операціями, усвідомлювати суттєві зв'язки у висловлюванні, але самі висловлювання учнів ще недостатньо послідовні та логічні. Психологічні дослідження показують, що школярі цієї

вікової групи здатні до самостійної творчої роботи, проте в переважній більшості випадків їх мовленнєва діяльність носить “наслідувальний”, репродуктивний характер.

Вказані характеристики першого етапу зумовлюють дію **методико-дидактичних факторів**. Це, насамперед, можливість інтенсифікувати навчальний процес. По-перше, тут діє, крім пізнавальної мотивації, власне комунікативна. Учень прагне заговорити, навчитися читати, писати на новій для нього мові. По-друге, він добре переносить тренувальну роботу, охоче включається в гру, а ігрові прийоми створюють резерви для збільшення обсягу матеріалу та дій з ним.

Значний інтерес учнів цього етапу викликає використання у навчанні улюблених літературних персонажів, зокрема казкових. Ігрові ситуативні вправи з участю таких персонажів оживляють урок, викликають в учнів бажання спілкуватися з ними. Важко переоцінити роль зорової та слухової наочності на даному етапі. Правильне та доцільне її використання значно активізує роботу учнів на уроці. Найбільш широко застосовуються малюнки, аплікації, предмети, макети, діапозитиви, схеми, таблиці, роздавальний матеріал у вигляді карток, фонограми різних типів. Аудіо-візуальні засоби навчання є також ефективними. Стимулюючим фактором активності є вдале застосування та поєднання різних прийомів роботи. Найпоширенішими для даного етапу є хорова, фронтальна та парна робота, використання віршів, пісень, інсценівок і таких прийомів навчання, які потребують рухової діяльності учнів.

Другий етап є завершальним етапом щодо створення бази для активного володіння навчальним іншомовним матеріалом. На цьому етапі **продовжується розвиток** усіх видів мовленнєвої діяльності, серед яких домінує усне мовлення. Мовлення учнів стає змістовнішим, аргументованішим, складнішим за структурою мовного та мовленнєвого матеріалу.

Поряд з говорінням та аудіюванням значна увага приділяється читанню. Читання як вид мовленнєвої діяльності набуває все більш комунікативного характеру, зростає кількість та обсяг текстів, які учні повинні вміти читати мовчки. На цьому етапі має місце цілеспрямоване формування вмінь ознайомлювального (з метою одержання основної інформації) та вивчаючого (з метою одержання повної інформації) читання. Поряд з художньою літературою для читання використовуються науково-популярні та суспільно-політичні тексти. Навчання письма передбачає вміння складати план, тези до прочитаного та робити письмові повідомлення в межах програмних вимог.

На другому етапі учні оволодівають практично всім граматичним матеріалом, необхідним для усного мовлення. Ведеться робота з формування рецептивних навичок. На цьому ж етапі починається формування потенціального словника учнів, яке продовжується і у старшій школі.

Знання **вікових особливостей** учнів другого етапу дає вчителю можливість визначити саме ті прийоми, форми та засоби навчання, які приведуть до успішного вирішення вказаних вище завдань.

Визначальною особливістю учнів другого етапу є прагнення самостійності, самоствердження. Вони негативно ставляться до жорстких вимог, примушування, домагаються статусу “рівності” з дорослими. Все більше формується у них вибірковий пізнавальний інтерес, допитливість. Підлітку нецікаві елементарні завдання, постійний контроль з боку вчителя, тобто те, що обмежує його самостійність та ініціативу. В учнів цього віку розвивається критичний підхід до змісту, прийомів, форм навчання, розширюються інтереси, помітно зростає потреба у спілкуванні з однолітками, проявляються нові мотиви учіння, пов’язані з формуванням життєвої перспективи та ідеалів. Проте одночасно спостерігається й інша крайність – відсутність широких пізнавальних інтересів, зацікавленості в розширенні своїх знань. Хоч навчальні мотиви (отримувати високі оцінки, займати краще становище у класі) можуть бути досить сильними, вони часто ведуть до формального виконання навчальної діяльності.

Отже “старші” підлітки – це вік гострих суперечностей у структурі особистості, що формується, і він потребує від учителя особливого педагогічного такту і методичної майстерності. На другому етапі вчителю доводиться прикладати значних зусиль для підтримання мотивації та інтересу учнів до предмета і для збереження набутих на першому етапі знань, навичок та вмінь.

Суттєвою особливістю учнів цієї вікової категорії є *розвиток складніших форм мислення* у зв’язку із засвоєнням абстрактного матеріалу, теорій, закономірностей при вивченні інших дисциплін. Психологи вказують на достатній рівень розвитку в учнів цього віку таких якостей мислення як більша логічна послідовність, критичність, самостійність, цілеспрямованість, зростання самосвідомості, контроль за власною діяльністю.

Комунікативний розвиток учнів цього періоду характеризується *удосконаленням механізму* відбору мовних засобів, способів формування та формулювання думки. Розвивається індивідуальний стиль мовлення. В цілому у підлітковому віці відбуваються якісні зміни в комунікативній діяльності учнів, що позитивно впливає на формування іншомовних навичок та вмінь.

Другий етап навчання характеризується *використанням прийомів та способів навчання*, які активізують розумово-мовленнєву діяльність учнів, їх ініціативність у виконанні завдань. Учнів найбільше приваблюють завдання, які вимагають самостійності, вміння комбінувати матеріал в залежності від потреб мовленнєвої ситуації. Вправи на імітацію та механічне запам’ятовування відступають на другий план. Середній етап є вирішальним у створенні комунікативної основи володіння ІМ. Велика увага приділяється тут розвитку непідготовленого мовлення. На другому етапі значно збільшується питома вага домашньої самостійної роботи.

Серед засобів навчання, які використовуються на цьому етапі, можна назвати слайди, ситуативні і тематичні малюнки та картини, кодограми, схеми, таблиці, роздавальний матеріал для парної та індивідуальної роботи, фонограми, діа-, кіно- та відеофільми.

Отже можна відмітити такі тенденції в організації навчання на другому етапі: ширше використання вправ, що імітують умови природного іншомовного спілкування, зростання ролі самостійної роботи учнів, більша опора на вербальну наочність та підказки, збільшення питомої ваги парних та групових форм роботи.

Старша школа (10-12 класи)

Старша школа (третій етап навчання ІМ) є завершальною у процесі оволодіння учнями іншомовним мовленням. Рівень навичок та вмій усного і писемного мовлення, досягнутий в основній школі, має бути підвищено. Велика увага на третьому етапі навчання приділяється усному мовленню, яке набуває якісно нового розвитку стосовно змістовності, більшої природності, вмотивованості та інформативності. Проте основна роль у процесі навчання іноземної мови на цьому етапі відводиться читанню. Тексти для читання мають бути складнішими у порівнянні із середнім етапом. При навчанні читання формуються вміння читати суспільно-політичні тексти з метою одержання повної та основної інформації, а також уміння переглянути і вибрати необхідну статтю. Навчаючись письма, учні повинні оволодіти вмінням складати план, тези до усного повідомлення, писати анотації та резюме прочитаного, складати реферат, а також робити письмові повідомлення в межах вимог до монологічного мовлення у 5-12 класах.

У старшій школі забершується формування активного словника школяра та продовжується робота з формування рецептивного словника. Програма передбачає рецептивне засвоєння певної кількості лексичних одиниць. Граматичний матеріал, призначений для вивчення в 10-12 класах, засвоюється тільки до рівня розпізнавання та розуміння при читанні; в 12 класі має місце систематизація граматичного матеріалу, що вивчався у 5-12 класах.¹

Специфіка третього етапу навчання ІМ визначається також віковими характеристиками учнів, урахування яких має велике значення для досягнення цілей, передбачених програмою для 10-12 класів.

Старшокласник поєднує в собі риси підлітка та ознаки юнацького віку. В ньому діалектично об'єднується ще не втрачена дитячість з проявами дорослості. У старшокласника вже складаються певні принципи поведінки, формується образ власного "я", свої ціннісні орієнтації. Чітко проявляється диференціація інтересів. Ставлення до дисциплін стає більш вибіркоким. Оскільки в учнів з

¹ Див.: Європейський мовний портфель / Под ред. В.В.Сафоновой. – М.: Еврошкола, 1998. – С. 79-100.

особливою силою проявляється прагнення до самоствердження, самовираження, до можливості відстоювати свої погляди та переконання, то саме комунікативна спрямованість навчання ІМ і створення сприятливого психологічного клімату для спілкування є тими факторами, які на цьому етапі мають особливу значущість. У зв'язку з цим дуже важливо відбирати для уроків такий матеріал, що носить проблемний характер, стимулює обмін думками, спонукає до роздумів.

Різноманітність інтересів, формування профорієнтації роблять необхідним подальше посилення індивідуалізації навчання ІМ. Підвищення ж почуття відповідальності, свідомого ставлення до навчання відкриває великі можливості для організації самостійної роботи, для стимулювання потреби у самоосвіті. **Самостійна робота над мовою** повинна готувати учнів до самостійного "доучування" та удосконалення володіння ІМ, а саме: розвивати в них уміння працювати з довідковою літературою, іноземним текстом, технічними засобами тощо. Отже у старшій школі стає ще більш актуальним поєднання індивідуальної, парної та групової роботи, де вчитель виступає у ролі партнера, організатора, режисера, сценариста і т.п.

Як відмічають психологи, старшокласникам властиве переважно довільне запам'ятовування, яке є ефективним у тому випадку, якщо вони усвідомлюють, навіщо необхідно запам'ятовувати той чи інший матеріал. Запам'ятовуванню сприяє усвідомлення характерних особливостей матеріалу, співвіднесення та смислове групування об'єктів запам'ятовування і, головне, опора на інтенсивну розумову роботу. Останнє забезпечується проблемною організацією всієї пізнавально-комунікативної діяльності школярів.

Для старшокласників є характерним більш високий рівень комунікативного розвитку: вони досконаліше володіють морфологічними та синтаксичними аспектами мовлення, зв'язністю, логічністю та послідовністю висловлювання. У мовленні старшокласників проявляються вміння аналізувати, робити висновки, прогнозувати. Усі ці особливості необхідно враховувати у процесі навчання ІМ.

З огляду на викладене можна констатувати такі **особливості організації навчального процесу з ІМ у старшій школі**: послідовніше здійснення комунікативно-пізнавального навчання, пов'язаного з підвищенням змістовності мовлення учнів; використання прийомів, що спонукають до вираження особистого ставлення до проблем, які обговорюються; цілеспрямована реалізація принципу індивідуалізації навчання, орієнтована на використання ІМ в майбутній практичній діяльності школярів, широке застосування видів та форм самостійної роботи.

6.2. Планування навчального процесу з іноземної мови

Планування процесу навчання іноземних мов має передумовою планування його результатів на різних за тривалістю відрізках часу. Це означає,

що на початку курсу навчання вчитель повинен передбачити хід навчання, мати уявлення про результати, що можуть бути отримані в кінці курсу навчання. Головна мета планування – науково обгрунтована організація навчально-виховного процесу та досягнення оптимального засвоєння учнями навчального матеріалу, визначеного програмою з ІМ.

Успішність планування навчального процесу забезпечується урахуванням таких умов:

- цілей навчання ІМ,
- психологічних закономірностей та основних етапів формування мовленнєвих навичок і вмінь,
- наявних засобів навчання,
- основних методичних вимог до сучасного уроку ІМ,
- психологічних факторів навчання (вік учнів, рівень їх загального розвитку, коло інтересів, бажань, нахилів) і педагогічних факторів навчання (ступінь навчання, мовна та мовленнєва підготовка учнів).

Система планування в середній школі охоплює послідовне планування в межах усього курсу навчання, чвертей, циклу уроків та окремого уроку, виходячи з конкретних цілей кожного відрізка навчального процесу. Розрізняють календарно-річний план, що включає плани на чотири чверті (піврічні плани), тематичний план або план циклу уроків та поурочний план.

Календарно-річний план – це проект, в якому подаються теми, визначаються загальні дидактичні завдання, встановлюються терміни вивчення тем, розподіляється за чвертями навчальний матеріал, визначаються способи підсумкового та тематичного контролю, вказуються основні дидактичні засоби.

Основою для календарно-річного плану є навчальна програма з ІМ та навчальний план. Календарно-річний план складається учителем на основі орієнтовного плану, який міститься в книжках для вчителя певного класу.

Тематичне планування є дещо конкретнішою розробкою календарно-річного плану. Головне завдання тематичного планування – визначення кінцевих цілей в результаті вивчення певної теми. В тематичному плані називається конкретна тема та підтеми, визначається послідовність формування навичок та вмінь, а також кількість уроків, що відводяться на досягнення практичних цілей циклу уроків, вказуються способи контролю та завдання додому, додається перелік засобів навчання. Тематичному плануванню надається велике значення, оскільки воно дає можливість учителю глибше розглянути у взаємозв'язку цикл уроків в усіх аспектах. Цикл уроків, об'єднаних однією темою, в методиці називають також системою уроків, під якою розуміють сукупність уроків, яка забезпечує формування мовленнєвих навичок та вмінь стосовно певної теми та на основі певного мовного і мовленнєвого матеріалу. Кожна з цих сукупностей уроків є системою взаємопов'язаної роботи з

формування лексичних, граматичних, фонетичних навичок та розвитку мовленнєвих умінь аудіювання, говоріння, читання та письма на їх основі.

Оскільки тематичний план є основою для планування окремих уроків у межах теми, він повинен передбачати планування цілей цих уроків, а також загальну структуру та зміст наступної діяльності вчителя на уроці. Вважається за доцільне складати календарно-тематичний план, щоб із самого початку зорієнтуватись у строках вивчення теми. Вразок тематичного плану роботи може мати такий вигляд:

Тематичний план уроків у ... класі

Тема:

Підтеми:

№ уроку	Тип уроку	Цілі уроку	Мовний матеріал	Види мовленнєвої діяльності				Оснащення уроку	Домашнє завдання
				К	А	Ч	П		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Схема тематичного плану може мати інші варіанти. Вона може бути відкоректована вчителем в залежності від конкретних умов навчально-виховного процесу. Крім того, вчитель, який працює творчо, не може не вносити змін, підказаних практикою, багаторічним досвідом роботи.

При *поурочному плануванні* завдання вчителя полягає в тому, як на даному конкретному уроці організувати процес навчання та виховання. Цілі навчання та загальний зміст уроку цього циклу відображені в тематичному плані, отже необхідна подальша конкретизація змісту навчання, етапів уроку, відбір конкретного навчального матеріалу, прийомів навчання, розробки вправ, засобів навчання, дидактичного матеріалу. Вчитель повинен усвідомити призначення кожного елемента уроку, його взаємодію з іншими елементами уроку.

Підготовча робота вчителя до уроку здійснюється послідовно і включає: аналіз змісту матеріалу, визначення типу уроку, формулювання цілей уроку, поетапний розподіл навчального матеріалу, визначення часу на його опрацювання, розробку вправ, складання плану-конспекту уроку, підготовку засобів навчання.

Аналіз змісту матеріалу починається з уточнення місця уроку в системі уроків і встановлення його зв'язків з попереднім та наступними уроками. Зміст уроку визначений тематичним планом, але його потрібно скоректувати, враховуючи результати попередніх уроків.

Визначення місця уроку в курсі навчання та аналіз змісту матеріалу дають вчителю можливість сформулювати основні практичні цілі уроку. Загальноосвітня, розвиваюча та виховна цілі конкретизуються у зв'язку з практичними.

Визначаючи практичні цілі конкретного уроку, вчитель може поставити одну головну мету та дві супутні. Головна мета звичайно пов'язана з розвит-

ком мовленнєвих навичок і вмінь, тому на уроці учні повинні не стільки засвоювати матеріал, скільки вправлятися в іншомовній діяльності. Практичні цілі можуть дробитися на окремі завдання в межах певних етапів уроку.

Цілі уроку повинні точно визначати, на що потрібно звернути увагу в ході роботи: на показ та пояснення мовного матеріалу, на формування навичок, на розвиток умінь тощо. **Практичною метою** уроку може бути ознайомлення з новою ГС, формування артикуляційної навички, навички читання слів певного типу, розуміння на слух нових ЛО, розвиток уміння вести бесіду у зв'язку з ситуацією, читання тексту з розумінням основного змісту, повідомлення про поточні події, систематизація вивченого матеріалу, контроль навичок та вмінь і т.п. **Формулювання практичної мети** доцільно починати словами "Навчити...", "Формувати...", "Розвивати...", "Удосконалювати...". Такі формулювання визначають спрямованість уроку на розвиток мовлення, формування та удосконалення навичок володіння мовним матеріалом. **Формулювання мети** повинно бути ясно, що необхідно засвоїти, в якому обсязі, з яким рівнем оволодіння. Наприклад:

- Навчити ставити запитання загального типу в Present Perfect.
- Навчити розповідати про свій робочий день в опорі на схему.
- Навчити вести діалог-розпитування в ситуації "Як пройти...?"
- Навчити розпізнавати і розуміти граматичне явище... в тексті.
- Удосконалювати навичку вживання ГС... в усному мовленні на рівні фрази.
- Удосконалювати техніку читання про себе/мовчки.
- Розвивати вміння стисло переказувати текст.
- Розвивати вміння аудіювати текст, ігноруючи незнайомі слова.
- Розвивати вміння вести групу бесіду.

Освітня мета передбачає, з одного боку, прилучення учнів до культури країни, мова якої вивчається, шляхом засвоєння нової загальноосвітньої інформації; з іншого – розширення філологічного кругозору учнів. Наведемо приклади формулювання освітніх цілей:

- Поглибити знання учнів про творчість В.Шекспіра.
- Розширити знання учнів про політичну систему Канади.
- Сформувати уявлення учнів про нове граматичне явище – артикль.

Розвиваюча мета реалізується у процесі навчання там, де учень застосовує свій інтелект, волю, почуття, пам'ять, увагу, уяву і т.п. Її доцільно формулювати у такий спосіб:

- Розвивати мовну здогадку та мовленнєву реакцію учнів.
- Розвивати здатність порівнювати мовні явища рідної та іноземної мов.
- Розвивати естетичне сприймання дійсності.
- Розвивати культуру спілкування в ситуації "Знайомство".
- Розвивати здатність мовного самоконтролю.
- Розвивати уяву учнів в умовах гри/драматизації тексту/роботи в парах.

Виховний вплив на уроці іноземної мови забезпечується використанням виховних можливостей навчального матеріалу та спеціальних прийомів роботи з ним, завдяки чому формуються відповідні суспільно-політичні погляди учнів, почуття, ставлення до морально-етичних категорій, до навколишнього світу і т.п. Наведемо приклади формулювання виховних цілей:

- Формувати почуття патріотизму.
- Виховувати самостійність.
- Прищеплювати любов до праці.
- Виховувати повагу до традицій народу Франції (Англії, Іспанії тощо).
- Формувати критичне ставлення до вчинків людей.
- Виховувати почуття ввічливості, чуйності у стосунках з товаришами і т.п.

Слід зауважити, що виховні та розвиваючі цілі можна планувати на цикл уроків, оскільки виховання та розвиток проходять значно повільніше, ніж навчання.

Цілі уроку досягаються поступово відповідно до вирішення завдань етапів уроку. Наприклад, якщо метою є розвиток уміння аудіювати текст з розумінням основного змісту, то головними завданнями, які здійснюють досягнення цілі, можуть бути: проведення підготовчої роботи перед прослуховуванням тексту, актуалізація фонових знань учнів, постановка завдання, прослуховування тексту, контроль розуміння змісту прослуханого, обговорення основних питань/проблем, про які йдеться в тексті. Моделюванню навчальних ситуацій сприяють рекомендації “Книжки для вчителя”, їх співвіднесення з реальними умовами навчання: з урахуванням інтересів конкретної групи учнів, рівнем їх підготовки та здібностями.

Готуючись до планування уроку, вчитель також **проводить аналіз матеріалу** з точки зору труднощів, які він може викликати в учнів. При цьому вчитель прогнозує можливі помилки учнів у ході наступної роботи з цим матеріалом, намічає необхідну послідовність дій щодо їх подолання.

Враховуючи конкретні завдання і зміст уроку, важливі психолого-педагогічні фактори, вчитель **визначає структуру уроку** та відповідні прийоми і форми роботи.

Не слід перевантажувати урок різними формами роботи, оскільки вони, так само як і одноманітні вправи, спричиняють швидку стомлюваність учнів. Вчитель повинен прагнути розвивати активну розумову діяльність учнів, їх фантазію, кмітливості. Проте не слід забувати, що творчі завдання потребують старанної підготовки, точного відбору та дозування матеріалу, чіткої його організації, розробки прийомів стимуляції та активізації учнів.

Завданням учителя є **створення природних переходів** від однієї частини уроку до іншої і від одного виду вправ до іншого. Роль таких “місточків” можуть виконувати бесіда з учнями, що переключає їх на інше завдання, коротке дотепне оповідання, ілюстрація, етикетний діалог тощо. Отже кожний з етапів

уроку має свій "організаційний момент", що готує даний етап. Його функція – орієнтування учнів на наступну роботу, мотивація їхньої діяльності, повідомлення про те, чим будуть займатися учні та що для цього слід зробити. Важливо також націлити учнів на результат їх діяльності, якого вони повинні досягти в кінці уроку чи певного етапу.

Потім учитель розподіляє час у хвилинах на кожну частину уроку. Без урахування умов навчання важко навести співвідношення між різними етапами уроку. Воно не є стабільним. Проте методично обгрунтованим слід вважати такий розподіл часу, при якому більша його частина припадає на усне мовлення.

Нарешті вчитель продумує та готує **навчні посібники**, роздавальний матеріал, підбирає технічні засоби навчання та складає план-конспект уроку.

✓ **План-конспект уроку** може бути коротким і розгорнутим. Старанно розроблений конспект уроку сприяє чіткому проведенню цього уроку. На початку конспекту вказується дата проведення уроку, його порядковий номер, група/ клас учнів, тема, підтема, цілі, а потім послідовно викладається хід уроку у вигляді докладного сценарію: спочатку вступна частина, потім основна та заключна частини. Узагальнена схема плану-конспекту може мати такий вигляд:

Схема плану-конспекту уроку

Дата

План-конспект уроку № ... в ... класі

Тема:	Підтема:
Цілі:	
Практична/ні	
Освітня/ні	
Розвиваюча/чі	
Виховна/ні	
Обладнання уроку:	
<i>Схематичний план уроку</i>	
Початок уроку	Час
I. Організація класу.....	2 хв.
II. Мовленнєва/фонетична зарядка.....	3 хв.
Основна частина уроку	
III-VI.....	35 хв.
Заключна частина уроку	
VII. Повідомлення домашнього завдання	2 хв.
VIII. Підсумки уроку	3 хв.

Хід уроку

Етап, прийом навчання	Зміст роботи
-----------------------	--------------

Учитель-початківець повинен складати розгорнутий план-конспект уроку, в якому має бути розроблений хід уроку іноземною мовою, точні

формулювання правил та завдань, зразки виконання вправ. Нераціональна витрата часу на уроці найчастіше є результатом того, що вчитель неспроможний без попередньої підготовки чітко сформулювати запитання чи завдання, просто й доступно пояснити те чи інше явище. Тому рекомендується описувати навчальну діяльність в конспекті повним текстом, звертаючи увагу на доступність, короткість, точність та ясність мовлення вчителя на уроці.¹

6.3. Вимоги до уроку іноземної мови

Педагогічна наука розглядає процес навчання як свідому й цілеспрямовану сумісну діяльність учителя та учнів. В сучасній школі ця діяльність здебільшого проходить в рамках уроку, який доповнюється самостійними заняттями вдома, позакласною роботою та факультативними заняттями з предмета.

Урок ІМ як **основна організаційна одиниця** навчального процесу є його частиною і водночас самостійною, цілісною ланкою. До нього ставляться ті ж загальнодидактичні й методичні **вимоги**, що й до всього навчального процесу. В ньому синтезуються закономірності навчання, органічно взаємодіють цілі, зміст і методи. Він реалізує методичну концепцію, покладену в основу навчання. Тому проблеми уроку звичайно розглядають разом з питаннями методики та організації циклу уроків.

Сутність уроку як самостійного цілого зумовлена його методичним змістом – сукупністю положень, що визначають його особливості, структуру, види та прийоми роботи.

Розглянемо **вимоги до уроку ІМ**, що впливають з цілей, змісту та технології навчання цього предмета у школі.

Мовленнєва спрямованість уроку ІМ. Визначення мовленнєвої діяльності як основного об'єкта навчання передбачає формування чотирьох видів цієї діяльності – слухання, говоріння, читання, письма на уроці ІМ. Для досягнення таких цілей необхідна, по-перше, практична орієнтація уроку, тобто переважання управління у спілкуванні над повідомленням знань та їх осмисленням. Кожен урок повинен мати конкретні практичні цілі, спрямовані на формування мовленнєвих навичок та вмінь. По-друге, мовленнєва спрямованість уроку означає комунікативний характер управління. Такі вправи як повторення за вчителем, переклад, складання речень за зразком, переказ тексту і т.п. мають бути також підпорядковані комунікативним цілям. Комунікативне управління – це завжди мовленнєва діяльність в нових ситуаціях з певною метою. Виконуючи комунікативну вправу, учень вирішує поставлене учителем розумово-мовленнєве завдання, його мовлення пов'язане з конкретною природною або створеною штучно ситуацією спілкування.

¹ Детальніше див.: Колкер Я.М., Устинова Е.С. Енакієва Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку. – М.: Изд. центр "Аркадия", 2000. – 264 с.

Комунікативна атмосфера повинна пронизувати весь урок, починаючи з повідомлення вчителем завдань уроку ("Сьогодні ми поговоримо про те, як можна відпочити на канікулах, прочитаємо казку, навчимося виражати прохання англійською (французькою, німецькою, іспанською) мовою і закінчуючи підсумком уроку, коли вчитель оцінює роботу учнів, наголошуючи на їх досягненнях саме в оволодінні комунікацією.

Комплексність уроку ІМ. Ця особливість уроку зумовлена природою мовлення: у мовленні всі види діяльності взаємодіють, сприяють формуванню один одного. Отже на уроці ІМ всі аспекти мови – фонетичний, лексичний, граматичний – вивчаються взаємопов'язано, взаємозумовленим є й навчання видів мовленнєвої діяльності. Так, кожна доза мовного матеріалу повинна опрацьовуватись в усіх видах мовленнєвої діяльності. Наприклад, засвоюючи структуру активного граматичного мінімуму, необхідно передбачити вправи у вживанні та розумінні цього явища в усіх видах мовленнєвої діяльності. Для засвоєння структури пасивного граматичного мінімуму необхідна практика в читанні чи аудіюванні. Це протє не означає, що на уроці в однаковій мірі розвиваються всі види мовленнєвої діяльності. Один чи два з них будуть переважати над іншими.

Іноземна мова – мета і засіб навчання. Це положення пов'язане з використанням засобів мовної наочності для оволодіння діяльністю на ІМ, що реалізується завдяки мовленню вчителя. Мовлення вчителя виконує дві важливі функції. По-перше, воно використовується для організації вчителем навчання та виховання на уроці. Отже воно повинно бути виразним, переконливим, грамотним, економним. По-друге, мовлення вчителя ІМ на відміну від вчителів інших предметів є засобом навчання, тобто зразком для наслідування, опорою, котру може використати учень, стимулом, що спонукає до мовлення. Тому воно має бути зразковим, тобто нормативним; автентичним, тобто саме так у даній ситуації сказав би носій мови; адаптивним, тобто відповідати можливостям та мовленнєвому досвіду учнів; різноманітним за засобами вираження думки.

Створення іншомовної атмосфери на уроці має стати одним із завдань учителя ІМ, тому він повинен прагнути до ведення уроку виключно ІМ. Спочатку доцільно перекладати учням свої розпорядження на рідну мову, а з часом обмежити її використання тільки найнеобхіднішими ситуаціями. Протє при значущості мовлення вчителя воно не повинно займати більше 10% часу уроку. Решта часу повинна бути віддана мовленню учнів.

Висока активність розумово-мовленнєвої діяльності учнів. Ефективність уроку визначається ступенем розумово-мовленнєвої активності учнів, і завдання вчителя полягає у залученні їх до активної внутрішньої розумової та зовнішньої мовленнєвої діяльності і підтриманні її протягом уроку. До факторів, що стимулюють розумово-мовленнєву діяльність, відноситься використання змістовного та інформативного навчального матеріалу, що відповідає

інтелектуальному розвитку учнів; постановка цілей, що спонукають учнів до вирішення комунікативних завдань, до висловлювання власних думок; застосування прийомів навчання, що дають можливість кожному учню брати безпосередню участь у мовленнєвій діяльності та максимально збільшують їх активний час на уроці (самостійна робота, колективні форми навчання тощо).

Стимулювання активності учнів має бути пов'язаним з розвитком у них мовленнєвої ініціативи. Це означає, що домінувати на уроці повинен учень, а не вчитель. Така вимога відповідає особистісно-діяльнісному підходу, згідно з яким у центрі навчання знаходиться суб'єкт – учень. Учитель в контексті цього підходу організовує, спрямовує і коректує навчальний процес, виходячи з інтересів учня, рівня його знань та вмінь (І.О. Зимня, 1991, С. 63).

Різноманітність форм роботи учнів. З огляду на сучасну тенденцію навчання, згідно з якою учень розглядається як суб'єкт навчальної діяльності, актуальним є застосування таких її форм, котрі інтенсифікують навчання, спонукають до активної роботи кожного учня і разом з тим дають йому можливість самому регулювати темп та умови виконання діяльності. Вимога різноманітності форм роботи є особливо важливою для навчання усного мовлення, адже на відміну від аудіювання і читання, які легко організувати як синхронну діяльність, усне мовлення потребує взаємних контактів, які й повинен забезпечити вчитель на уроці.

Особливий ефект у цьому смислі дає поєднання індивідуальних форм роботи з колективними. До індивідуальних форм відносять роботу у фронтальному режимі (відповіді учнів по черзі), опитування окремих учнів, індивідуально-масове тренування (самостійне синхронне виконання завдань з аудіювання, читання, письма, а також говоріння у режимі “учень-диктор”, проговорювання або читання хором за вчителем чи диктором). Колективні форми роботи охоплюють колективно-масове тренування в парах без змін або із зміною партнерів (напр., прийоми “шеренги”, “натовп”) та в малих групах від трьох до п'яти учасників (самостійне синхронне виконання вправ учнями у двійках, трійках і т.п.), хорове реплікування в режимі група – група, група – один учень, один учень – група. Колективні форми роботи учнів є перспективними для навчання спілкування. Вони не тільки збільшують активний час діяльності учнів, але й знижують стан тривожності, допомагають подолати боязнь помилок, формують в учнів почуття колективізму.

Мотиваційне забезпечення навчальної діяльності. Мотивація, під якою розуміють спонукальні сили до вивчення ІМ, зумовлена суб'єктивним світом учня, вона визначається його власними бажаннями, пристрастями, особистісною зацікавленістю у навчанні. На уроці ІМ мотивація забезпечується рядом факторів.

По-перше, матеріал, що використовується на уроці, повинен бути цікавим, відповідати смакам та уподобанням учнів. Це може бути не тільки цікавий текст, але й сучасна пісня, поезія, гумор тощо.

По-друге, прийоми роботи з навчальним матеріалом повинні приваблювати учнів. Цьому сприяють колективні форми роботи, де учень відчуває себе

суб'єктом спілкування, навчальні ігри (ігри-конкурси, змагання, ігри на здогадку, рольові ігри, буквені ігри, рухливі ігри і т.п.), що ставлять учнів у життєву ситуацію, проблемні завдання до вправ, які сприяють інтелектуальному розвитку учня.

По-третє, учень повинен усвідомлювати рівень своєї успішності у вивченні ІМ, бо це викликає задоволення собою, відчуття прогресу в учінні. Успішність учіння досягається доступними та посилюваними навчальними завданнями, її оцінкою з боку вчителя та учнів. Щоб завдання було посилюваним, учень повинен мати можливість скористатися зразком виконання дії, необхідними опорами, ключами для самокорекції, що може забезпечуватись використанням різноманітних допоміжних засобів навчання, як нетехнічних, так і технічних. Оцінку успішності учня не слід ототожнювати виключно з балом. Учитель має широко використовувати заохочувальні репліки оцінного характеру типу:

<i>Англ.</i> That's excellent work.	<i>Ісп.</i> ¡Está bien!
That's a good start.	Excelente.
You're really trying hard.	Has contestado bien.
<i>Франц.</i> Tu fais du progrès.	<i>Нім.</i> Schön!
Tu as réussi.	Du hast gut geantwortet.
Mes félicitations: tu as du succès.	Du hast dich sehr gut vorbereitet.

Таке позитивне підкріплення на уроці сприяє росту інтересу до предмета, викликає впевненість у собі.

По-четверте, на мотивацію навчання позитивно впливає сприятливий психологічний клімат на уроці. Атмосфера спокійної рівноваженості, взаємної довіри, відчуття рівноправності, партнерства у спілкуванні викликає в учнів задоволення від навчального процесу, бажання брати в ньому участь. Сприятливо впливають також моменти релаксації (музичний фон, фізкультпаузи), котрі знімають втому в учнів, підвищують їх загальний тонус і, таким чином, перешкоджають спаду мотивації. Знання вчителем вищезгаданих мотиваційних засобів та їх застосування сприяє успішному навчанню ІМ.

Учитель іноземної мови

Провідна роль у здійсненні навчально-виховного процесу у школі завжди належала і належить учителям.

Навчальний процес з іноземної мови в сучасній школі це, перш за все, **спільна діяльність учителя та учнів**, де учень є суб'єктом навчання та спілкування нарівні з учителем. Вступаючи в стосунки співробітництва, учитель орієнтується не на функції дитини як учня (згідно з якими він повинен виконати вправу, вивчити правила, прочитати текст і т.п.), а на його особистість та перспективи його розвитку. Від поведінки вчителя буде залежати, чи відчує себе учень партнером у спілкуванні з ним. Учитель повинен говорити природно, невимушено, звертаючи увагу на реакцію співрозмовника, не читати свої репліки з плану-

конспекту чи з карток. При спілкуванні він повинен враховувати інтереси співрозмовника, стежити за виразністю своєї інтонації, жестів, міміки, за тим, як він рухається, стоїть, сидить. Учитель завжди має бути доброзичливим, учень повинен відчувати, що його інтереси – це інтереси вчителя. Доброзичливість повністю виключає на уроці роздратованість, грубість, окрик.

Навчання іноземної мови як навчання спілкування вимагає від учителя таких якостей, які забезпечили б реалізацію цілей навчання та його ефективність. Учитель є джерелом інформації, лідером колективу, взірцем морально-етичних норм поведінки, моделлю майбутньої мовленнєвої діяльності, організатором психологічного клімату і керівником взаємовідносин в учнівському колективі.

Зростають вимоги до особистих якостей учителя, його професійної підготовки. Сучасний вчитель як особистість характеризується такими якостями:

- 1) широкою освіченістю, загальною культурою, інтелігентністю, високорозвиненою моральною свідомістю, почуттям відповідальності за свою працю;
- 2) любов'ю до дітей, тактом, здатністю формувати всебічно розвинену, творчу особистість школяра;
- 3) глибокими знаннями та професійним мисленням, що дає змогу розуміти суть педагогічних явищ та приймати оптимальні рішення питань навчання іноземної мови, умінням творчо використовувати передовий педагогічний досвід, індивідуальним стилем роботи;
- 4) потягом до самоосвіти та самовдосконалення.

Перераховані якості визначають педагогічну культуру, пізнавально-творчу спрямованість особистості вчителя, що формуються всією системою його професійної підготовки.

Професійна підготовка вчителя іноземної мови включає в себе володіння іноземною мовою як засобом усної та писемної комунікації в усіх сферах спілкування, а також як засобом педагогічної діяльності в різних умовах з урахуванням цілей навчання, вікових особливостей школярів та їх мовної підготовки.

Учитель повинен мати загальнолінгвістичні знання про мову як суспільне явище, про її зв'язок з мисленням, культурою, про систему та рівні мови, сучасні напрями в лінгвістичній науці та вміння використовувати їх у процесі навчання іноземної мови, володіти знаннями і вміннями з психології та педагогіки, мати належну культурно-естетичну підготовку. Остання передбачає знання світової культури, в тому числі глибоке знання культури свого народу і культури народу тієї країни, мова якої вивчається, володіння вмінням виконувати функції культурного посередника між двома народами.

Особливе місце в підготовці вчителя займають професійно-методичні знання та вміння, які визначають методичну майстерність учителя іноземної мови. Учитель повинен мати глибокі знання методики викладання іноземної мови та вміння застосовувати їх у процесі навчання. Ці знання та вміння забезпечать виконання основних професійно-методичних функцій учителя

іноземної мови: комунікативно-навчальну, виховну, гностичну, конструктивно-плануючу, організаторську.¹

6.4. Типи і структура уроків іноземної мови.

Основними критеріями класифікації уроків ІМ є цілі уроків та рівень сформованості навичок і вмінь. На цей час в методиці узвичаєно поділ уроків на два основних типи. **Перший тип** – уроки, що спрямовані на формування мовленнєвих навичок користування мовним матеріалом. На таких уроках має місце ознайомлення з новим мовним матеріалом та тренування з метою його використання в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Проте тут може мати місце і практика на основі засвоєного матеріалу. **Другий тип** – це уроки, що спрямовані на розвиток мовленнєвих умінь. На уроках цього типу переважає практика в мовленнєвій діяльності. Однак їй може передувати певна кількість тренувальних вправ, котрі готують до неї.

Безумовно, описані типи уроків не виступають в абсолютно чистому вигляді. Уроки ІМ об'єднуються спільними рисами, проте реалізуються вони в різних варіантах, формуючись у різні види уроків в залежності від характеру навчальної діяльності.

Логіка уроків першого типу зумовлена особливостями нового матеріалу і того виду мовленнєвої діяльності, в якому він буде використовуватись. В межах цього типу можна виділити такі види уроків: ознайомлення з новими ЛО та формування лексичних навичок усного мовлення і читання, ознайомлення з новими ГС та формування рецептивних граматичних навичок і т.п.

Побудова уроків другого типу залежить від виду мовленнєвої діяльності, що розвивається, та особливостей його розвитку в учнів. Це можуть бути уроки розвитку умінь аудіювання та говоріння, усного мовлення та читання, говоріння та письма тощо.

Структура уроку визначається його змістом і місцем у циклі уроків. Традиційно урок складається з етапів. Поняття "етап" пов'язане з рухом до поставленої мети в рамках певного відрізка часу, тому етап усталений в дидактиці як структурна одиниця уроку. Проте один лише "набір" етапів уроку, розташованих у певній послідовності, не складає його структури. Структура уроку зумовлюється сукупністю закономірностей його внутрішньої організації, згідно яких компонуються його етапи.

Розглянемо внутрішню організацію уроку ІМ. В цілісній його структурі виділяється початок, основна та заключна частини уроку. До основних компонентів початку уроку відносять організаційний момент та мовленнєву зарядку. **Початок уроку** виконує дві важливі функції: організацію класу до активної роботи на уроці (привітання, приведення учнів до готовності співпрацювати,

¹ Див. також розд. 1.1.4.

повідомлення цілей уроку) та створення іншомовної атмосфери з метою переведення учнів на іншомовну мовленнєву діяльність.

Особливу увагу слід приділяти мовленнєвій зарядці. Психологічним обґрунтуванням виділення даного компонента є необхідність настройки слухового та артикуляційного апарату учнів на ІМ та переведення їх з рідного на іноземне мовлення. Мовленнєва зарядка найчастіше проводиться у формі бесіди з учнями за певною ситуацією. Вона повинна включати засвоєний матеріал і бути психологічно мотивованою, тобто природною. Приводом для бесіди може бути актуальна подія, випадок чи новина. Стереотипні діалоги про погоду, пори року, що не впливають із ситуації в класі, не дають учням необхідного емоційного настрою для комунікативної практики на уроці.

Окрім бесіди функцію введення учнів в атмосферу іноземного мовлення може виконувати аудіювання учнями коротких оповідань чи жарту, огляд поточних подій, розучування римівки, вірша, прислів'я, фонетична зарядка тощо. Слід уникати одноманітності у проведенні мовленнєвої зарядки, бо це притупляє інтерес до ІМ. Новизна її змісту, невимуженість атмосфери, в якій вона проводиться, надає уроку потрібного тону, залучає учнів до подальшої навчально-комунікативної діяльності.

В ході основної частини уроку вирішуються його головні завдання. Вона може включати такі компоненти: подача нового матеріалу, тренування учнів у вживанні цього матеріалу в мовленні, практика в мовленнєвій діяльності, систематизація/узагальнення вивченого і контроль мовленнєвих навичок та вмій.

При плануванні введення нового матеріалу важливо правильно визначити обсяг матеріалу для цього уроку, послідовність його презентації та співвідношення витрат часу на пояснення матеріалу та його тренування на користь останнього.

Найбільшу частину уроку займає вправлення (тренування та практика в мовленнєвій діяльності). Це його провідні компоненти. Особливістю навчального процесу з ІМ є те, що на уроці має місце тренування як щойно введеного, так і раніше поданого, але ще не засвоєного матеріалу. Отже характер тренування чи практики буде залежати від поставленої учителем мети уроку. При цьому важливо пам'ятати, що мета уроку має бути реалізована у комплексі вправ, до якого органічно входять як умовно-мовленнєві (для формування навичок), так і мовленнєві (для розвитку вмій) вправи.

Формування міцних навичок та вмій неможливе без узагальнення вивченого, без приведення в систему засвоєних знань, навичок та вмій. Тому в урок необхідно включати завдання на узагальнення вивченого. Слід наголосити, що подібні завдання можуть передбачати не тільки систематизацію мовного матеріалу, але й актуалізацію навичок та вмій у межах вивчених тем.

Контроль мовленнєвих навичок та вмій здійснюється або безпосередньо в ході навчального процесу (поточний контроль), або на етапі завершення теми

чи певного періоду навчання (тематичний та підсумковий контроль). У першому випадку на контроль, який залишається самостійним компонентом уроку, не відводиться спеціального часу, як це має місце у другому випадку, коли контроль може займати частину уроку або цілий урок.

Слід окремо зупинитись на питанні контролю або перевірки виконання домашнього завдання на уроці. Якщо виконані вправи мають бути перевірені на уроці, то це можна здійснити двома способами: або присвятити цьому окремий етап уроку, що логічно випливає із завдань конкретного уроку, або включити домашню вправу у відповідну класну вправу, що актуалізує матеріал домашнього завдання і в ході якої стає можливим контроль та оцінка виконання домашнього завдання. Обидва способи є ефективними за умови, якщо перевірка домашнього завдання не відокремлюється штучно від етапів уроку, тобто не порушує його логіки.

Кінець уроку повинен підсумувати те, чого було досягнуто на уроці. Його компонентами є повідомлення домашнього завдання та підбиття підсумків уроку. При поясненні домашнього завдання важливо передбачати також його запис на дошці, короткі інструкції щодо способів його виконання та оформлення. В окремих випадках доцільно перевірити, як учні зрозуміли завдання і чи зробили відповідні записи в щоденниках. Завершуючи урок, учитель підсумовує успіхи учнів, торкаючись разом з тим і недоліків їх роботи, оголошує та мотивує оцінки, записує їх в журнал та щоденники учнів, роз'яснює домашнє завдання.

В даній структурі уроку не всі компоненти постійні. Не на кожному уроці має місце подача нового матеріалу, систематизація вивченого тощо. Певне співвідношення компонентів уроку, їх послідовність та взаємозв'язок залежать від типу уроку. Підсумуємо викладене у таблиці.

Структура уроку ІМ

Таблиця 9

Частини уроку	Компоненти уроку	Постійні компоненти	Змінні компоненти
Початок уроку	Організаційний момент	+	
	Мовленнєва/фонетична зарядка	+	
Основна частина уроку	Подача нового матеріалу		+
	Тренування у мовленні		+
	Практика у мовленні		+
	Систематизація вивченого		+
	Контроль навичок та вмінь: – поточний – тематичний, підсумковий	+	+
Заключна частина уроку	Повідомлення домашнього завдання	+	
	Підсумки уроку	+	

Отже структура уроку відбиває закономірності процесу навчання, його логіку.

Компоненти уроку слід відрізнити від його етапів. Так, подача матеріалу, тренування та практика в мовленні можуть бути також етапами уроку, проте поточний контроль навичок та вмінь учнів не може бути виділений в окремий етап.

Порядок слідування компонентів не є незмінним: він залежить від мети уроку, його зв'язку з попереднім та наступним уроками, характеру матеріалу.

6.5. Аналіз уроку іноземної мови

Високий професіоналізм, педагогічна майстерність учителя досягаються не лише у процесі систематичної, вдумливої, творчої підготовки до своїх уроків, але й за рахунок проведення аналізу та узагальнення досвіду колег, збагачення на цій основі своєї практики ефективними прийомами навчання. Уміння спостерігати та аналізувати педагогічний процес є професійно необхідним для кожного вчителя. Воно складає основу успішної реалізації дослідницької функції вчителя, а також є базою для оволодіння самоаналізом, що є запорукою високого професіоналізму.

Аналіз уроку іноземної мови вимагає як всебічних знань про урок, так і спеціальних умінь його спостереження та оцінювання. Складність аналізу уроку полягає не тільки в багатоплановості останнього, але й у специфічності окремих його компонентів і типів. Проте існують певні характеристики, які є обов'язковими для кожного уроку іноземної мови. Це насамперед відповідність конкретного уроку **основним вимогам до уроку** іноземної мови, зумовленим специфікою цілей, змісту і технології навчання саме цього предмета в середніх навчальних закладах. Реалізація вчителем саме цих вимог повинна стати об'єктом загального аналізу уроку іноземної мови, метою якого є цілісна оцінка уроку через призму його особливостей, в однаковій мірі притаманних усім типам уроків. До таких вимог відносяться:

- цілеспрямованість уроку,
- структурна цілісність і змістовність уроку,
- активність учнів на уроці,
- відповідність мовленнєвої поведінки вчителя цілям, змісту та умовам навчання,
- результативність уроку.

З урахуванням сказаного можна запропонувати схеми загального та поглибленого аналізу уроку іноземної мови, складовими частинами яких виступають основні вимоги до уроку ІМ.

Схема загального аналізу уроку

I. Цілеспрямованість уроку.

1. Визначити тему уроку, місце уроку в тематичному циклі, тип уроку.

2. Назвати цілі уроку: практичні, виховні, загальноосвітні, розвиваючі.
 3. Встановити відповідність поставлених цілей типу уроку та його місцю в тематичному циклі уроків.
- II. Структура та зміст уроку.
1. Зафіксувати етапи уроку в їх послідовності.
 2. Встановити відповідність прийомів навчання основним цілям уроку.
 3. Оцінити раціональність співвідношення тренувальних і мовленнєвих вправ.
 4. Назвати допоміжні засоби навчання, що використовувались, оцінити їх доцільність та ефективність.
 5. Визначити розвиваючу, виховну, освітню цінність мовленнєвого матеріалу уроку і вправ, їх відповідність віковим інтересам учнів.
- III. Активність учнів на уроці.
1. Визначити основні форми взаємодії вчителя та учнів на уроці, їх місце (на якому етапі, для виконання яких завдань) та ефективність.
 2. Назвати прийоми стимулювання мовленнєвої і розумової активності учнів.
- IV. Мовленнєва поведінка вчителя.
1. Визначити відповідність мовлення вчителя мовній нормі, його адаптованість до рівня мовної підготовки учнів і вимог шкільної програми.
 2. Визначити ступінь володіння виразами класного вжитку.
 3. Оцінити чіткість і доступність формулювання вчителем завдань для учнів та зверненість його мовлення до учнів.
 4. Визначити доцільність використання рідної мови вчителем на уроці.
 5. Встановити співвідношення мовлення вчителя та учнів на уроці.
- V. Результативність уроку.
1. Підсумувати те, чого навчилися учні на уроці.
 2. Визначити відповідність рівня сформованості мовленнєвих навичок та вмінь поставленим цілям.
 3. Оцінити об'єктивність та мотиваційний потенціал виставлених учителем оцінок.

Схема поглибленого аналізу уроку

- I. Цілеспрямованість уроку.
1. Визначити практичну, виховну, розвиваючу, загальноосвітню цілі уроку.
 2. Встановити відповідність цілей уроку його місцю в ситуативно-тематичному циклі, типу уроку та етапу навчання.
- II. Структура та зміст уроку.
1. Назвати етапи уроку.
 2. Співвіднести їх послідовність і розподіл у часі з поставленими цілями та віковими особливостями учнів і конкретними умовами навчання.

3. Дати детальну характеристику зафіксованим етапам уроку.

А. Початок уроку:

- визначити форму проведення уроку та оцінити мотиваційний потенціал, відповідність віковим особливостям і рівню мовної підготовки учнів;
- сформулювати навчальні завдання початку уроку та визначити їх зв'язок з цільовою установкою уроку;
- встановити відповідність використаних прийомів поставленим цілям;
- оцінити ефективність використаних засобів навчання;
- охарактеризувати мовленнєву поведінку вчителя.

Б. Основна частина уроку (з урахуванням наявності конкретних ланок уроку):

а) подача нового мовного матеріалу:

- визначити адекватність прийомів навчання етапам формування мовленнєвих навичок, труднощам засвоєння даного матеріалу і рівню підготовки учнів;
- оцінити рівень вмотивованості та мовленнєвої спрямованості подачі мовного матеріалу, забезпечення мовленнєвої та розумової активності учнів;
- назвати використані прийоми поточного контролю та оцінити їх адекватність поставленим цілям;
- визначити виховний, освітній, розвиваючий потенціал використаних прийомів та їх відповідність віковим особливостям учнів;
- оцінити мовленнєву поведінку вчителя;

б) активізація дій учнів у використанні мовного матеріалу:

- встановити відповідність мовленнєвих одиниць та послідовності вправ етапам формування мовленнєвих навичок;
- визначити співвідношення некомунікативних і умовно-комунікативних вправ та оцінити його раціональність з урахуванням труднощів засвоєння мовного матеріалу;
- оцінити рівень вмотивованості та мовленнєвої спрямованості тренування;
- визначити прийоми активізації роботи всіх учнів та оцінити ефективність прийомів з урахуванням вікових особливостей учнів;
- встановити зв'язок урочного тренування з виконанням домашнім завданням, оцінити ефективність форм його перевірки;
- назвати використані допоміжні засоби навчання, оцінити ефективність та відповідність віковим особливостям учнів і рівню їх підготовки;
- визначити прийоми поточного контролю та оцінити їх адекватність поставленим завданням;
- визначити виховний, розвиваючий, освітній потенціал використаних прийомів навчання;
- оцінити мовленнєву поведінку вчителя;

в) практика учнів у спілкуванні:

- оцінити рівень вмотивованості та ситуативної забезпеченості іншомовного спілкування учнів;
- визначити відповідність методичних прийомів етапам розвитку мовленнєвих умінь;
- назвати прийоми активізації роботи всіх учнів;
- визначити адекватність прийомів контролю його об'єктам;
- встановити зв'язок урочної роботи з виконанням домашнім завданням та оцінити ефективність форм його перевірки;
- визначити виховний, розвиваючий, освітній потенціал використаних прийомів навчання;
- оцінити мовленнєву поведінку вчителя.

В. Завершення уроку:

- оцінити своєчасність і чіткість пояснення домашнього завдання, його підготовленість проведеним уроком і мотивуючий потенціал;
- визначити забезпеченість усвідомлення учнями досягнутого рівня практичного володіння мовою;
- оцінити об'єктивність виставлених оцінок, їх мотиваційний і виховний потенціал.

III. Результативність уроку.

1. Визначити ступінь успішності виконання плану уроку.
2. Встановити відповідність досягнутого на уроці рівня сформованості мовленнєвих навичок та умінь поставленим цілям.

IV. Рекомендації щодо удосконалення уроку.

Залежно від результатів уроків сформулюйте конкретні поради щодо:

- поліпшення вибору методичних прийомів навчання;
- забезпечення вмотивованості і мовленнєвої спрямованості вправ;
- удосконалення організаційних форм уроку;
- раціональність використання допоміжних засобів навчання;
- поліпшення мовленнєвої поведінки вчителя.

6.6. Індивідуалізація процесу навчання іноземної мови

В методиці навчання іноземних мов розроблені різноманітні форми реалізації індивідуального підходу до учнів: самостійна робота (self-directed learning) під керівництвом учителя; самостійне оволодіння (autonomous learning) іноземною мовою наодинці чи у групі шляхом широкого використання різноманітних підручників і посібників, але під керівництвом учителя; самостійне оволодіння (home learning) іноземною мовою шляхом опрацювання навчального посібника без допомоги вчителя; індивідуальна робота (one-to-one teaching) з одним чи кількома вчителями; самостійне оволодіння іноземною мовою у спеціалізова-

них центрах (self-access centres). Під **індивідуальним підходом** мається на увазі навчання учнів іноземного мовлення у групі /класі за єдиною програмою, але з урахуванням їх індивідуально-психологічних особливостей. При цьому на перший план ставиться завдання допомогти учням оволодіти базовим рівнем іншомовного мовлення, вихід за межі якого завжди бажаний.

Власне **індивідуалізація процесу навчання** іншомовного мовлення – це цілісна система, яка має охоплювати всі сторони та етапи навчально-виховного процесу з іноземної мови, а також передбачати комплексне врахування і цілеспрямований розвиток компонентів кожної з підструктур психологічної структури індивідуальності учня, що здійснюють значний вплив на якість оволодіння ним іншомовним мовленням. До складу цієї системи входять: 1) цілі індивідуалізації процесу навчання; 2) види індивідуалізації та їх зміст; 3) прийоми та засоби індивідуалізації. Розглянемо компоненти названої системи.

Цілі індивідуалізації процесу навчання іноземної мови поділяються на основні та допоміжні. До **основних** відносяться:

- заповнення прогалин у вихідному рівні володіння учнем іншомовним мовленням і своєчасне усунення нового відставання, що з'являється;
- розвиток інтелектуального кругозору, психічних процесів і якостей особистості учня, які відіграють провідну роль в оволодінні іншомовним мовленням;
- формування індивідуального стилю оволодіння іншомовним мовленням, який охоплює і вміння самостійної роботи.

Допоміжні цілі індивідуалізації включають:

- активізацію навчально-виховного процесу з іноземної мови;
- стимулювання навчальної діяльності учнів;
- створення позитивного емоційного фону навчального процесу тощо.

Перелічені цілі індивідуалізації можуть бути досягнуті лише за умови реалізації різноманітних видів індивідуалізації процесу навчання іншомовної мовленнєвої діяльності. В сучасній методиці навчання іноземних мов **види індивідуалізації** визначаються відповідно до характеру підструктур психологічної структури індивідуальності учня, зважаючи на те, що кожна з них, як підтвердили експерименти, здійснює значний вплив на рівень володіння учнем іноземною мовою.

Психологічна структура індивідуальності (за К.К.Платоновим) складається з **чотирьох підструктур**: 1) спрямованості; 2) соціального досвіду; 3) форм відображення і 4) біологічних властивостей. **Підструктура спрямованості** об'єднує нахили, бажання, інтереси, ідеали, світогляд, переконання та мотиви. У процесі оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю найбільш вагомим виступає **мотиваційний фактор**. В учнів проявляються різні види мотивації, головними з яких виступають “зовнішня” або широка соціальна мотивація і “внутрішня”, зумовлена самою навчальною діяльністю. Найвищий інтерес

та успішність при вивченні іноземної мови досягаються при співвідношенні зовнішньої і внутрішньої мотивації як 70% до 30%.¹

Отже врахування відмінностей у мотиваційній сфері учнів і може здійснюватись за допомогою "мотивуючої" індивідуалізації.

Підструктура соціального досвіду охоплює знання, вміння, навички, звички. К.К.Платонов називає цю підструктуру індивідуальною культурою або підготовленістю. При навчанні іноземних мов провідним компонентом виступає рівень сформованості іншомовних навичок і вмінь, який може бути підвищений за допомогою лише регулювання режимів навчання, у зв'язку з чим відповідний вид індивідуалізації називається "регулюючою" індивідуалізацією.

До **третьої підструктури** входять психічні процеси та емоційно-вольові якості особистості, які розвиваються і вдосконалюються в різних видах діяльності. Теоретичні та експериментальні дослідження довели, що для якісного і швидкого оволодіння іншомовним мовленням слід мати добре розвинені фонематичний слух і слухову пам'ять, достатній безпосередній обсяг пам'яті, гнучке словесно-логічне мислення і високу емоційну стійкість. В окремих учнів ці процеси та якості слід розвивати цілеспрямовано на матеріалі іноземної мови. Відповідно цей вид індивідуалізації називається "розвиваючою" індивідуалізацією.

Четверта підструктура охоплює психологічні особливості індивіда, що зумовлюють індивідуальний стиль його діяльності. В поняття *індивідуальний стиль навчальної діяльності* входять: темп роботи, працездатність та особливості володіння способами і прийомами навчальної роботи на основі наявних знань, навичок та вмінь. Однак він виробляється і вдосконалюється, якщо людина активно шукає прийоми та способи, які допомагають їй згідно з її темпераментом досягати кращих результатів. Одне із завдань вчителя іноземної мови полягає у наданні допомоги учневі у формуванні індивідуального стилю оволодіння ним іншомовною діяльністю. Тому цей вид індивідуалізації названо "формуючою" індивідуалізацією.²

Практична реалізація вищезгаданих видів індивідуалізації пов'язана з необхідністю вивчення індивідуально-психологічних особливостей учнів. З цією метою використовуються такі **методи дослідження**: анкетування, дидактичне тестування, психологічне тестування, соціологічне тестування. Технологія їх використання досить детально описана в методичній літературі³,

¹ Кузовлев В.П. Индивидуализация обучения иноязычной речевой деятельности как средство создания коммуникативной мотивации: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 1982. — С.41.

² Детальніше про види індивідуалізації див.: Николаева С.Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам: Монография. — К.: Вища школа, 1987. — 140 с.

³ Наприклад: English through Communication. Книга для вчителя, 5 кл./Кол. авторів під керівн. Склярєнко Н.К. — К.: Освіта, 1996. — С.129-156; 6 кл. — К.: Освіта, 1997. — С. 89-105.

тому наведемо приклад лише одного з тестів для визначення обсягу зорової пам'яті учнів 5-го класу на початку навчального року.

Інструкція: За сигналом учителя прочитай про себе 10 слів і постарайся їх запам'ятати. Час запам'ятовування – 1 хв. Після цього залиши на картку слова, які ти запам'ятав, у будь-якій послідовності.

Слова серії 1 Мак, душ, склад, лом, вхід, куш, газ, лук, парк, міст.
Слова серії 2 Лід, матч, клуб, звір, клен, лак, свист, флот, клей, слід.

Картка учня

Прізвище _____ Клас _____ Дата _____

Відтворені слова серії 1

- | | |
|----------|-----------|
| 1. _____ | 6. _____ |
| 2. _____ | 7. _____ |
| 3. _____ | 8. _____ |
| 4. _____ | 9. _____ |
| 5. _____ | 10. _____ |

Кількість правильно відтворених слів: _____

Відтворені слова серії 2

- | | |
|----------|-----------|
| 1. _____ | 6. _____ |
| 2. _____ | 7. _____ |
| 3. _____ | 8. _____ |
| 4. _____ | 9. _____ |
| 5. _____ | 10. _____ |

Кількість правильно відтворених слів: _____

Результат за двома серіями _____

Висновок _____

Шкала оцінок

1. Кожне правильно відтворене слово – 10 балів.
2. Визначається сума балів, отриманих учнем у двох серіях.
Максимальна кількість балів – 200 (100 балів x 2 = 200).
3. Далі визначається середній бал, отриманий за результатами двох серій.
Наприклад, загальна сума балів у двох серіях – 180; середній бал – 90 (180 балів : 2 = 90 балів).
4. 60-100 балів – достатній рівень розвитку зорової пам'яті; менше 60 балів – недостатній рівень розвитку зорової пам'яті.

Учень, що отримав 60 балів і більше, зараховується в підгрупу з достатнім обсягом зорової пам'яті; учень, що отримав менше 60 балів – у підгрупу з недостатнім обсягом зорової пам'яті.

Результати вивчення індивідуально-психологічних особливостей учнів заносяться вчителем до "Атласу індивідуально-психологічних особливостей учнів класу". Наведемо приклад такого атласу.

Атлас індивідуально-психологічних особливостей
учнів 5-А класу СШ № 56 м. ... (Фрагмент)

Прізвище, ім'я, по-батькові учня	Рівень														Тип індивіду- ального стилю діяльності			
	Навчальної мотивації		Володіння іншомовною мовленнєвою діяльністю		Розвитку фонематичного слуху		Функціонування слухової пам'яті		Функціонування зорової пам'яті		Безпосереднього обсягу пам'яті		Гнучкості словесно- логічного мовлення				Емоційної стійкості	
	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н			К	Н
1. А-ко І.М.		+		+		+		+		+		+		+		+		
...																		
15. Ш-ко О.П.		+		+		+		+		+		+		+		+		

Умовні позначення

- Д – достатній рівень сформованості
 Н – недостатній рівень сформованості
 К – комунікативний тип
 Н – некомунікативний тип

Працюючи з таким атласом, учитель може визначити, якої допомоги потребує учень і як має здійснюватися індивідуалізація процесу навчання. Так, з вищеведеного атласу видно, що в учня А-ко І. М. недостатньо розвинена навчальна мотивація і в цьому випадку корисною буде мотивуюча індивідуалізація. Крім того, рівень володіння цим учнем іншомовною мовленнєвою діяльністю не досягає вимог програми, у зв'язку з чим корисною для нього буде і регулююча індивідуалізація. Що ж до рівня функціонування в цього учня психічних процесів, то вчителю слід забезпечити цілеспрямований розвиток у нього фонематичного слуху, слухової пам'яті, безпосереднього обсягу пам'яті та емоційної стійкості, що може бути досягнуто лише за умови реалізації розвиваючої індивідуалізації. І, нарешті, цей учень відноситься до некомунікативного типу оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю. Вчителю необхідно навчити його раціональних прийомів оволодіння іншомовним мовленням, тобто реалізувати формуючу індивідуалізацію.

Розкриємо детальніше зміст кожного з видів індивідуалізації.

Змістом мотивуючої індивідуалізації є, з одного боку, врахування сталої системи мотивів оволодіння учнем іношомовним мовленням, а з другого – цілеспрямоване формування у кожного учня нових, складніших і поки що відсутніх у них видів мотивації.

Регулююча індивідуалізація спрямована на врахування вчителем реального рівня володіння учнем іношомовним мовленням на кожному з етапів навчального процесу. Вона передбачає, з одного боку, можливість тимчасового спрощення і часткового варіювання завдань для менш підготовлених учнів за умови одержання необхідного кінцевого «продукту» згідно з вимогами програми, а з другого – розширення та ускладнення програмних вимог для добре підготовлених і зацікавлених іноземною мовою учнів.

Розвиваюча індивідуалізація дозволяє, по-перше, забезпечити в навчальному процесі опору на реальний рівень функціонування психічних процесів, а по-друге, реалізувати цілеспрямований розвиток слабофункціонуючих психічних процесів за допомогою спеціально підібраних серій завдань на матеріалі іноземної мови.

Формуюча індивідуалізація має сприяти формуванню в учнів індивідуального стилю оволодіння іношомовною мовленнєвою діяльністю з урахуванням і в опорі на індивідуальні особливості нервової системи учня та стиль діяльності, який уже склався.

Вищезазвані види індивідуалізації слід реалізувати у навчальному процесі в комплексі, оскільки й індивідуальні особливості людини мають формуватися комплексно.

Упровадження кожного з видів індивідуалізації у практику школи має свою специфіку під час навчання різних видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письма та писемного мовлення. Проте існують ще й певні загальні прийоми та засоби реалізації кожного з видів індивідуалізації навчання іношомовного мовлення на уроці та в позакласній роботі.

Мотивуюча індивідуалізація. Основні прийоми реалізації цього виду індивідуалізації такі: підбір мовленнєвих партнерів і груп з урахуванням спільності їх інтересів та контексту діяльності; підбір варіантних мовленнєвих завдань, текстів для аудіювання і читання з урахуванням сфери інтересів, бажань та уподобань учнів. Визначення варіативної послідовності опитування учнів під час виконання ними мовленнєвих завдань залежить від їх життєвого досвіду, контексту діяльності та статусу особистості в навчально-мовленнєвому колективі тощо.

Основними засобами реалізації мотивуючої індивідуалізації є тексти для аудіювання, тексти й книжки для читання, комплекси вправ для навчання усного та писемного мовлення, як ті, що відповідають індивідуальним інтересам і запитам учнів, так і ті, що сприяють формуванню у них ціннісних орієнтацій на оволодіння іношомовним мовленням.

Наведемо приклад завдання з урахуванням особливостей мотиваційної сфери учнів.

Інструкція: У вас три варіанти магнітофонного запису тексту "A Long Wait": 1) з двома паузами для відпочинку; 2) у нормальному темпі англійського мовлення без пауз для відпочинку; 3) у швидкому темпі англійського мовлення без пауз для відпочинку. Третій варіант запису найскладніший. Визначте, з яким записом тексту ви будете працювати, прослухайте текст один раз і виконайте тестове завдання.

Регулююча індивідуалізація. Основні прийоми цього виду індивідуалізації такі: зміна цілей, обсягу, ступеня складності та режимів виконання рекомендованих студентам завдань і вправ з урахуванням загального рівня володіння ними іншомовною мовленнєвою діяльністю і рівня підготовки до конкретного уроку; зміна цілей, обсягу, ступеня складності та режимів виконання рекомендованих школярам завдань і вправ з урахуванням загального рівня володіння ними іншомовною мовленнєвою діяльністю та індивідуальних труднощів, що виникають під час оволодіння ними певними іншомовними навичками та вміннями; визначення оптимальної міри допомоги учням з боку вчителя; визначення послідовності опитування учнів з урахуванням їх підготовки до виконання конкретного завдання.

Ефективним *засобом* реалізації регулюючої індивідуалізації на уроці і під час виконання завдань удома є підручник та навчальні роздавальні картки, на уроках у лінгафонному кабінеті – фонограма у комплексі з адаптуючими роздавальними картками, а на позакласних заняттях у лінгафонному кабінеті – фонограма.

Наведемо приклади адаптуючих роздавальних карток для навчання діалогічного мовлення. Картки для парної роботи різняться за обсягом зорової опори.

Картка 1

(призначається для учня з високим рівнем володіння іншомовним мовленням)

Завдання: You're the shopgirl. Help the customer choose the thing he wants to buy.

Діалог-схема

- What can...?
- WithWhat colour...?
- Here....

Картка 2

(призначається для учня з низьким рівнем володіння іншомовним мовленням)

Завдання: You're the customer. Tell the shopgirl what you want to buy and ask her to help you.

Діалог-схема

- I want to buy a.... Can you help me to...?
- ... (black, brown, grey).

Приклади вправ, розрахованих на учнів з різним рівнем володіння іношомовним мовленням

Вправа 1 (нейтральна; призначається середньому учневі)

Інструкція: Зараз ви послухаєте текст "A Long Visit". Після цього вам необхідно відповісти на запитання до тексту.

Вправа 1-а (адаптована до рівня підготовки слабого учня)

Інструкція: Зараз ви послухаєте текст "A Long Visit". Речення на картці допоможуть вам зрозуміти його. Після цього вам необхідно відповісти на запитання до тексту.

Зразок картки (на якій даються важливі для розуміння тексту речення):

1. A man was on a visit to a friend in London.
2. Time passed, but the visitor did not leave for home.
3. "Don't you think", he said, "that your wife and children want to see you again?"
4. "I'll send for them..."

Вправа 1-б (адаптована до рівня підготовки сильного учня)

Інструкція: Зараз ви послухаєте текст "A Long Visit". Складіть план і підготуйтеся до переказу тексту.

Розвиваюча індивідуалізація. До основних можна винести такі прийоми цього виду індивідуалізації: підбір раціональних режимів виконання іношомовних вправ з урахуванням рівня функціонування в учня психічних процесів, які значно впливають на якість оволодіння іношомовним мовленням; зміна обсягу запропонованих учням вправ, призначених для розвитку психічних процесів і якостей особистості на матеріалі іноземної мови.

Найбільш ефективним засобом розвиваючої індивідуалізації на уроці є адаптуючі роздавальні картки з різноманітними опорами, які забезпечують найповніше сприйняття іношомовної інформації зі слуху окремими категоріями учнів; на позакласних заняттях у лінгфонному кабінеті – спеціальні комплекси вправ, спрямовані на розвиток особистості учня на матеріалі іноземної мови. Наведемо приклади таких вправ.

1) Вправи для розширення обсягу зорової пам'яті учнів

Вправа 1. *Мета* – розширювати обсяг зорової пам'яті учнів на рівні літер.

Інструкція: Прочитайте літери, запам'ятайте їх і запишіть у дві колонки: в ліву – голосні, а в праву – приголосні. Літери для запам'ятовування: d, a, c, u, i, k.

Спосіб виконання: одночасна групова робота під керівництвом учителя або учня.

Спосіб контролю: самоконтроль з допомогою повторного пред'явлення картки з літерами.

Вправа 2. *Мета* – розширювати обсяг зорової пам'яті учнів на рівні слів.

Інструкція: Прочитайте, запам'ятайте і запишіть слова в будь-якій послідовності.

Table, face, book, pen, room.

Спосіб виконання: одночасна індивідуальна робота з картками.

Спосіб контролю: самоконтроль при повторному читанні слів.

Вправа 3. Мета – розширювати обсяг зорової пам'яті учнів на рівні речень.

Інструкція: Прочитайте, запам'ятайте і запишіть англійське прислів'я.

There is no place like home.

Спосіб виконання: одночасна групова робота під керівництвом учителя.

Спосіб контролю: читання прислів'я вголос окремими учнями і самоконтроль по картці рештою учнів.

2) Вправа на розширення обсягу слухової пам'яті учнів

Інструкція: Постарайтеся повторити за диктором наступні фрази:

Speaker: People go on a visit to their friends.//¹

Speaker: Sometimes people go on a visit to their friends.//

Speaker: Sometimes people go on a visit to their friends in another town.//

Speaker: Sometimes people go on a visit to their friends in another town, and your aunt may come on a visit to you.//

Speaker: Sometimes people go on a visit to their friends in another town, and your aunt or uncle may come on a visit to you.//

3) Вправа для розвитку механізму ймовірного прогнозування

Інструкція: Послухайте початок речення і дайте не менше п'яти варіантів його завершення:

Speaker: People like to visit...//

Speaker: They go on a visit...//

Speaker: A man was on a visit to...//

Speaker: In the evening he either went to the theatre or...//

Speaker: The visitor did not leave for...//

4) Вправа для розвитку точності уваги

Інструкція: Послухайте два речення і назвіть слова, які є в одному реченні, але пропущені в іншому:

Speaker: Your aunt may come on a visit to you.

Your aunt or uncle may come on a visit to you.//

Speaker: They go on a visit to their friends in another town.

Sometimes they go on a visit to their friends or relatives in another town.//

Speaker: In the evening he went to the theatre.

In the evening he either went to the theatre or watched TV-programs.//

¹ // — знак паузи для відповіді

Формуюча індивідуалізація. Принципово важливими є такі прийоми формуючої індивідуалізації: підбір мовленнєвих партнерів з урахуванням їх стилю оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю («комунікативний» чи «некомунікативний» тип); розмежування режимів виконання та обсягу іншомовних вправ для учнів з різним типом оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю; формулювання варіативних рекомендацій щодо формування індивідуального стилю оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю учнів «комунікативного» і «некомунікативного» типів; визначення раціонального завдання для учнів різних типів.

Засобами реалізації формуючої індивідуалізації на уроках у лінгафонному кабінеті є адаптуючі роздавальні картки, які забезпечують часткову зорову опору під час аудіювання; на позакласних заняттях у лінгафонному кабінеті – лабораторні завдання з музичними паузами для відпочинку; на позакласних заняттях усіх видів – графіки виконання завдань і пам'ятки щодо формування індивідуального стилю оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю. Наведемо приклади пам'яток.

Пам'ятка: Вчіться слухати і вимовляти нові слова!

Для того щоб краще запам'ятати нове іншомовне слово, вам слід навчитися сприймати його на слух і правильно вимовляти. Для цього дотримуйтесь таких рекомендацій:

1. Під час пояснення викладачем нових слів уважно слухайте, як вимовляються в них звуки, на якому складі ставиться наголос. Зверніть увагу на те, чим відрізняється іншомовне слово від відповідного йому слова в рідній мові, чи є в ньому складні щодо вимови звуки. Правильно відтворіть слово уголос.
2. Виконуючи усні лексичні вправи в лінгафонному кабінеті, намагайтеся поступово усувати зорові опори.
3. Працюючи з новою лексикою вдома, не забудьте кілька разів вимовити слова уголос.

Пам'ятка - порада

учневі з сильною та інертною нервовою системою для виконання самостійної роботи з читання англійською мовою

Дорогий друже!

Результати вивчення твоїх індивідуальних особливостей дають можливість зробити деякі висновки про твої сильні і слабкі риси.

Твої сильні риси:

1. Висока працездатність і працелюбність.
2. Глибина думки, допитливість і кмітливість.
3. Велика наполегливість у досягненні своєї мети.

Твої слабкі риси:

1. Деяка поверховість у виконанні навчальних завдань.

2. Повільність, певні труднощі в переході від однієї вправи до іншої, повільне звикання до виконання нових завдань.
3. Щоб успішно вчитись, говори собі постійно: "Не барись, цінуй кожна хвилину".

Враховуючи сильні і слабкі риси твоїх природних задатків, пропонуємо декілька порад, що допоможуть тобі в оволодінні читанням англійською мовою.

Уважно прочитай їх і намагайся регулярно виконувати ті з них, які для тебе найважливіші.

1. У міру своїх природних особливостей ти працюєш не дуже швидко, тому виділяй достатньо часу для читання.
2. Щоденно читай 10-15 хвилин уголос. Готуючись виконувати домашні завдання з англійської мови, визначай кількість часу для їх виконання, став біля себе годинник і намагайся вкластись у визначений час.
3. Намагайся частину вправ з читання англійською мовою прочитати дуже швидко.
4. При читанні слів старайся не лише їх озвучити, але й зрозуміти, згадати правила, за якими вони читаються.
5. Кожне нове слово, речення повтори стільки разів, щоб ти міг прочитати їх легко і швидко, як рідною мовою.
6. Тренуйся в читанні на швидкість. Швидкість читання уголос повинна бути не менше 5-6 рядків за хвилину.

Думаю, що ці поради допоможуть тобі навчитися читати англійською мовою. Успіхів тобі!

Реалізація чотирьох видів індивідуалізації у комплексі сприяє найповнішому забезпеченню практичних, виховних, загальноосвітніх і розвиваючих цілей навчання іншомовної мовленнєвої діяльності.¹

6.7. Інтенсивне навчання іноземної мови

Поняття "інтенсивне навчання" пов'язане передусім з двома іменами – болгарського вченого, лікаря-психотерапевта за фахом Георгія Лозанова та російського методиста професора Галини Олександрівни Китайгородської.

У 1966 р. в Софії був заснований науково-дослідний інститут сугестології, який очолив Г.Лозанов. Слово "сугестія" походить від латинського *suggere* – навіювання (у стані бадьорості), але Г.Лозанов у своїх роботах і лекціях завжди підкреслює зв'язок поняття "сугестія" з семантикою англійського дієслова *to suggest* (пропонувати). Таким чином сугестія – це комунікативний фактор, який виражається у "пропозиції", щоб особистість зробила свій вибір, вибирала

¹ Детальніше див.: Науково-методичні збірники «Методика викладання іноземних мов», К.: Освіта; Збірник наукових праць «Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов». — К.: КДППМ, 1992. — 209 с. Дивись також публікації в науково-методичному журналі "Іноземні мови".

з широкого спектра можливостей, комплексних стимулів. Сугестологія – це наука про прискорений гармонійний розвиток особистості та розкриття її різнобічних резервних можливостей – пам'яті, інтелектуальної активності, творчих здібностей тощо.

Сугестологію було покладено в основу сугестопедичного напрямку в навчанні, зокрема навчанні іноземних мов. Основна ідея сугестопедії – розкриття та розвиток всебічних резервних можливостей особистості. В сугестопедії використовуються не лише можливості інтелекту (за які “несе відповідальність” ліва півкуля мозку), але й емоційна сфера особистості (функції правої півкулі).

Віра в успіх кожного, доброзичливість як основа взаємин між викладачем та учнями, між самими учнями; авторитет викладача та його творча роль; високомотивована навчальна діяльність, яка спрямована на опанування змісту навчання, – все це стимулює і забезпечує розкриття резервів особистості тих, хто навчається.

Застосування сугестопедичної системи Г.Лозанова для оволодіння іноземною мовою дало позитивні результати і привело до створення товариств і центрів навчання, в основу яких покладено сугестопедичну теорію. Подальший розвиток ідей Г. Лозанова знайшли в наукових дослідженнях і практичних розробках Центру інтенсивного навчання іноземних мов (Москва) під керівництвом Г.О. Китайгородської. Вона збагатила теорію Г.Лозанова новими методичними положеннями, які дали змогу перебудувати не лише систему мотивації, але й сам процес навчання, та даними ряду суміжних з методикою наук, зокрема психології (теорія особистості і колективу) і психолінгвістики (теорія мовленнєвої діяльності). Багаторічні теоретичні та експериментальні дослідження Г.О.Китайгородської та її колег завершилися створенням методу активізації можливостей особистості і колективу (далі – метод активізації).

Принципи методу активізації

Як відомо, метод зумовлюється системою принципів. Сформульовано п'ять основних принципів методу активізації: 1) принцип особистісного спілкування; 2) особистісно-рольовий принцип; 3) принцип концентрованої організації навчального матеріалу і навчального процесу; 4) принцип колективної взаємодії; 5) принцип поліфункціональності вправ.¹

Особистість функціонує і формується у процесі постійних взаємовідносин з іншими людьми у праці, навчанні та спілкуванні. Спілкування служить одним з головних механізмів цих взаємовідносин і є одним із джерел розвитку особистості.

В основі **принципу особистісного спілкування** лежить положення про злиття процесів спілкування і навчання, нерозривність навчально-пізнавальної

¹ Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. — С. 42-77.

діяльності учнів та діяльності спілкування. Весь навчально-виховний процес організований як процес неформального різнопланового особистісного спілкування вчителя з учнями та учнів між собою. Тому успіх навчальної діяльності багато в чому залежить від особистісних характеристик тих, хто навчається, рівня їх знань, їх взаємовідносин один з одним та з учителем. В інтенсивному навчанні цей фактор забезпечується створенням атмосфери трудової активності, емоційного співпереживання, урахуванням особистісних якостей та психічних особливостей тих, хто навчається.

“Бажаємо ми того чи ні, – пише Володимир Леві у своїй книжці “Мистецтво бути іншим”, – у спілкуванні ми беремо на себе певні ролі та пропонуємо якісь ролі іншим”.¹ Наші життєві ролі мають величезну кількість імен і назв, які важко піддаються визначенню та систематизації. У соціальній психології роль визначається як поведінка, яка очікується від людини іншими людьми, або у зв’язку з виконанням її соціальних (службових, сімейних, життєвських) функцій – це *соціальні* ролі, або, згідно зі стосунками, що встановилися між певними людьми – *міжособистісні* ролі. До соціальних відносять такі ролі як начальник, підлеглий, співробітник, учитель, учень, лікар, пацієнт, батько, мати, син, дочка, продавець, покупець, клієнт, господар, гість тощо. Проте між начальником і підлеглим, співробітниками, батьками й дітьми, вчителем та учнем/учнями тощо можуть скластися різні стосунки. Так, один учитель для учня може виступати в ролі контролера, наглядача, інший – в ролі старшого товариша, друга, навіть кумира.

Досвід інтенсивного навчання іноземних мов дозволяє зробити висновок про великі потенціальні можливості та доцільність використання рольового спілкування у навчанні, з чого й випливає особистісно-рольовий принцип.

Основним навчальним текстом в інтенсивному навчанні є *текст-полілог*, дійовими особами якого є самі учні. Кожен з учнів одержує свою постійну роль на період навчання (маються на увазі короткострокові курси: у шкільному, довгостроковому навчанні постійні ролі, як показала практика та анкетування, недоцільні). Поряд з постійними ролями використовуються різноманітні епізодичні ролі в залежності від створеної викладачем ситуації спілкування.

Ситуації спілкування, тексти-полілоги виховують норми колективної поведінки, навчають правил мовленнєвого спілкування, сприяють виникненню дружніх почуттів, коли успіх однієї людини – радість для всіх.

Отже рольове спілкування породжує психотерапевтичний ефект, звільняючи учнів від “зажимів”, “комплексів”, від побоювання зробити помилку, почуття ніяковості, сором’язливості, знімаються психічні бар’єри, відкриваються та активізуються творчі можливості учнів.

Наступний принцип – *концентрованої організації навчального матеріалу і навчального процесу*. Одним із факторів, які характеризують інтенсивне

¹ Леві В. Искусство быть другим.— М., 1981. — С. 76.

навчання іноземних мов, є досягнення навчально-виховних цілей за мінімальний термін при максимально можливому обсязі навчального матеріалу, що є необхідним і достатнім для ефективної реалізації поставленої мети. Так, короткостроковий курс інтенсивного навчання, розрахований на 120 годин, будується на базі словника обсягом 2500 лексичних одиниць, з яких, як показує практика, “на виході” учні активно володітимуть запасом у 1200-1500 одиниць. Тому в будь-якому курсі потрібна певна надлишковість.

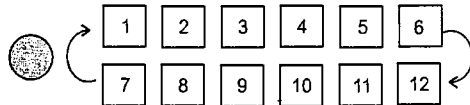
Мовленнєве спілкування, виступаючи об'єктом в інтенсивному навчанні, є одночасно його метою і засобом досягнення цієї мети. Модель оволодіння іншомовною діяльністю передбачає рух від актів діяльності при використанні нерозчленованих глобальних одиниць мовлення (синтез 1) через вичленення, осмислення та узагальнення мовних явищ (аналіз) і знову до актів діяльності, але вже іншого, вищого рівня (синтез 2). Слід підкреслити, що цей розподіл умовний: рух від етапу до етапу здійснюється не лінійно, а за спіраллю, тобто у кожний даний момент заняття певний мовний матеріал проходить різні етапи руху: від синтезу 1 до аналізу, а від нього знову до синтезу 2. Іншими словами, цей принцип означає, що новий навчальний матеріал спочатку сприймається учнями у цілому, глобально і стає зрозумілим завдяки пофразовому перекладу на рідну мову; перші спроби вживання нових мовленнєвих зразків здійснюються цілими блоками, репродуктивно, але в різноманітних ситуаціях спілкування. Через певний час мовний і мовленнєвий матеріал осмислюється, узагальнюється, а потім самостійно комбінується, вживається продуктивно, тобто на рівні мовленнєвих умінь.

Принцип колективної взаємодії визначається як такий спосіб організації навчального процесу, де учні активно й інтенсивно спілкуються один з одним, обмінюючись навчальною інформацією, що сприяє розширенню знань, вдосконаленню навичок та вмінь кожного учня; між учасниками спілкування створюються оптимальні взаємодії і формуються характерні для колективу взаємовідносини, а умовою успіху кожного є успіх інших членів колективу.

В умовах групової взаємодії створюється спільний фонд інформації, до якого кожний з учасників-партнерів вкладає свою частку і яким користуються всі разом. Форми сумісної колективної діяльності, а також форми поведінки, що їх демонструє вчитель – створення атмосфери доброзичливості, уважне ставлення до партнерів по спілкуванню, взаємодопомога – створюють оптимальні умови для активізації потенціальних можливостей кожного учня.

Виходячи з принципу колективної взаємодії, в інтенсивному навчанні іноземних мов перевага віддається колективним формам навчальної діяльності, таким як одночасна робота в парах або трійках, малих групах по 4-5 осіб, в командах тощо. Для реалізації колективних форм роботи на занятті розроблені високоефективні прийоми. Так, хорове повторення набуває рис спілкування,

хоча й на імітативному рівні, коли всі учні слідом за вчителем звертаються по черзі до першого, другого, третього і т.д. учня з запитанням, порадою, схваленням, коротким повідомленням тощо. У такий спосіб через “імітативне спілкування” пропускаються майже всі навчальні одиниці при збереженні таких рис спілкування як зверненість та наявність адресата мовлення. Підвищенню ефективності роботи в парах сприяють такі прийоми як “*рухоми шеренги*”, “*карусель*” та “*натовп*”, що передбачають переміщення учасників спілкування та зміну мовленнєвих партнерів. У “шеренгах” учні стають обличчям один до одного у дві шеренги та обмінюються репліками з партнером, навпроти якого вони опинилися. Після першого обміну репліками шеренги переміщуються, в результаті чого створюються нові пари. Покажемо це на схемі, де колом позначене місце вчителя, квадратами – вихідні позиції учнів, а стрілками – напрям, у якому рухатимуться шеренги.



В “каруселі” учні утворюють два кола – внутрішнє і зовнішнє, де вони стоять також обличчям один до одного. Кола рухаються у протилежних напрямках, що забезпечує зміну мовленнєвих партнерів. У “натовпі” учні вільно пересуваються по аудиторії, обираючи собі співрозмовників. Кожен з учасників спілкування може змінити 3-4 партнерів.

Таким чином колективна взаємодія і співпраця вчителя та учня, вчителя і групи/класу та учнів між собою є одним з найважливіших елементів методичної системи інтенсивного навчання іноземних мов.

Принцип **поліфункціональності вправ** означає, що кожна вправа спрямована одночасно на засвоєння певного навчального матеріалу та на спілкування.

Поетапна реалізація моделі інтенсивного навчання

Побудова моделі інтенсивного навчання іншомовного спілкування відбувається згідно з усіма принципами методу активізації, що були розглянуті, а її реалізація здійснюється поетапно.

Перший етап – це **подача нового навчального матеріалу** циклу занять (“мікроциклу” за термінологією Г.О.Китайгородської), другий – **тренування у спілкуванні**, третій – **практика у спілкуванні**.

Новий навчальний матеріал подається у тексті-полілозі (ТП). Характерними рисами ТП є значний обсяг, включення тих, хто навчається, до дійових осіб ТП, емоційність та політемність, побудова тексту за законами усного мовлення, паралельне розташування тексту в підручнику іноземною та рідною мовою учнів.

Подача нового навчального матеріалу в ТП проходить чотири пред’явлення. Мета **першого** пред’явлення – пояснити учням ситуацію: місце дії, зміну

подій, їх учасників. Викладач у формі безпосереднього спілкування з учнями розповідає та розігрує ті події, які відбудуться з ними. Основний спосіб семантизації при цьому – пофразовий переклад на рідну мову учнів.

Головне завдання *другого* пред'явлення – максимально забезпечити мимовільне запам'ятовування нового навчального матеріалу. Викладач програв всі ситуації ТП з пофразовим перекладом на рідну мову та використанням різних засобів, що підсилюють мимовільне запам'ятовування: частина фраз римується, інші проспівуються на популярні, відомі всім учням мотиви, ще інші – доцільно ритмічно “простукати” тощо. Велике значення тут має використання спеціальних жестів, що також сприяють запам'ятовуванню, та інтонації. Так, один раз фраза може звучати занепокоєно, другий раз – офіційно, третій – з подивом тощо. Учні спочатку слухають фразу, яку вимовив учитель, а потім її імітативно відтворюють, звертаючись до того члена групи, до якого вона звернена за сюжетом ТП, наслідуючи інтонацію, жести й міміку вчителя.

Третє пред'явлення має на меті закріпити новий матеріал у пам'яті учнів, доповнюючи мимовільне запам'ятовування, яке мало місце у другому пред'явленні, довільним запам'ятовуванням, а слуховий образ нових мовленнєвих одиниць – їх зоровим образом. Третє пред'явлення проходить при відкритих книжках: учні слухають учителя/диктора, який виразно читає текст з короткими паузами між фразами для внутрішнього проговорювання їх учнями, які одночасно сприймають і друкований варіант тексту.

Четверте пред'явлення називають “музичним сеансом”, тому що учні знову сприймають на слух увесь ТП (без перекладу на рідну мову!) на фоні спокійної класичної музики. Перед початком музичного сеансу учнів спрямовують на фізичне розслаблення: вони сідають якомога зручніше, заплющують очі та слухають музику і текст, який уже відомий. В результаті вони одержують закінчене, цільне уявлення про ТП. В учнів виникає почуття впевненості в успішному засвоєнні матеріалу, в той же час досягається ефект відпочинку.

Усі чотири пред'явлення ТП мають місце на одному уроці. Всі останні уроки циклу присвячені тренуванню у спілкуванні та практиці у спілкуванні. Якщо суть цих етапів передати в термінах навичок та вмій, то можна сказати, що на етапі тренування формуються та вдосконалюються мовленнєві навички (які, до речі, починають формуватися ще на етапі подачі нового матеріалу), а на етапі практики – мовленнєві вміння. Проте чіткого розмежування між цими етапами провести не можна, тому що дії з одними мовленнєвими одиницями можуть виконуватися ще на рівні навички, а з іншими – на рівні вміння. Відповідно і вправи етапу тренування у спілкуванні можна назвати умовно-комунікативними, а етапу практики – комунікативними.¹

¹ Система вправ Г.О.Китайгородської тут не розкривається за браком місця, а лише передається її суть у знайомих студенту термінах.

Визначальною рисою усіх вправ в інтенсивному навчанні є їх вмотивований характер. По суті це комунікативна або комунікативно-рольова мотивація, тобто учень знає не лише, що він має робити, але й заради чого він щось говорить, слухає, читає, пише. Некомунікативні вправи використовуються лише у вигляді мовних ігор, де мотивом діяльності учня є сама участь у грі. Наведемо приклади деяких вправ, що виконуються на етапах тренування і практики у спілкуванні, французькою, німецькою, іспанською та англійською мовами.

Французька мова.

1. Je vois que vous savez faire ...

a) beaucoup de choses. Vous savez chanter, danser, jouer comme de vrais acteurs.

On cherche des acteurs-amateurs pour un club théâtral: il est désirable que ces personnes sachent faire beaucoup de choses.

Завдання виконується у фронтальному режимі, вчитель звертається до всіх членів групи і до кожного окремо.

b) Essayons de former une équipe pour ce club. P., S., Ch. (un groupe).

Слухачі розділяються на три підгрупи. Вчитель призначає трьох ведучих, які проводять опитування у своїх підгрупах.

c) Demandez aux autres ce qu'ils savent faire. Donnez-nous des compte – rendus.

Учитель звертається до підгруп по черзі.

2. Je vois que tous savent jouer...

a) des comédies. Préparons et jouons une scène d'après l'histoire que je vais vous raconter. C'est une histoire d'une famille. Je la connais, ce sont mes connaissances à moi, mais l'histoire est assez banale.

b) allez juger, vous-même. Ecoutez.

Учитель, звертаючись до всіх, розповідає історію "Papa est d'accord".

c) Avant de jouer cette scène, dites-moi comment vous trouvez ces personnages. Maman, comment est-elle? Les enfants? Papa? Mais, les discussions pareilles ça arrive dans chaque famille, n'est-ce pas? Bon, A., introduisez dans cette situation!

Учитель звертається до учнів вибірково.

d) P. - papa, Ch.-fils, Y.- fille, C. - maman.

Учитель розподіляє ролі, одна підгрупа виконує завдання.

Bravo! Applaudissons! C'est merveilleux!

e) Quels comédiens! Et la famille, que pensez-vous de cette famille? Des parents? Des enfants? Vous les approuvez?

Учитель звертається до всіх, коментує відповіді, обговорює їх з групою.¹

¹ Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам.— М.: Высшая школа, 1986.— С. 94-95.

Німецька мова.

1. Haben Sie ein Telefon? Funktioniert es gut? Stört es Sie oft? Ist es oft besetzt? Telefonieren Sie viel /gern, oft/? Ist es gut, ein Telefon zu haben? Stört Sie das Telefon nicht?

Викладач звертається до членів групи вибірково.

2. Sie bekommen neue Telefonnummer. Schreiben Sie sie auf und wiederholen Sie sie. Sagen Sie auch: Ich wiederhole, ...

Викладач, звертаючись до групи, диктує, а слухачі записують номери телефонів, підібрані таким чином, щоб там були представлені усі цифри і була достатня кількість повторень.

3. Anschlußkontrolle. Ich wähle eine Nummer. Ist es Ihre Nummer, so melden Sie sich und sagen: Hier Bär z. B.

Викладач – кілька членів групи за вибором. Викладач називає кілька номерів, проводячи коротку розмову за зразком:

Hier Bär.- Guten Tag, Hr. Bär. Hier (Telefon -) Anschlußkontrolle. Alles in Ordnung? Entschuldigen Sie die Störung. Auf Wiederhören.

4. So, alles ist in Ordnung. Ihr Anschluß ist in Ordnung. Ihr Telefon funktioniert perfekt. Sie möchten sicher Ihre Kollegen anrufen. Tauschen Sie Ihre Telefonnummern aus.

Вправа виконується в парах, з сусідом. Зразок мікродіалогу:

- Haben Sie ein Telefon? Kann ich bitte Ihre Telefonnummer haben?
- Bitte, gern. Schreiben Sie sie auf.

5. Sie möchten Herrn /Frau/... anrufen. Sie haben aber seine/ihre Rufnummer nicht. Fragen Sie bei ... Er/sie/ hat die Nummer.

Виконують кілька пар за вибором з партнером навпроти. Зразок мікродіалогу:

- Ich möchte...anrufen. Ich habe aber... Rufnummer nicht. Haben Sie... Telefonnummer?
- Ja, schreiben Sie sie auf. Wiederholen Sie...¹

Іспанська мова.

1. En un canal educativo de la televisión española se prepara un programa internacional "El libro en la vida de los adolescentes de hoy". Con este fin se realiza una investigación comparativa de los gustos literarios de los adolescentes de diferentes países. Creo que para vosotros os sería interesante participar en este proyecto. A propósito, ¿hay entre vosotros algún aficionado a la literatura?

M: ¿Te gusta leer?

Al: Me encanta leer.

M: ¿Te gustan los libros?

¹ Смирнова Т.Н. Интенсивный курс немецкого языка. — М.: Высшая школа, 1989. — С.198-199.

Al₂: Sí, me gustan mucho.

M: ¿Le gusta leer a tu amigo?

Al₂: Sí, le encantan los libros.

Вправа виконується у фронтальному режимі, вчитель звертається до всіх членів групи.

2. Veo que a la mayoría de los alumnos les gusta leer. Yo lo esparaba y por eso hoy tenemos la visita de unos periodistas españoles. Les gustaría hacer una encuesta sobre vuestros gustos literarios. Y para facilitarles el trabajo formaremos grupos pequeños de 4-5 personas. Vosotros debéis contestar a las preguntas de los periodistas y éstos van a llenar un formulario con vuestros apellidos.

Gustos literarios	Me encanta	Me gusta mucho	Me gusta	Me gusta poco	No me gusta	No me gusta nada
Poesía						
Novelas policíacas						
Ciencia-ficción						
Novelas históricas						
Biografías						

Вправа виконується у малих групах. Один з учнів кожної групи виступає в ролі іспанського журналіста.

3. ¿Qué resultados tenéis? ¿Hay entre los alumnos algún aficionado a la ciencia-ficción? (novelas policíacas. Etc.) ¿Quién es? ("іспанські журналісти" коментують результати опитування). A los productores de este programa les interesaría saber los nombres de los escritores y los títulos de los libros más leídos. Ayudémosles pues, formando grupos según los géneros literarios preferidos y hagamos preguntas uno a otro sobre los escritores y libros preferidos. Según la información recibida determinemos a los escritores y los libros más leídos en cada género.

Вправа виконується у кожній групі в режимі парної роботи зі зміною мовленнєвих партнерів.

Англійська мова.

1. I've got an exciting piece of news for you. A group of American schoolchildren are coming to our school in a few days. They will stay with your families. So we need some information about your houses or flats.
a) Let's find out if you've got a house or a flat.

Example.

T → Cl: Have you got a house or a flat, ...?

P₁: We've got a house.

Cl: Have you got a house or a flat, ...?

P₂: We've got a flat. Etc.

- b) Stand in two lines facing each other. Pupils in Line One, you're responsible for the information. Ask questions. Pupils in Line Two, you're to give the information about your houses or flats.
2. Our American friends have come at last. Introduce yourselves to each other.

Example.

P₁ (a Ukrainian boy/girl): Hello! My name is I'm ten.

P₂ (an American boy/girl): Hello! My name is Clive/Ada. I'm eleven. Glad to meet you ... /Happy to meet you,

P₁: Happy to meet you, Clive/Ada.

3. We continue talking about our houses and flats. Tell each other what kind of house/block of flats you live in and what house/flat you've got.

Example.

P₁ (a Ukrainian boy/girl): My family and I live in a five-storeyed block of flats. We've got a three-roomed flat. There's a sitting-room, a bedroom and a nursery in our flat. And what about you?

P₂ (an American boy/girl): My family and I live in a 30-storeyed high-rise. We've got a four-roomed flat. There're two bedrooms, a sitting-room and a study in our flat. ("English through Communication", 5th Form.)

4. We're at the meeting of our School Debating Society. The problem under discussion is "How to spend free time, especially on weekends."

a) Before we start our discussion, let's listen to Ukrainian and British schoolchildren who discuss the problem (an extract from the text "A Weekend in the Country").

b) Study the skeleton of our discussion. Think of your part in it.

P₁: How do you spend your weekend?

		read	books.
		watch	TV.
		play	some sport.
		visit	snowballs.
			our relatives.
		ride	a bicycle.
			bicycles.
			in a one-horse open sledge.
			in a car.
			skating.
			skiing.
			sledging.
		go	fishing.
			swimming.
			windsurfing.
P ₂ : As a rule,	I		
	my friends		
	and I		
In winter	my parents		
summer	and I		

P₃: And I prefer to .../I'm especially fond of ...

P₄: I don't like the idea of ...

P₅: If you ask me, I'd rather ...

P₁: I agree with you.

c) Discuss the problem in small groups of four or five.

5. You've been invited by your Russian/American/British friend to visit his/her native city/town. Tell the class about your plans.

Example.

P₁: I'm going to visit Swansea. It's in the south-west of

Great Britain. It's a long way from Ukraine.

T → Cl: How can you get there?

P₁: I can easily get there by plane or by boat.

6. Try the geographical crossword.

Across

1. The largest city of the USA.

2. A town in Scotland.

3. The capital of the USA.

4. The capital of the UK.

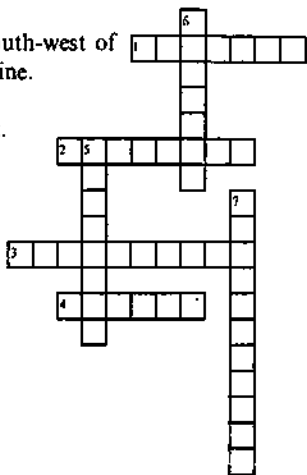
Down

5. A town in the south of England.

6. A town in the south of Wales.

7. A town in the north of Northern Ireland.

("English Through Communication", 6th Form.)



6.8. Контроль у навчанні іноземної мови

Контроль входить складовою частиною до системи навчання іноземних мов. На відміну від власне навчання іноземної мови, метою якого є формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь, завданням контролю передусім є визначення та оцінювання рівня їх сформованості. Головна мета контролю у процесі навчання іноземної мови – управління цим процесом.

Як складник системи навчання контроль має свої функції, види, форми, засоби та об'єкти.

Успішна реалізація функцій контролю впливає на ефективність як контролю, так і всього процесу навчання. Виділяють такі функції контролю: функції зворотного зв'язку, оціночну, навчальну і розвиваючу.¹

¹ Детальніше див.: Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти./ М-во освіти і науки України; ін-т педагогіки АПН України. — К.: Перше вересня та ін., 2000. — С. 3-8.

Функція зворотного зв'язку є основною функцією контролю, яка забезпечує керування процесом навчання іноземної мови. Зворотний зв'язок діє у двох напрямках: на вчителя і на учня. Зворотний зв'язок, що діє у напрямі до вчителя, несе йому інформацію про рівень успішності учнів. Вчитель аналізує цю інформацію на предмет наявності недоліків, проводить діагностику відхилень у мовленнєвій діяльності учнів, виявляє ступінь відповідності обраної стратегії і тактики навчання реальним потребам. Це дає можливість своєчасно оцінити методичну ситуацію і внести необхідні коригуючі зміни щодо добору прийомів, способів і методів навчання, відбору вправ, визначення режиму і тривалості їх виконання, послідовності організації всієї навчальної роботи з учнями.

Зворотний зв'язок у напрямі до учнів дає їм інформацію про успішність їх навчальної діяльності з оволодіння іношомовними навичками та вміннями. Така інформація дозволяє учням здійснювати самооцінку досягнень в оволодінні мовою і планувати свою подальшу навчальну діяльність.

Оціночна функція реалізується в ході оцінювання результатів виконання учнями навчальних завдань. Оцінка вказує на певний рівень володіння іношомовною мовленнєвою діяльністю, є орієнтиром для учнів (та їх батьків) у подальшій діяльності в опануванні іноземної мови. Оцінка є основним показником успішності навчання в офіційних документах про освіту, а також у звітах, що складаються адміністрацією шкіл для органів народної освіти.

Навчальна функція контролю реалізується на основі синтезу набутих навичок і вмінь в оперуванні засвоєним мовним та мовленнєвим матеріалом, які актуалізуються у процесі виконання контрольних завдань. Контрольне завдання за характером є справою, виконання якої потребує від учня здійснення певних мовленнєвих дій, спрямованих на досягнення мети, поставленої у завданні. Ці мовленнєві дії реалізуються завдяки функціонуванню відповідних мовленнєвих навичок і вмінь, в результаті чого відбувається їх подальше закріплення та удосконалення. Отже під час виконання контрольних завдань продовжується і процес навчання.

Розвиваюча функція контролю передбачає розвиток індивідуально-психологічних особливостей учнів, які функціонують під час виконання учнями контрольних завдань: оперативна слухова або зорова пам'ять, гнучкість мислення, фонематичний слух, пластичність артикуляційного апарату та ін. У процесі контролю відбувається розвиток спеціальних навчальних умінь, які дозволяють учням найкращим чином виконати контрольне завдання шляхом визначення оптимальних стратегій його виконання. На цій основі розвиваються вольові якості особистості учня, почуття відповідальності, здатність до самодисципліни. Розвиваюча функція контролю реалізується також і в напрямі розвитку інтересу, мотивів учня до вивчення іноземної мови. Перспектива

отримання високих результатів у виконанні контрольних завдань заохочує учнів до вдосконалення володіння ними іноземною мовою.

Для того щоб ці функції успішно реалізувались у практиці навчання, контролю мають бути притаманні такі якості як **цілеспрямованість, репрезентативність, об'єктивність та систематичність.**

Цілеспрямованість контролю полягає в тому, що контроль має бути спрямованим на певні мовленнєві навички і вміння, рівень досягнення яких визначається та оцінюється. Репрезентативність контролю означає, що контролем має бути охоплений весь той мовний і мовленнєвий матеріал, засвоєння якого перевіряється. Об'єктивність контролю забезпечується застосуванням об'єктивних способів оцінювання відповідей учнів. Систематичність контролю реалізується за умови його регулярного проведення у процесі навчання іноземної мови на всіх етапах навчання.¹

Види та форми контролю

Систематичність контролю реалізується в таких його видах: а) **поточний контроль**, який здійснюється у ході вивчення конкретної теми для визначення рівня сформованості окремої навички або вміння, якості засвоєння певної порції навчального матеріалу; б) **рубіжний контроль**, який проводиться після закінчення роботи над темою, тематичним циклом, в кінці чверті, року; в) **підсумковий контроль**, який реалізується після завершення відповідного ступеня навчання іноземної мови. Кожний з видів контролю виконує усі функції, властиві контролю, але залежно від його виду та чи інша функція має особливе значення і виступає домінуючою.

У процесі поточного контролю домінуючою є функція зворотного зв'язку. На основі результатів поточного контролю вчитель отримує інформацію про успішність або неуспішність організації навчального процесу з іноземної мови, що дає йому можливість своєчасно коригувати навчальну діяльність учнів з оволодіння іноземною мовою та свою діяльність щодо забезпечення навчального процесу.

В ході рубіжного та підсумкового контролю на перший план виступає оціночна функція контролю, оскільки метою цих контрольних завдань є визначення та оцінювання рівня навчальних досягнень учнів в оволодінні іншомовними навичками і вміннями за певний відрізок часу або по завершенні певного етапу навчальної роботи.

За формою організації контроль може бути **індивідуальним або фронтальним/груповим**; за характером оформлення відповіді – **усним або письмовим**; за використанням рідної мови – **одномовним або двомовним**.

¹ Детальніше див.: Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку / Под. ред. А.А.Миролюбова. — Обнинск: Титул, 1999. — 112 с.

Письмовий контроль проводиться у формі виконання учнями письмових контрольних робіт і в цьому випадку є фронтальним контролем. Усний контроль проводиться у формі співбесіди з учнем, наприклад, під час усного іспиту і відноситься до індивідуального контролю. Розрізняють також контроль з боку вчителя і контроль з боку учня. **Контроль з боку вчителя** здійснюється під час проведення уроку і передбачає передусім корекцію помилок учня. **Контроль з боку учня** може реалізуватися у формі взаємоконтролю, самоконтролю і самокорекції. Взаємоконтроль передбачає здійснення контролю володіння іншомовною мовленнєвою діяльністю самими учнями. **Взаємоконтроль** може бути організований, наприклад, під час роботи в парах з індивідуальними картками, підстановчими таблицями тощо, коли один учень перевіряє за допомогою ключа виконання контрольного завдання іншим учнем. **Самоконтроль** – це розумове вміння, яке забезпечує навчальну дію порівняння результатів власного виконання навчального завдання (програми) зі змістом і зовнішнім оформленням відповідного (заданого) іншомовного матеріалу. Порівняння здійснюється учнем з опорою на навчальний матеріал і власний досвід з метою подальшого самостійного виправлення зробленої ним самої помилки, яка, в певній мірі, була самостійно усвідомлена. Природно, що при здійсненні самоконтролю відбувається самокорекція, яка логічно завершує увесь цикл іншомовної діяльності. Під **самокорекцією** розуміють інтелектуальне вміння, котре забезпечує безпосереднє виправлення самим учнем усвідомленої помилки з метою підвищення рівня реалізації навчально-контрольної діяльності в цілому. **Засобами** проведення контролю виступають спеціально підготовлені контрольні завдання, які включають інструкцію щодо їх виконання і мовний та мовленнєвий матеріал, який вивчався учнями. Необхідною умовою в підготовці таких завдань є те, що інструкція повинна спонукати учнів до реалізації саме тих мовленнєвих навичок і вмінь, які підлягають контролю, а мовний і мовленнєвий матеріал контрольних завдань має охоплювати увесь той матеріал, засвоєння якого перевіряється.

Об'єкти контролю

Об'єктами контролю виступають навички і вміння мовлення, рівень володіння якими дозволяє учню здійснити іншомовну мовленнєву діяльність. Отже **об'єктами контролю** є слухо-вимовні, лексичні, граматичні навички (мовна компетенція) та вміння здійснювати мовленнєву діяльність в говорінні, аудіюванні, читанні, письмі з урахуванням соціокультурних особливостей цих видів мовленнєвої діяльності (комунікативна компетенція).

Залежно від ступеня навчання в середньому навчальному закладі учень має оволодіти певним рівнем іншомовної комунікативної компетенції у межах засвоєного мовного та мовленнєвого матеріалу. Тематика та обсяг цього матеріалу, а також тривалість висловлювань, обсяг і змістова характерис-

тика текстів для читання та аудіювання, зміст лексичного, граматичного і фонетичного мінімуму, що має бути засвоєний у середньому навчальному закладі, визначаються програмою з предмета "Іноземна мова".

Якісні та кількісні показники володіння учнями іноземною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності служать критеріями оцінки їх відповідей, отриманих під час проведення контролю. Так, у продуктивних видах мовленнєвої діяльності (говорінні, письмі) основними якісними показниками є: ступінь узгодженості висловлювань із заданою темою, ситуацією; повнота відображення теми, ситуації; рівень і характеристика імпровізації у формулюванні висловлювань; правильність використання мовних засобів для оформлення висловлювань; різноманітність використання мовних засобів. Кількісні показники складають: обсяг (кількість слів, речень) і швидкість (наявність пауз, повторень) усного або письмового висловлювання. В рецептивних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні) основним якісним показником є ступінь розуміння (загальне, повне, детальне). Кількісними показниками є тривалість звучання тексту і темп мовлення – в аудіюванні, обсяг тексту – в читанні.¹

Тестовий контроль

Ефективним засобом організації контролю у навчанні іноземної мови є тестування. Тестовий контроль може забезпечити успішну реалізацію мети і всіх функцій контролю, а також задовольнити вимоги, що висувуються до якості контролю.

Тестовий контроль або тестування як термін означає у вузькому смислі використання і проведення тесту, і в широкому – як сукупність етапів планування, складання і випробування тестів, обробки та інтерпретації результатів проведення тесту (В.О. Коккота).

У навчанні іноземних мов застосовується лінгводидактичне тестування. **Лінгводидактичним тестом** називається підготовлений відповідно до певних вимог комплекс завдань, які пройшли попереднє випробування з метою визначення якісних показників і які дозволяють виявити в учасників тестування рівень їх мовної і/або комунікативної компетенції та оцінити результати тестування за заздалегідь встановленими критеріями (В.О.Коккота). Основними показниками якості лінгводидактичного тесту є *валідність, надійність, диференційна здатність, практичність та економічність*. *Валідність* – характеристика тесту, яка показує, що саме вимірює тест і наскільки ефективно він це вимірює. *Валідність тесту* означає його придатність для визначення рівня володіння певними іноземними мовленнєвими навичками і вміннями.

¹ Детальніше див.: Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної освіти / М-во освіти і науки України; Ін-т педагогіки АПН України. — К.: Перше вересня та ін., 2000. — С. 3.-8; 39-48.

Надійність – це необхідна умова валідності тесту. *Надійність* тесту визначається стабільністю його функції як інструмента вимірювання. Надійний тест дає приблизно однакові результати при повторному застосуванні.

Диференційна здатність – характеристика тесту, яка вказує на здатність даного тесту виявляти встигаючих і невстигаючих тестованих, тобто з достатнім і недостатнім рівнем володіння іншомовними навичками і вміннями. *Практичність* – характеристика тесту, яка визначає: а) доступність та посиленість інструкцій тесту і змісту тестових завдань для розуміння тих, хто виконує тест; б) простота організації проведення тестування в різних умовах; в) простота перевірки відповідей і визначення результатів та оцінки. *Економічність* – характеристика тесту, яка передбачає мінімальні витрати часу, зусиль і коштів на підготовку тесту від планування до видання.

Лінгводидактичні тести бувають стандартизовані і нестандартизовані. **Стандартизований тест** є таким, який пройшов попереднє випробування на великій кількості тестованих і має кількісні показники якості. Підготовка такого тесту потребує копійної роботи і тривалого часу. Стандартизовані тести супроводжуються паспортом, в якому містяться норми, умови та інструкції для багаторазового використання тесту в різних умовах.

Нестандартизовані тести розробляються самим учителем для своїх учнів. Такі тести складаються на матеріалі конкретної теми для перевірки рівня сформованості певної навички або вміння. Нестандартизовані тести застосовуються під час поточного контролю з метою забезпечення зворотного зв'язку у навчанні іноземної мови. Нестандартизовані тести не потребують визначення усіх кількісних показників якості. Але доцільно виявити в такому тесті дуже важкі і занадто легкі питання і замінити їх більш прийнятними. Для визначення важких або легких завдань користуються такою методикою: підраховують відсоток тестованих, які виконали завдання. Якщо лише 15% і менше тестованих правильно виконали завдання, воно може вважатися важким. Якщо 85% тестованих справились із завданням, воно вважається легким (І.А. Рапопорт).

Залежно від цілеспрямованості тести розподіляються на **тести навчальних досягнень**, **тести загального володіння іноземною мовою**, **діагностичні тести**, **тести на виявлення здібностей до вивчення іноземної мови**.

В середніх навчальних закладах для проведення поточного, рубіжного або підсумкового контролю використовуються тести навчальних досягнень, метою яких є визначення рівня навчальних досягнень учня в оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю на певному ступені навчання. Тестами загального володіння іноземною мовою є тести типу TOEFL.¹ Діагностичні тести використо-

¹ TOEFL — тест з англійської мови як іноземної (США), результати якого визнаються багатьма університетами англомовних країн при зарахуванні на навчання студентів-іноземців.

вуються з метою подальшого розподілу учнів по групах за рівнем підготовки з іноземної мови. Тести на виявлення здібностей до вивчення іноземної мови спрямовані на визначення конкретних індивідуально-психологічних особливостей учня з метою забезпечення їх своєчасного коригування та розвитку, що сприятиме успішності оволодіння мовленнєвою діяльністю. Тест складається з тестових завдань, які об'єднуються у субтести. До субтесту входять тестові завдання, спрямовані на один конкретний об'єкт тестового контролю, наприклад, визначення рівня володіння вимовними, граматичними або лексичними навичками, уміннями аудіювання, читання, говоріння, письма (див. схему б).

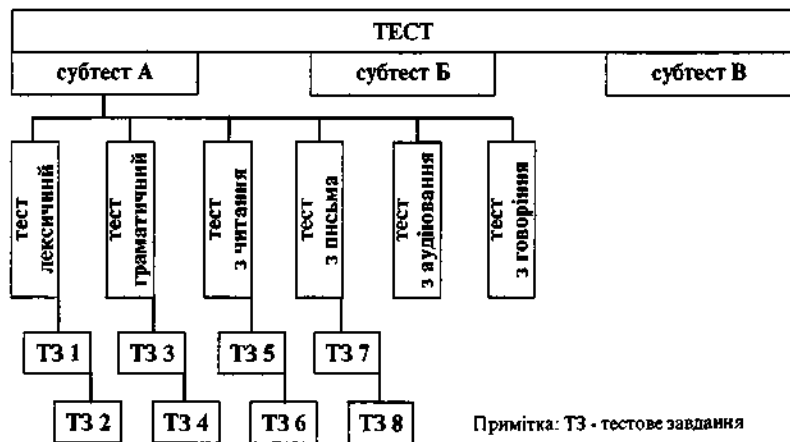
Тестовим завданням є мінімальна одиниця тесту, яка передбачає певну вербальну чи невербальну реакцію тестованого (В.О.Коккота). Кожне тестове завдання створює для тестованого конкретну мовну або комунікативну тестову ситуацію. *Тестова ситуація* може подаватись вербальними (текст) і невербальними, наочними (малюнки, схема, таблиця) засобами. Очікувана відповідь тестованого може бути вербальною або невербальною (з використанням літер або цифр, знаків +, - та ін.).

Виділяють два основних типи очікуваної відповіді: вибірку та конструйовану. Вибіркова відповідь передбачає вибір правильної відповіді з кількох запропонованих варіантів - альтернатив.

Вибіркова відповідь буває множинного вибору (вибір з кількох варіантів), альтернативного вибору (вибір із двох варіантів), перехресного вибору (знаходження відповідних пар "стимул-реакція").

Схема б

СТРУКТУРА ТЕСТУ

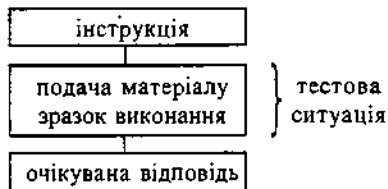


Конструйована відповідь може формулюватись на рівні окремого слова (напівпродукована відповідь) та окремого речення/висловлювання і тексту (продукована відповідь).

Кожне тестове завдання складається з інструкції, зразка виконання (іноді може бути відсутнім), матеріалу, що подається тестованому та очікуваної відповіді, яка планується розробником тесту як еталон/ключ (див. схему 7).

Схема 7

СТРУКТУРА ТЕСТОВОГО ЗАВДАННЯ



Відповіді фіксуються тестованим на бланку для відповідей під час проведення письмового тестування і записуються на плівку у процесі усного тестування.

Нижче наводяться приклади тестових завдань двох типів: з вибірковою відповіддю і з конструйованою відповіддю.¹

Тестові завдання з вибірковою відповіддю

1. Тестове завдання альтернативного вибору.

Інструкція: заповніть пропуск одним із запропонованих слів.

1. You haven't ... my rubber, have you, Paul?
a. lent b. borrowed
2. Was it ... at the party on Friday?
a. funny b. fun
3. The injured man was ... on the road close to the wreckage at his car.
a. laying b. lying

Відповідь: 1 — ; 2 — ; 3 — .

Ключ: 1 — a; 2 — a; 3 — b.

1. Тестове завдання перехресного вибору.

Інструкція: Поєднайте початок і кінець словосполучення (наприклад, 1 – г).

¹ Див. також: Ніколаєва С.Ю. Практикум з методики тестування іншомовної лексичної компетенції. — К.: ІЗМН, 1996. — 312 с.; Ніколаєва С.Ю., Бадаєнц Г.С. Тестові завдання з англійської мови. — К.: Освіта, 1998. — 215 с.; Ніколаєва С.Ю., Сажко Л.А. Тестові завдання з німецької мови. — К.: Освіта, 1998. — 176 с.; Ніколаєва С.Ю., Пасічник Л.М., Шерстюк О.М. Тестові завдання з французької мови. — К.: Освіта, 1998. — 142 с.

- | | |
|---------------------|--------------------------|
| 1. As like as... | a. cool |
| 2. As black as... | b. a king |
| 3. As light as... | c. mustard |
| 4. As regular as... | d. clock work |
| 5. As keen as... | e. the nose on your face |
| 6. As silent as... | f. a bell |
| 7. As clear as... | g. two peas |
| 8. As plain as... | h. a bee |
| 9. As happy as... | i. a feather |
| 10. As busy as... | j. the grave |

Відповідь: 1 — 4 — 7 —
2 — 5 — 8 — 10 —
3 — 6 — 9 —

Ключ: 1 — g 4 — d 7 — f
2 — a 5 — c 8 — e 10 — h
3 — i 6 — j 9 — b

3. Тестове завдання **множинного** вибору.

Інструкція: Послухайте інформацію і визначте номер автобуса, на якому ви можете дійхати від свого готелю до залізничної станції Вікторія.

Текст оголошення

Buses direct to London Railway Station from the hotel. Be sure you take the right bus and get off the bus in the right place.

Charing Cross Nr.1
King's Cross Nr.63
London Bridge Nr.21
Victoria Nr.11
Liverpool Street Nr.42
Paddington No buses
Waterloo Nr.188

You may take a taxi from the hotel to any of the Railway Stations.

Ключ: 11.

Тестові завдання з конструйованою відповіддю

1. Тестове завдання вільно конструйованою умовно однозначною відповіддю.

Інструкція: Заповніть анкету для організації, яка допомагає знайти друзів для листування.

1. Your family name _____
2. Other names _____

3. Your Date of Birth _____
4. Your Home Address _____
5. Your Nationality _____
6. Nationality of person you would like to write to _____
7. Three hobbies you would like the person to have _____

2. Тестове завдання з вільно конструйованою очікуваною відповіддю.

Інструкція: Ви одержали листа від друга (подруги) з Великої Британії, в якому він (вона) повідомляє про свій можливий приїзд до України влітку. Він (вона) запитує:

Чи буде у вас можливість зустрітися з ним (нею)?

Яка погода в цей час в Україні (щоб знати, який одяг брати)?

Що можна встигнути подивитися за тиждень?

Напишіть йому (їй) листа і дайте відповіді на запитання. Запропонуйте не менше трьох об'єктів для відвідування.

У процесі складання тесту тестові завдання відбираються і впорядковуються в залежності від призначення цього тесту. Як правило, комплекс тестів включає тести для визначення сформованості мовленнєвої компетенції в усіх видах мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні, читанні, письмі). Додатково можуть включатися тести на перевірку володіння лексичними, граматичними, орфографічними навичками та ін. (див. схему 6 на стор. 275).

Результати, отримані під час тестування, підлягають кількісному підрахунку, на основі якого виставляється оцінка успішності учнів в оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю. Для цього кожне тестове завдання спочатку оцінюється в балах. Бали можуть нараховуватись за кількість правильних відповідей шляхом порівняння відповідей тестованого з ключем (при вибіркових або конструйованих напівпродукованих відповідях) або відповідно до певних характеристик якості мовлення за критеріальною шкалою (при конструйованих продукованих відповідях). Такими критеріями можуть бути, наприклад, лексична і граматична правильність усного або писемного висловлювання, відповідність ситуації спілкування, різноманітність застосованих мовних засобів, швидкість мовлення та ін. За наявності кожної з подібних характеристик мовлення тестований отримує певну кількість балів. Кількість і види характеристик, які оцінюються, можуть варіюватися, оскільки зумовлюються цілями тестування, етапом навчання тощо.

Отримане число балів співвідноситься зі шкалою оцінок. Наприклад, увесь тест включає 50 завдань. Кожне завдання "важить" 2 бали. Максимальна кількість набраних балів становитиме число 100 ($50 \times 2 = 100$). Слід зауважити, що 100-бальна рангова шкала є найбільш гнучкою. Щоб отри-

мати "ціну" одного завдання, можна число 100 розділити на кількість завдань і одержати кількість балів за одне завдання.

Часто "ціна" завдання залежить від рівня його складності. Тому більше балів буде "важити" складніше завдання, але в сумі ці бали мають становити число 100. Нагадаємо, що у школах введено 12-ти бальну систему оцінювання і виділено чотири рівні навчальних досягнень учнів: початковий, середній, достатній і високий.

Тестування створює великі можливості для організації у навчанні іноземної мови в середніх навчальних закладах ефективного і якісного контролю, який, разом з іншими складниками процесу навчання, може забезпечити успішне досягнення цілей навчання.¹

6.9. Позакласна робота з іноземної мови

Мета і психолого-педагогічні аспекти позакласної роботи з іноземної мови

Сучасна школа має великий досвід проведення освітньо-виховної роботи з іноземної мови, яка становить частину єдиного навчально-виховного процесу. Позакласну роботу з ІМ можна визначити як систему неоднорідних за змістом, призначенням та методикою проведення освітньо-виховних заходів, що виходять за межі обов'язкових навчальних програм.

Позакласна робота з ІМ вирішує такі завдання:

- удосконалення знань, навичок і вмінь, набутих на уроках ІМ;
- розширення світогляду учнів;
- розвиток їх творчих здібностей, самостійності, естетичних смаків;
- виховання любові та поваги до людей свого рідного краю та країни, мова якої вивчається.

Важливим фактором успішного виконання цих завдань є **врахування психолого-педагогічних особливостей** навчання ІМ на різних ступенях. Знання властивостей особистості того чи іншого віку дає можливість правильно визначити зміст і форму позакласної діяльності з ІМ.

На першому етапі (5-6 класи) учням притаманні такі риси як прагнення до конкретної, однак нетривалої діяльності, негайного результату, а також допитливість, інтерес до всього нового, емоційна активність. Проте вони мають завищену самооцінку і ще не вміють керувати своєю поведінкою. Більш розвинена механічна пам'ять учнів цього віку сприяє кращому і швидшому запам'ятовуванню віршів, пісень тощо.

На другому етапі (7-9 класи) підлітки виявляють більшу соціальну активність, спрямовану на засвоєння певних зразків поведінки та цінностей, прагнуть

¹ Детальніше див.: Петрачук О.П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі. — К.: Вид. центр КДЛУ, 1999. — 261 с.

до сприйняття нового, цікавого, їх пам'ять розвивається у напрямі інтелектуалізації, запам'ятовування набуває цілеспрямованого характеру, мовлення стає більш керованим і розвиненим. Підлітки потребують широкого і серйозного ставлення до своїх інтересів, не люблять обмеження своєї самостійності з боку дорослих.

На *третьому етапі* (10-12 класи) учні прагнуть до всебічного розвитку своєї особистості, поглибленого засвоєння знань. У цьому віці формується науковий світогляд, зростає соціальна активність, збільшується інтерес до проблем людських взаємин, захоплення стають різнобічними, а самооцінка своїх здібностей знижується. Великої ваги для юнаків набуває спілкування зі своїми однолітками. Спілкування для них – невід'ємна частина їх життя, канал інформації та вид діяльності, у процесі якої відбувається формування індивідуального стилю поведінки старшокласників.

Слід звернути увагу на те, що у процесі організації позакласної роботи з ІМ необхідно враховувати як психологічні особливості особистості, так і психологічні особливості колективу: рівень його розвитку, ступінь організації, психологічної, інтелектуальної та емоційної єдності, спрямованість діяльності колективу на стосунки між його членами, емоційний стан класу під час виконання завдань з позакласної роботи.

Знання психологічних особливостей учнів – необхідна передумова успішного виконання вибору відповідних форм позакласної роботи, визначення змісту цих форм, організації та проведення позакласного заходу.

Принципи організації позакласної роботи з ІМ

Принципи позакласної роботи з ІМ – вихідні положення, які визначають вимоги до її змісту, методів та організаційних форм. Вони відповідають цілям та завданням усієї позакласної роботи з ІМ у школі та ілюструють суть педагогічної діяльності вчителя – організатора позакласної роботи.

Основними організаційними принципами позакласної роботи з ІМ є принципи добровільності та масовості, принцип урахування і розвитку індивідуальних особливостей та інтересів учнів, принцип зв'язку позакласної роботи з уроками (В.І.Шепелева).

Принцип добровільності полягає в тому, що учні включаються в позакласну роботу за власним бажанням. Цей принцип має свою особливість: учень, який сам визначив свою участь у тому чи іншому виді позакласної діяльності, бере на себе добровільне зобов'язання продовжувати вивчення ІМ, що вимагатиме від нього додаткових зусиль. Принцип масовості передбачає активну участь в позакласних заходах якнайбільшої кількості учнів з різним рівнем володіння іноземною мовою. Принцип урахування і розвитку індивідуальних особливостей та інтересів учнів передбачає врахування в контексті діяльності учнів їх власного досвіду, інтересів, бажань, нахилів.

світогляду, емоційно-почуттєвої сфери та статусу особистості в колективі. Принцип зв'язку позакласної роботи з уроками насамперед полягає в тому, щоб забезпечити єдність практичних, розвиваючих та виховних цілей позакласних занять та уроків. Він також передбачає зв'язок навчальних матеріалів, які використовуються в позакласній роботі, з матеріалом чинних навчально-методичних комплексів з ІМ.

Позакласна робота базується на володінні учнями навичками та вміннями, набутими на уроках ІМ, тому дуже важливим є те, щоб учні якнайповніше використовували ці навички та вміння під час позакласного заходу. Водночас позакласна робота має позитивно впливати на навчальну діяльність учнів з іноземної мови. Г.І.Мокроусова і Н.Ю.Кузовлева доповнюють вищезгадані принципи **принципами комплексності, захопленості та розвитку ініціативи і самодіяльності**. Принцип комплексності має забезпечити єдність і взаємозв'язок патріотичного, морального, естетичного, трудового і фізичного виховання. Позакласна робота з ІМ повинна виховувати широкого громадянина, який з повагою ставиться до своєї країни і країни, мову якої він вивчає. Цей громадянин має бути чесним, порядним, розуміти людей, з якими спілкується, поважати і допомагати їм. На позакласних заходах необхідно прищеплювати учням любов до прекрасного, вчити виконувати пісні, слухати і розуміти музику, гарно оформляти альбоми, стінгазети, виготовляти костюми і різний реквізит до вистав.

Принцип захопленості пов'язаний з вибором конкретних цікавих прийомів, які сприяють ефективному досягненню поставлених завдань, а також зі змістом навчальних матеріалів, який має бути новим, незвичайним, захоплюючим, здебільшого країнознавчого характеру.

Принцип розвитку ініціативи та самодіяльності передбачає стимулювання й розвиток у школярів самодіяльності та ініціативи в роботі. Саме в позакласній роботі вчитель має дати учням можливість самостійно використати свої знання і вміння, дозволити робити все, що стосується підготовки та проведення позакласного заходу, вміло й непомітно керуючи цим процесом. Самодіяльність – це основа творчості, а саме творче задоволення в роботі завжди сприяє бажанню працювати краще, знати іноземну мову досконаліше. Ініціатива має стати життєвою позицією кожного учня. Учителю необхідно спонукати своїх учнів до того, щоб вони самі пропонували тематику і форми позакласного спілкування.

Усі вищезазначені принципи доповнюють один одного і в комплексі забезпечують цілеспрямований, послідовний, систематичний і водночас різнобічний вплив на розвиток особистості.

Форми позакласної виховної роботи з іноземної мови

В методичній літературі та у практиці школи традиційно розрізняють три форми позакласної роботи: індивідуальні, групові та масові. В основу

такого розподілу покладена ознака кількісного охоплення учасників. Підкреслюючи нечіткість поняття “масовості”, В.І.Шепелева пропонує розрізняти форми позакласної роботи з ІМ за організаційно-структурною ознакою. Відповідно вона відносить групові форми до організаційно-структурних форм, а індивідуальні та масові – до неструктурних.

Індивідуальна позакласна робота проводиться з окремими учнями, які готують повідомлення і доповіді про країну, мова якої вивчається, про знаменні дати і події, видатних людей, розучують вірші, пісні, уривки з літературних творів іноземною мовою, виготовляють наочні посібники, оформляють стінгазети, альбоми, стенди і т.п. Індивідуальна робота може проводитися постійно або епізодично.

Групова форма позакласної роботи має чітку організаційну структуру і відносно постійний склад учасників, об'єднаних спільними інтересами. До цієї форми належать різноманітні гуртки: розмовні, вокальні, драматичні, перекладачів, філателістів, позакласного читання тощо. Деякі методисти рекомендують організовувати для учнів усіх класів розмовні та хорові гуртки, для учнів старших класів – літературно-перекладацькі та країнознавчі. Позитивно зарекомендували себе комбіновані гуртки, де поєднуються різні види діяльності, наприклад, розучування пісень та підготовка інсценівок, позакласне читання і перегляд діафільмів з подальшим обговоренням переглянутого. Заняття в гуртках, як правило, проводяться регулярно.

Масові форми позакласної роботи не мають чіткої організаційної структури. До них відносять такі заходи як вечори художньої самодіяльності, фестивалі, конкурси, карнавали, тематичні вечори і ранки тощо. Ці заходи проводяться епізодично.

За змістом можна виділити такі **форми** позакласної роботи з ІМ: 1) змагальні, 2) засоби масової інформації, 3) культурно-масові, 4) політико-масові. Кожна група зазначених форм передбачає конкретні заходи. *Заходи змагального характеру*: конкурс, гра, олімпіада, вікторина та інші. *Засоби масової інформації* – стінгазета, оголошення, бюлетень, усний журнал, дайджест, виставка-вікторина тощо. *Заходи культурно-масового характеру*: вечір-свято, присвячений народним традиціям рідної країни або країни, мова якої вивчається; вечір-портрет, присвячений життю та діяльності відомих письменників, поетів, композиторів, акторів тощо; вечір-зустріч з цікавими людьми; вечір-хроніка у зв'язку зі знаменними подіями; ранок казок та інші. *Заходи політико-масового характеру*: форум, фестиваль, прес-конференція, ярмарка солідарності, телеміст та інші.

У педагогічній літературі є поняття “об'єднуючі форми позакласної роботи” (Т.М.Калечиць, З.О.Кейліна). До **об'єднуючих форм** відносять дитячі та юнацькі клуби за інтересами, шкільні музеї, бібліотеки, кіностудії, кінотеатри та клуби

веселих і кмітливих. Клуби є ефективною формою позакласної роботи з ІМ, тому що вони об'єднують учнів різного віку і різних інтересів, створюють широкий простір для спілкування, діють на засадах самоврядування і стають центрами позакласної роботи в школах. Клуби мають свої назви, емблеми, положення і статuti. Особливою популярністю серед школярів користуються клуби веселих та кмітливих (КВК), які передбачають проведення цікавих конкурсів, виконання пісень, віршів, розгадування загадок, кросвордів, ребусів із зоровою опорою у вигляді плакатів, картин, діафільмів. Кожна команда, яка бере участь у КВК, має свій девіз, емблему, пісню та форму. Як "домашнє завдання" учасники клубу готують інсценівку за творами відомих зарубіжних письменників та драматургів.

Доцільно виділити окремо таку форму позакласної роботи як **Тиждень іноземної мови у школі**. Ця форма за своїм характером є масовою, бо передбачає участь у ній широкого контингенту учнів, а за своєю структурою є комплексною, тому що включає комплекс різних за змістом та формою заходів, які відбуваються в певний період часу і спрямовані на реалізацію завдань комплексного підходу до виховання учнів.

Тиждень іноземної мови у школі як комплексна форма повинна сприяти цілеспрямованій організації і систематизації усієї позакласної роботи з ІМ у школі, активізації роботи гуртків, для яких Тиждень стає своєрідним творчим звітом, формуванню творчих стосунків між учнями, вчителями і батьками, які взаємодіють у процесі підготовки і проведення Тижня. Тиждень іноземної мови проводять у певний період навчального року за попередньо складеною програмою, яка визначає цілі, зміст і форму кожного з його компонентів. Тематика заходів у рамках Тижня повинна бути цікавою, пізнавальною, доступною, пов'язаною з навчальним матеріалом та відповідати віковим особливостям учнів, рівню їх мовної підготовки.

Процес підготовки і проведення Тижня ІМ проходить у **три етапи**.

I етап (підготовчий) починається складанням програми Тижня. На цьому етапі створюється оргкомітет, до складу якого обираються вчителі іноземної мови, завуч, представники учнівського та батьківського загалу. Члени оргкомітету визначають виконавців програми, організують виготовлення костюмів, реквізиту, оформлення приміщень, виставок, оголошень, запрошень, а також підготовку необхідних фономатеріалів, діафільмів, кінофільмів, слайдів. Безпосередню підготовку учнів до виступів проводять вчителі ІМ, працюючи індивідуально з кожним учнем або з групами учнів у гуртках. Під час репетицій учні вдосконалюють свою вимову, вчатьс я поводитися на сцені і т.п.

II етап – це проведення Тижня іноземної мови. Обов'язковою умовою проведення Тижня є створення атмосфери святковості, невимушеності. Учні повинні відчувати задоволення і радість від своєї участі у святі.

Зразок плану проведення Тижня іноземної мови у школі

День тижня	Зміст роботи	Хто відповідає
Понеділок	Оголошення по шкільному радіо про відкриття Тижня. Відкриття виставки стінгазет, альбомів, крашчих зошитів тощо.	Оргкомітет
Вівторок	Лялькова вистава "В гостях у казки".	V-VI класи
Середа	Конкурс на краще виконання пісень, віршів іноземною мовою.	VII класи
Четвер	Вікторина, присвячена звичаям та традиціям країни, мова якої вивчається.	VIII класи
П'ятниця	Рольова гра "Телеміст" (між столицями рідної країни та країни, мова якої вивчається).	IX класи
Субота	Літературно-музичний вечір. Підсумки Тижня.	X-XI класи

III етап присвячений підсумкам Тижня. Бажано випустити інформаційний бюлетень і повідомити про те, як пройшов Тиждень, яких успіхів досягли його учасники, хто з учнів найбільше відзначився.

Як окрему форму позакласної роботи з іноземної мови можна виділити **листування школярів**. Воно має не тільки велике виховне, але й практичне значення, оскільки сприяє розвитку мовлення учнів. Листування дає можливість учням практично користуватися іноземною мовою як засобом спілкування та отримувати додаткову інформацію до тем програми. Щоб листування сприяло розвитку не лише писемного, але й усного мовлення учнів, на засіданнях гуртка або секції клубу заслуховується інформація іноземною мовою, про яку йдеться в листі, влаштовуються виставки листів, під час яких коментується їх зміст. Організуючим центром цієї роботи є "Шкільний поштамт", який допомагає учням в листуванні, надає їм інформацію про те, як правильно оформити листа (написати адресу, дату тощо), пропонує адреси зарубіжних друзів, які бажають листуватися, забезпечує конвертами, марками, консультує з приводу вживання мовного матеріалу, характерного для епістолярної форми спілкування.

Як показує практика, види позакласної роботи, що забезпечують високі результати, повинні мати такі **характеристики**:

- інформативність і змістовність, які сприяють реалізації практичних та загальноосвітніх цілей позакласної роботи;
- комунікативна спрямованість: усі види позакласної роботи повинні забезпечувати користування іноземною мовою як засобом одержання і передачі інформації в типових природних ситуаціях спілкування;
- ситуативність: переважна більшість видів позакласної роботи повинна включати "набір" ситуацій, які є предметним фоном і стимулом до цілеспрямованих мовних вчинків;
- орієнтація завдань на підвищення мовленнєвої активності учнів;
- емоційність форм і способів реалізації, що сприяє підвищенню інтересу учнів до іншомовної діяльності.

Метою цього розділу є аналіз методів, що мали найбільш суттєвий вплив на сучасну методичку навчання іноземних мов протягом різних етапів її розвитку. Без знання досягнень вітчизняної та зарубіжної методики, без уміння осмислити і правильно оцінити позитивні та негативні сторони різних шкіл, течій, напрямів у методиці неможливо зробити правильний висновок, прийняти оптимальне рішення в конкретних умовах навчання.

Знання методики навчання іноземних мов допоможе викладачеві краще орієнтуватись у виборі прийомів навчання, раціонально застосовувати їх у своїй діяльності, не йти шляхом проб та помилок, тобто не винаходити давно винайдений велосипед, випробуваний на практиці та вдосконалений, а свідомо і творчо використовувати досвід, накопичений багатьма поколіннями викладачів іноземних мов і науково обґрунтований у працях вітчизняних та зарубіжних учених.

У цьому розділі будуть розглянуті методичні системи, які знаменують основні етапи розвитку методики і які повністю або частково, але досить широко, застосовуються у навчанні іноземної мови в Україні та за її межами.

Інформація про вивчення іноземних мов дійшла до нас з часів глибокої давнини. Ще в епоху розквіту культури в Стародавньому Єгипті, Греції, Римі іноземні мови мали практичне та загальноосвітнє значення завдяки жвавим торговельним та культурним зв'язкам між цими країнами. Роль іноземних мов не слабшала і в період середньовіччя, про що свідчать літературні пам'ятники того часу та лексичні запозичення, відображені у словниках західноєвропейських мов. Спочатку грецька мова, а пізніше латина були тими основними іноземними мовами, яких навчали приватно та у школах. Проте жодна з іноземних мов не відіграла в Європі на протязі всієї історії розвитку її культури тієї виключної ролі, яку мала латинська мова протягом майже п'ятнадцяти століть. Будучи мовою церкви, науки та дипломатії, вона в епоху гуманізму претендує на світову першість і стає одним із основних предметів шкільного навчання. Лише в умовах зміцнення та подальшого розвитку національних мов у Західній Європі латинська мова поступово втрачає своє практичне значення, зберігаючи, однак, протягом довгого часу провідне положення як один із основних загальноосвітніх предметів у середній школі.

7.1. Класифікація методів навчання іноземних мов

Оскільки термін «метод» має різне тлумачення, домовимось вкладати в це поняття єдність принципів навчання і таких глобальних компонентів методики як мета, зміст, технологія та засоби навчання іноземних мов. Класифікація методів навчання викликає певні труднощі, тому що в основі їх назв лежать найрізноманітніші ознаки. В залежності від того, який аспект мови переважає у навчанні, метод має назву граматичного чи лексичного. Згідно з тією роллю, яку відіграють рідна мова та переклад у процесі навчання іноземних мов, методи діляться на перекладні та безперекладні (прямі). Назва методу може бути зумовлена видом мовленнєвої діяльності, що складає мету навчання, у зв'язку з чим розрізняють усний метод та метод навчання читання. У назві методу може відбиватися спосіб розкриття значень іношомовних слів: прямий (безперекладний) і непрямий (перекладний), а також головний канал надходження іношомовної інформації: візуальний, аудіо-візуальний; зв'язок методу навчання з психічними процесами оволодіння іноземною мовою: свідомий та інтуїтивний, штучний та природний. Відомі методи, які були названі іменами їх авторів — методи Берліца, Гуена, Пальмера, Уеста, Фріза, Ладо, Лозанова, а також методи, в яких зафіксовано фактор часу: короткочасний, інтенсивний або певні психологічні феномени: методи релаксації, гіпнопедії, сугестації, активізації резервних можливостей особистості. В залежності від способів організації матеріалу та використання специфічних допоміжних засобів методи мають також відповідні назви: метод програмованого навчання, метод з використанням ЕОМ і т. ін.

Історія методики навчання іноземних мов завжди була орієнтована на пошуки найбільш раціонального методу навчання. Вважається, що найдревнішим був **натуральний метод**, згідно з яким іноземна мова засвоювалась так, як дитина засвоює рідну мову - шляхом наслідування (імітації) готових зразків, багаторазового повторення їх та відтворення нового матеріалу по аналогії з вивченим.

Кожен метод має властиві йому позитивні та негативні сторони і за певних умов має свою об'єктивну цінність. Проте у всі часи методи, що використовувались в різних навчальних закладах, перебували в найбезпосереднішій залежності від **соціального замовлення** суспільства, яке впливало на мету і зміст навчання іноземних мов і навіть на вибір тієї чи іншої мови. Так, якщо в епоху гуманізму та Відродження класичні «мертві» мови і, в першу чергу, латинська відігравали роль засобу живого спілкування і використовувались церквою, дипломатією, наукою, то у XVIII сторіччі у зв'язку зі зміцненням національних мов і розширенням міжнародних зв'язків латинська мова втратила свій колишній статус і стала переважно атрибутом освіченості та вченості. Зміни політичного, економічного, соціального та культурного характеру неминуче привели до витіснення мертвих класичних мов сучасними західноєвропейськими мовами: французькою (XVIII ст. - XIX ст.), німецькою (перша половина

XX ст.) та англійською (XX ст.) з сьогоднішнім бумом американського варіанта англійської мови у зв'язку з широким розповсюдженням північно-американської цивілізації (друга половина XX ст.).

Різні історичні періоди розвитку суспільства характеризуються певними методами навчання: в період Відродження переважав граматико-перекладний метод, в період інтенсивного розвитку капіталізму і міжнародних зв'язків, починаючи з кінця XIX ст. — прямий та усний метод; у період виникнення технічних засобів навчання у XX ст. — аудіо-візуальний, метод програмованого навчання, з використанням ЕОМ і комп'ютерів та ін.

7.2. Перекладні методи

Введення іноземної мови до шкільних програм країн Європи (XVIII - початок XIX ст.) проходило в той момент, коли пануюче положення в них займала латинська мова. Поступово втрачаючи своє значення як засобу спілкування, вона розглядалась педагогами як найважливіший засіб розвитку мислення та пам'яті учнів, зразком досконалості мови з точки зору її структури.

Більш ніж тисячолітня традиція викладання латинської мови в навчальних закладах не могла не позначитись на практиці викладання нових "живих" мов, насамперед французької та англійської. Першими підручниками були граматики, зокрема "Практична французька граматика, за допомогою якої можна легко й за короткий час навчитися цієї мови" І. Мейдингера, яку було видано у 1783 році в Німеччині.

Перекладні методи, механічно перенесені на живі мови, поділялись на граматико-перекладний та лексико (текстуально)-перекладний в залежності від того, який мовний аспект — граматика чи лексика — знаходився у центрі уваги при вивченні іноземної мови шляхом перекладу текстів на рідну мову.

Граматико-перекладний метод був поширений в усіх країнах Європи, а його розквіт припадає на XVIII-XIX ст. У царській Росії він був основним офіційно визнаним методом аж до 1917 року. Представниками граматико-перекладного методу були І. Мейдингер (Німеччина), Г. Оллendorф (Англія).

Застосування граматико-перекладного методу протягом довгого періоду пояснюється традиціями, успадкованими від латинських шкіл, формальними загальноосвітніми цілями навчання, не пов'язаними з реальним іншомовним спілкуванням, можливістю використовувати малокваліфікованих викладачів.

Лінгвістичну основу граматико-перекладного методу складала ідея порівняльного мовознавства, згідно з якими мови не відрізняються у своїй основі і їх елементи можуть взаємозамінюватись. Так, відомий німецький лінгвіст В. Гумбольдт вважав, що метою викладання мови є повідомлення знань про її загальну структуру. Порівняльно-історичне мовознавство не мало значного впливу на методи викладання живих мов, оскільки свою увагу воно

зосереджувало на стародавніх мовах, вважаючи їх вершиною мовного розвитку.

З психологічної точки зору перекладні методи можуть бути обгрунтовані даними асоціативної психології. Її вихідне положення полягало в тому, що всі психічні процеси розкладаються на окремі елементи, які потім з'єднуються у свідомості за законами асоціацій.

Вважаючи пам'ять одним із основних явищ психіки, представники граматики-перекладного методу будували навчання на основі запам'ятовування та зіставлення явищ у двох мовах. Положення про спільність мов і повний збіг понять за змістом та способом їх вираження дало представникам перекладних методів підставу вважати дослівний переклад одним із основних принципів навчання іноземних мов.

Представники граматики-перекладного методу брали за основу навчання окремі слова та речення, що ілюстрували певні граматичні явища, тобто граматичні правила мови, яка вивчалась.

Метою навчання в межах граматики-перекладного методу є навчання читання та перекладу текстів, переважно художніх, на рідну мову. В цьому вбачається загальноосвітня мета вивчення іноземної мови, а саме: розвиток логічного мислення учнів за допомогою граматичних вправ. У названих перекладних методах чітко виступає як **основа навчання**, так і основні **засоби навчання**: у граматики-перекладному методі — вивчення граматики та дослівний переклад, в текстуально-лексико-перекладному — вивчення мови на зв'язних, здебільшого оригінальних текстах шляхом перекладу їх на рідну мову.

Найбільш відомими представниками текстуально-перекладного методу були Ж. Жакото (Франція), Д. Гамільтон (Англія), А. Шаванн (Швейцарія).

Назвемо основні **принципи перекладних методів** навчання іноземних мов:

- 1) писемне мовлення, яке представляє справжню мову, як основа навчання (розмовна мова вважалася на той час відхиленням від існуючої норми);
- 2) синтез і дедукція як найголовніші процеси логічного мислення, що зумовлюють заучування граматичних правил та слів і складання на їх основі речень, — у граматики-перекладному методі, а також аналіз як провідний процес логічного мислення і відповідно аналіз та дослівний переклад зв'язних оригінальних текстів — в текстуально-перекладному методі;
- 3) засвоєння мовного матеріалу шляхом перекладу та механічного заучування, а також застосування аналогії (в текстуально-перекладному методі), тобто на базі рідної мови.

Підручники, створені на основі текстуально-перекладного методу, знайшли особливо широке застосування в умовах самостійного вивчення іноземної мови. Найбільшою популярністю до теперішнього часу користуються підручники для самостійного вивчення мови Ш. Туссен-Лангенштейдта, які були створені для оволодіння майже всіма європейськими мовами.

Головними досягненнями перекладних методів є деякі прийоми роботи з текстом (аналіз та переклад важких місць, пошук у тексті вивченого лексичного та граматичного матеріалу, встановлення різноманітних аналогій з рідною мовою і т. ін.), які використовуються в навчанні і в наш час. Проте перші в історії методики перекладні методи мали серйозні недоліки. Вони були погано орієнтовані на оволодіння мовою як засобом спілкування, навіть у плані навчання читання. Основною їх метою було одержання загальної освіти, яку розуміли як розвиток логічного мислення в результаті вивчення граматики або як загальний розвиток шляхом читання та перекладу текстів. Характерним для цих методів був відрив форми від змісту. Так, при граMATико-перекладному методі в деяких підручниках для вправ навмисно підбирались зовсім не пов'язані одне з одним речення, щоб не відволікати увагу учнів від форми, яка в мові визнавалась єдиним об'єктом вивчення. Це нерідко призводило до перекручування змісту та порушення норм рідної мови, наприклад: «Чи одягає ваш брат капелюх замість того, щоб одягти костюм? — Він одягає свій костюм раніше, ніж капелюх» (з підручника Г. Оллендорфа). В межах текстуально-перекладного методу нерідко використовувались зв'язні тексти хрестоматійного характеру та оригінальні тексти художньої літератури, недоступні для сприймання та розуміння учнів. І, нарешті, вивчення мов будувалося на основі ототожнення граматики та логіки, визнання ідеалом мертвих мов, а також ігнорування специфічних рис живих мов, особливо їх фонетичного аспекту.

7.3. Прямі методи

На початок 70-х років XIX сторіччя соціально-економічні умови в Європі докорінно змінилися. У європейських країнах остаточно перемогла буржуазія, яка в пошуках нових ринків збуту сировини і товарів виходить далеко за межі національних держав. В нових умовах з'являється потреба в людях, що практично володіють іноземною мовою, насамперед усним мовленням. Навчання мов за граMATико- і текстуально-перекладними методами не могло більше задовольняти вимоги суспільства. В недрах перекладних методів як їх антипод і протиник зароджуються **прямі методи**, в яких на перший план висуваються практичні цілі, і, перш за все, — навчання усного мовлення. Рух за розробку нових методів, протилежних перекладним методам, в історії методики має назву Реформи школи. Методичні ідеї «руху Реформи» в Німеччині були вперше сформульовані у брошурі В. Фістора «Викладання іноземних мов повинно бути докорінно змінене». Методичний напрям Реформи не був однорідним, у ньому брали участь лінгвісти, психологи, методисти: В. Фістор, П. Пассі, Г. Суїт, О. Єсперсен, Ш. Швейцер, Г. Вендт, Б. Еггерт, які працювали в багатьох європейських країнах — Англії, Франції, Німеччині, Данії та ін.

У зв'язку із соціальним замовленням суспільства в нових соціально-економічних умовах іноземні мови, які раніше вивчали лише представники заможних верств населення, головним чином дворянство, стали надбанням середнього прошарку.

Для виникнення і розвитку прямих методів, окрім соціальних факторів, велике значення мали досягнення лінгвістики та психології. Так, младограматичний напрям у лінгвістиці, який включав німецьку школу (Г.Пауль, К.Бругман), московську школу Ф.Ф.Фортунатова, школу М.Бреалю у Франції та ін., створює основи описової фонетики, вивчає фонетичні зміни, які відбивають фізіологічні процеси, пов'язані з артикуляцією, виявляє звуко-буквені співвідношення. В той же час з'являються зародки науки, яка розвинулася згодом у лексикологію і дозволила зробити висновок про відсутність повної відповідності у структурі та словниковому складі різних мов. Це може розглядатися як вагомий аргумент проти дослісного перекладу як основи навчання іноземних мов. *Лінгвістична теорія младограматиків* надає великої ваги проблемам навчання вимови — важливої передумови усного мовлення. Для навчання вимови створюється теоретична основа, а опис аналогій у мовах використовується з метою навчання граматики без обов'язкового заучування правил.

Не менше значення для розвитку прямих методів мали досягнення психології. Засновник *експериментальної психології* В. Вундт у своїх працях, присвячених проблемам мови, залишаючись на позиціях асоціаціонізму, показав, що мовлення являє собою діяльність, в якій основну роль відіграють акустичні та моторні відчуття. У процесі мовлення речення виникає у свідомості людини як цілісний витвір.

Певний вплив на методику навчання іноземних мов мали дослідження американського психолога Е.Торндайка в галузі *порівняльної психології*. Він висунув теорію “спроб і помилок”, згідно з якою випадково знайдена реакція на стимул закріплюється в результаті повторень. Досліди Е.Торндайка, що проводились на тваринах, дозволили йому висунути теорію научування, складовими якої були закон ефекту (взаємозв'язок стимулу і реакції на нього в результаті багаторазових спроб та помилок); закон вправляння та закон готовності. Психологічна теорія “спроб і помилок” стала підставою для методичної вимоги багаторазових і тривалих повторювань одного і того ж мовного явища.

Певним чином вплинула на методику і *гештальтпсихологія*, представники якої вважали, що першочергове завдання навчання — це розуміння цілого, а не окремих елементів. Згідно з положенням теорії В. Вундта і представників гештальтпсихології одиницею навчання повинно бути не слово, а речення, яке являє собою щось ціле (гештальт). Однак усі згадані психологічні напрями визнавали переважну роль імітації та повторення для закріплення правильної реакції учнів.

Основні положення прямих методів можна сформулювати таким чином: в основі навчання іноземних мов лежать ті ж процеси, що й при оволодінні рідною мовою; головну роль у мовленнєвій діяльності відіграють пам'ять та відчуття, а не мислення.

Згідно з соціальним замовленням суспільства метою навчання є практичне володіння іноземною мовою, під яким розуміли оволодіння усним мовленням. Це призвело до того, що до теперішнього часу збереглося і має місце невинправдане ототожнювання практичного володіння іноземною мовою виключно з усним мовленням.

Відмічаючи негативну роль рідної мови, прихильники прямих методів прагнули виключити рідну мову при навчанні іноземної, застосовували одномовні способи семантизації мовного матеріалу, намагаючись встановити "прямі" зв'язки слова й поняття, що знайшло відображення в самій назві методів. Особлива роль у боротьбі з рідною мовою надавалась наочності: зовнішньо-предметно-зображальній та дійовій і "внутрішній", "контекстуальній", здатній, на їх думку, допомогти встановленню цих "прямих" зв'язків між предметами і явищами, з одного боку, та їх словесними варіантами на іноземній мові — з іншого. Відсутність вправ на переклад з іноземної мови на рідну мотивувалась таким чином: переклад вимагає досконалого володіння рідною та іноземною мовами, забирає багато часу на уроці, заважає проникнути в дух іноземної мови, привчає учнів до складання іншомовних речень по аналогії з рідною мовою, перешкоджає учням думати іноземною мовою; переклад — це мистецтво, що не має нічого спільного з навчанням іноземних мов у школі; переклад, у точному розумінні цього слова, взагалі неможливий, оскільки у кожного народу є своя, притаманна лише йому, система понять, і в кожній мові відбивається властивий цьому народу світогляд.

Прямі методи мали багато позитивного, а використані в них прийоми та засоби навчання увійшли до арсеналу сучасних технологій. Основною заслугою представників прямих методів є те, що вони віддали перевагу живій розмовній мові і розробили методику навчання усного мовлення. Великим досягненням можна вважати створення системи фонетичних вправ, більшість з яких успішно використовується і сьогодні. Безперечний внесок прямі методи зробили у використанні різноманітних безперекладних засобів семантизації лексики: показ малюнків, предметів, демонстрація дій, використання синонімів, антонімів, дефініцій, коментаря іноземною мовою, ілюстративних речень, а також навчальних матеріалів, що відображають життя, культуру та побут народу країни, мова якої вивчається: предметів, картин, книжок, зразків мистецтва. Навчання за цими методами відбувалось в атмосфері іноземної мови на відміну від занять за граматико-перекладним методом, на яких мали місце "розмови про іноземну мову на рідній мові".

До недоліків прямих методів можна віднести безпідставність повного виключення рідної мови з процесу навчання. Як дотепно зауважив Л. В. Щерба, можна вигнати рідну мову з аудиторії, але неможливо вигнати її з голів учнів. Незважаючи на всі зусилля викладача, учні мимовільно, особливо на перших порах, намагаються встановити у своїй свідомості зв'язки між словами рідної мови та іноземної. Сучасна практика синхронного перекладу остаточно спростувала тезу прихильників прямих методів про неможливість власне перекладу. Крім того, безперекладні засоби розкриття значень слів не можна вважати універсальними. Вони не завжди надійні, оскільки абстрактні поняття не піддаються наочному зображенню, їх опис потребує більших затрат часу, а синонімів, які повністю співпадають за значенням, не існує. Недоліком прямих методів є повне заперечення ролі граматики, або ж виключно індуктивне її засвоєння: поступове накопичення мовних фактів у процесі мовлення. Однак такий шлях вивчення граматики, характерний для засвоєння рідної мови, потребує більших затрат часу і позбавляє учнів можливості зіставляти іноземні форми з уже відомими формами рідної мови. Інакше кажучи, граматика неначе підпорядковується лексиці, розчиняється в ній, тому що саме лексиці відводиться головна роль в усномовленнєвому спілкуванні як меті навчання за прямими методами.

7.4. Усний метод Гарольда Пальмера

Значне розширення сфери викладання іноземних мов у зв'язку з потребою в людях, що володіють іноземними мовами, у ХХ ст. привело до інтенсивної розробки та подальшого розвитку прямих методів, орієнтованих як на репродуктивне, так і на рецептивне оволодіння мовою. Серед перших, найбільш визначних, є метод Гарольда Пальмера.

Англійський педагог і методист Гарольд Пальмер (1877-1950) – автор понад п'ятдесяти теоретичних праць, підручників та навчальних посібників. Його усний метод, більш відомий як метод Пальмера, виник у 20-і роки ХХ ст. і не тільки став широко розповсюдженим, але й справив значний вплив на становлення аудіо-лінгвального (40-і роки) та аудіо-візуального (50-і роки) методів.

У своїй методичній концепції Пальмер керувався лінгвістичним вченням соціологічної школи (Ф. де Соссюр, А. Мейє), психологією поведінки (Е. Торндайк, Дж. Уотсон) та прагматичною педагогікою Д. Дьюї. Виходячи з цих напрямів у лінгвістиці, педагогіці та психології, Пальмер висуває імітацію та заучування напам'ять як основні принципи навчання іноземної мови. Не заперечуючи в теорії ні використання рідної мови (як це робили найбільш ортодоксальні представники прямого методу), ні свідомого підходу до фактів мови, на практиці він зводить процес навчання мови до безперервного ланцюга стимулів, які застосовує вчитель, і зворотного ланцюга реакцій з боку учнів.

Пальмер вважає, що, незалежно від мети курсу іноземної мови, **навчання завжди слід починати з усного мовлення**, надаючи початковому ступеню вирішального значення. Завданням цього ступеня, що триває близько півроку, є навчити учнів розуміти іноземну мову на слух, розпізнавати і правильно вимовляти окремі звуки та звукосполучення, а також безпомилково відтворювати вивчений лексичний та граматичний матеріал у бесіді на побутові теми. Увага, яку Пальмер приділяє усному мовленню, визначає і характер мовного матеріалу. Це літературна розмовна мова, представлена текстами (на початковому ступені учні знайомляться з ними лише на слух), які написані в межах науково відібраного словникового мінімуму. Виходячи з того, що при оволодінні рідною мовою активному її використанню передує тривалий період її пасивного сприймання, Пальмер вважає одним із головних принципів навчання іноземної мови **попереднє пасивне сприймання мови на слух**. Відповідно на початковому ступені навчання вводиться інкубаційний період (1,5-2 місяці), протягом якого учні “купаються” в мовленнєвому потоці, слухаючи мовлення вчителя на іноземній мові, та вчать ся схоплювати загальний зміст висловлювання. Визнаючи, що до володіння іноземною мовою можна прийти як свідомим, так і інтуїтивним, підсвідомим шляхом, Пальмер віддає перевагу останньому, який, на його думку, потребує менше часу і дає при цьому кращі результати. Відповідно він вважає заучування основою всякого вивчення мови, яке поширюється не лише на окремі слова, але й на словосполучення та речення. Цілісне запам'ятовування, на його думку, дає можливість уникнути помилок, звільнитися від абстрактних роздумів, негайно використати засвоєний матеріал у своєму мовленні.

Для засвоєння граматичних конструкцій рекомендуються **підстановчі таблиці**. Перші речення ста підстановчих таблиць, укладених Пальмером, включають той граматичний матеріал, яким учні повинні оволодіти за час навчання. Комбінуючи взаємозамінювані елементи, які подаються в потрібній формі, учень складає аналогічні речення. Вправи виконуються у швидкому темпі, оскільки можливість помилок виключена. Безпомилковість мови розглядається Пальмером як найважливіша умова успішного формування навичок, в чому й полягає процес оволодіння мовою.

Безперечною заслугою Пальмера є зведення в систему численних і різноманітних вправ, які об'єднуються головним завданням формувати правильні навички усного мовлення. Вперше у викладанні іноземної мови Пальмер ставить питання про певну послідовність вправ, що виконуються, — про поступове наростання їх труднощі та про виділення окремих аспектів засвоєння. Згідно з принципом градації труднощів вводяться і підстановчі таблиці, і серії запитань. Система вправ, запропонована Пальмером, включає суто рецептивну роботу (підсвідоме розуміння, свідому усну асиміляцію, виконання наказів, короткі відповіді на загальні запитання), рецептивно-імітативну роботу

(повторення за вчителем звуків, слів і речень), умовну бесіду (запитання та відповіді, накази та відповіді, завершення речень), природну бесіду. Така система вправ забезпечує рух від безпомилкового, градуйованого за труднощами навчального мовлення, до мовлення вільного, творчого.

Серед **недоліків** методичної системи Пальмера можна виділити неправомірне ототожнення засвоєння дитиною рідної мови, що відбувається одночасно з розвитком її мислення, з процесом оволодіння іноземною мовою в штучних умовах, внаслідок чого учням на першому етапі протягом досить тривалого періоду часу відводиться пасивна роль – сприймання мови вчителя. Штучне стримування мовленнєвої діяльності, переважання механічного заучування та імітації залишає мало місця та часу для ініціативного мовлення, яке, як вважає Пальмер, розвивається самостійно на основі сформованих мовленнєвих навичок.

7.5. Методична система навчання читання Майкла Уеста

Англійський методист Майкл Уест (1886-1973) створив свою методичну систему, яка мала великий вплив на подальший розвиток методики навчання читання. Свою систему він розробив у 20-30-і роки XX ст. для масової школи Бенгалії (Індія) та описав у книжці “Learning to Read a Foreign Language”, а також у цілій серії градуйованих хрестоматій-посібників з читання англійською мовою.

Основним завданням системи він вважає навчання учнів, перш за все, читання іноземною мовою, переносючи навчання усного мовлення на останні два класи, де кількість учнів різко скорочується. **Психологічним обґрунтуванням** цієї системи є такі положення: читати можна навчати окремо від усного мовлення, у всякому разі не на його основі; читання є легшим видом діяльності, ніж говоріння; читання на будь-якому рівні розвитку має практичну цінність, а пов'язане з цим відчуття успіху підвищує інтерес учнів до іноземної мови; читання є основним шляхом залучення до культури народу, мова якого вивчається; в результаті читання великої кількості текстів у учня розвивається відчуття іноземної мови, завдяки чому послаблюється негативний вплив рідної, що полегшує та прискорює подальший розвиток усного мовлення.

Висунувши тезу «Вчись читати, читаючи», Уест надає виняткового значення навчальним матеріалам — текстам, оскільки вони (а не вчитель) навчають учнів. Уперше в методиці він висуває та реалізує ідею різних підходів до вибору матеріалу для усного мовлення та читання. Відібраний Уестом лексичний мінімум для читання “A General Service List of English Words”, що нараховує 3000 одиниць, широко використовується авторами навчальних посібників з англійської мови і в наш час.

Мету навчання іноземних мов Уест вбачає у вільному читанні про себе із загальним охопленням змісту, у процесі якого читець не заглиблюється у деталі.

Для досягнення цієї мети непридатні види роботи, прийняті у школі: читання вголос і читання-стеження, які привчають учня до фіксації уваги на кожному слові, що перешкоджає розвитку навичок вільного, швидкого читання. Протягом усього курсу навчання використовуються лише зв'язні, переважно цікаві тексти. Кожному з них передують передтекстові запитання, на які учні повинні знайти відповіді у процесі читання. Легка мова текстів у поєднанні із завданнями на пошук певної інформації, а також захоплюючий сюжет створюють умови для безпосереднього розуміння тексту і розвивають швидкість читання. Оскільки головною проблемою у навчанні читання, на думку Уеста, є накопичення словника, то в навчальному процесі використовуються тексти двох видів: тексти, побудовані лише на новому матеріалі, та тексти, що містять нові слова. Тексти, функцією яких є розширення словника, тобто тексти з новими словами, об'єднані в основні хрестоматії (Readers). В них нові слова (5-6 на сторінку), як правило, даються у контексті, який "підказує" їх значення; вони декілька разів повторюються у першому оповіданні, а потім регулярно зустрічаються в наступних текстах через інтервали, що поступово збільшуються. Таке повторення покликане забезпечити непомітне засвоєння нового матеріалу. Кожну хрестоматію, що містить тексти для розширення словника учнів, супроводжують 5-8 додаткових хрестоматій (Supplementary Readers), книжка-супутник (Blank Companion) та збірник вправ (Composition). Мовний матеріал усіх посібників одного комплексу (таких комплексів сім) повністю узгоджується з основною хрестоматією.

Незважаючи на те, що Уест розробляє методику навчання читання, що не є характерним для прямистів, його об'єднує з представниками цього напряму трактування процесів оволодіння рідною мовою та іноземною мовою як процесів ідентичних: засвоєння мовного матеріалу шляхом його багаторазового повторення, вивчення граматики шляхом аналогії та здогадки про значення тих чи інших форм з контексту без будь-яких узагальнень і т. ін.

Майкл Уест зробив значний внесок у методику навчання читання. Він уперше розробив завершену систему навчання читання про себе на іноземній мові. Багато його рекомендацій застосовуються і в наші дні в рамках різноманітних методів для навчання так званого екстенсивного читання: дозування нового матеріалу та його розподіл у тексті, вправи для розвитку швидкості читання, використання дотекстових та післятекстових запитань, переказ тексту за ключовими словами. Відібраний ним словник для читання вважається одним із кращих і використовується для укладання навчальних посібників з англійської мови.

До недоліків у цілому дуже плідної системи навчання читання Уеста, яка поки що не має аналогів у вітчизняній та зарубіжній методиці, можна віднести помилкове ототожнення зрілого читання та читання із

загальним розумінням змісту, яке є лише одним з окремих проявів зрілого читання. Розуміння тексту, як і засвоєння всього мовного матеріалу, має здійснюватися, за системою Уеста, інтуїтивно, на основі здогадки, без застосування елементів будь-якого аналізу, що є неприпустимим при читанні серйозних текстів. Твердження Уеста про те, що читання є легшим від говоріння, справедливе лише частково. Рецепція легша остільки, оскільки упізнавання за своєю природою є простішим, ніж відтворення. Проте навряд адекватне розуміння серйозних текстів (не адаптованих, а оригінальних, наприклад, художніх) є легшим від розмови на побутові теми на елементарному рівні.

Однотипність побудов підручників та одноманітність вправ призводять до механічності навчального процесу і дещо суперечать правильним вимогам Уеста, згідно яких вивчення іноземної мови має бути цікавим.

7.6 Аудіо-лінгвальний метод

Аудіо-лінгвальний метод, створений Чарльзом Фрізом (1887-1967) та Робертом Ладо (1915) в США в 40-50-і роки ХХ ст., є своєрідним розвитком ідей Гарольда Пальмера. Специфіку цього методу визначає насамперед належність Фріза до іншої лінгвістичної школи. Трактуючи мову з позицій дескриптивної лінгвістики, представленої у працях американського лінгвіста Леонарда Блумфілда, Фріз розглядає її як систему знаків, що використовуються у процесі усного спілкування, вважаючи письмо штучним і не дуже точним способом фіксації звукової мови. Звідси робиться висновок про значення звукової системи мови та про систему моделей побудови речень. Відповідно робиться висновок про те, що одиницею усного спілкування (а значить, і навчання) є речення. Саме звукова система та система моделей речень відрізняє одну мову від іншої і тому складає її основу.

Незалежно від кінцевої мети початковий ступінь навчання повинен бути присвячений розвитку усного мовлення, а до навчання читання слід переходити після того, як учні оволодіють мовою в усній формі. Основний зміст початкового ступеня складає граматику, яка подається у вигляді структур (моделей). Лексика в цей період відіграє допоміжну роль, її призначення — ілюструвати звуки та структури, що вивчаються. Матеріал відбирається на основі зіставлення мови, що вивчається, та рідної мови і встановлення типології труднощів, однак у процесі навчання зіставлення не проводиться. Розрізняють рецептивні та продуктивні види мовлення і відповідно до цього проводиться науково обгрунтований відбір матеріалу. Для рецептивного засвоєння структур відбираються за принципом частотності, для продуктивного — на основі живності, типовості та виключення синонімів. У першу чергу засвоюються стройові слова, що складають каркас структури, а потім повнозначні. Кількість слів, які учні повинні засвоїти протягом усього курсу навчання,

складають: для мовлення — 1000 одиниць, для розуміння на слух і письма — 3-4 тис., для читання — близько 7 тис. Більша частина часу (80-85%) відводиться для практики, і лише 15-20% займають коментарі та пояснення.

Як і Пальмер, Фріз та Ладло трактують процес оволодіння мовою як процес формування навичок. ефективність якого забезпечується багаторазовим повторенням одного і того ж матеріалу, і втілюють на практиці тезу Блумфілда про те, що вивчення мови — це надзаучування. Так, як і Пальмер, вони розглядають безпомилковість мовлення учнів як необхідну умову успішного формування усномовленнєвих навичок.

Одним із головних завдань у процесі засвоєння іноземної мови є подолання негативного впливу рідної мови. Цим зумовлена важливість дотримання поступового наростання труднощів, виявлених в результаті порівняння рідної та іноземної мов. Ця вимога порівнювати мовні системи відрізняє аудіо-лінгвальний метод від усіх інших прямих та непрямих методів. Найбільше вона реалізується стосовно граматичного матеріалу (для навчання англійської мови на базі рідної іспанської) і найменше — в області фонетики. Вважаючи письмо лише неточним відображенням звукової мови (оскільки воно не передає наголосу, інтонації, пауз та ін.), Фріз і Ладло рішуче виступають проти навчання читання (за винятком техніки читання) на початковому ступені. На їх думку, вчитися розмовляти і розуміти усне мовлення саме й означає оволодівати мовою; навчаючи ж читання і письма, ми припускаємо, що мова учневі вже відома і він оволодіває лише її графічним зображенням.

Суть запропонованого Фрізом і Ладло методу, який пізніше був названий американським методистом Нельсоном Бруком "аудіо-лінгвальним", полягає в роботі зі структурами, оскільки, на їх думку, знати мову — це уміти користуватися структурами, наповнюючи їх відповідним мовним матеріалом та вимовляючи їх у нормальному темпі спілкування. Розроблена ними методика роботи зі структурами справила значний вплив на сучасну методіку. У процесі оволодіння структурами мають місце такі послідовні етапи: заучування моделей шляхом імітації, свідомий вибір нової моделі у її протиставленні вже відомим, інтенсивне тренування з моделями і вільне вживання моделі. Для другого та третього етапів створені підручники "English Sentence Patterns. Understanding and Producing English Grammatical Structures", "English Pattern Practice".

Цикл занять за аудіо-лінгвальним методом розпочинається роботою з коротким (4-6 реплік) діалогом, який містить необхідні для засвоєння граматичні структури. Заключним етапом є вивчення діалогу напам'ять. Робота з кожною структурою, взятою з вивченого діалогу як зразок, включає слухання та повторення за вчителем речення-зразка і додаткових речень, які мають таку ж структуру; порівняння нової структури з раніше вивченими та, головним чином, відпрацювання структури у процесі виконання цілої серії вправ:

1) проста підстановка одного елемента — слова, названі викладачем, замінюють один і той же елемент структури; 2) проста підстановка різних елементів структури — слова, що їх називає викладач, замінюють різні за функцією елементи структури (учень сам повинен вирішити, який елемент структури потрібно замінити); 3) підстановка елемента, що потребує зміни форми іншого елемента речення; 4) підстановка елемента, форма якого повинна бути змінена (у порівнянні з формою, названою викладачем); 5) одночасна підстановка 2-3 елементів структури (викладач називає одночасно два-три слова (словосполучення). За підстановчими виконуються вправи на трансформацію (структура вихідного речення перетворюється в іншу); далі йдуть вправи на запитання-відповіді, після чого учні тренуються в розширенні речень (додавання нових елементів до вихідного речення) та об'єднують два речення в одне і, нарешті, складають власні речення. Усі вправи виконуються усно без будь-якої опори на друкований текст. Темп виконання вправ дуже високий — 20-25 речень за хвилину, а протягом 50-хвилинного уроку — 1000-1500 речень.

В аудіо-лінгвальному методі **основна увага зосереджується на структурах**, а лексиці не надається особливого значення, що й відрізняє його від прямого методу, де лексичний аспект речення часто є визначальним. Проголошення основним способом засвоєння структур механічне повторення не пов'язаних одне з одним речень нагадує собою граматику-перекладний метод. На відміну від прямого методу, де з самого початку імітується усне спілкування і учнів навчають робити зв'язні висловлювання, в аудіо-лінгвальному методі на початковому ступені зв'язні висловлювання не передбачені (якщо не враховувати обмеженої кількості невеликих діалогів). Орієнтація на імітацію, складання речень за аналогією та багаторазове повторення вивченого дає підставу розглядати аудіо-лінгвальний метод як подальший розвиток прямих методів і віднести його до так званих неоприямих методів.

7.7. Аудіо-візуальний метод

Аудіо-візуальний, або, як його інакше називають, швидкісний чи структурно-глобальний метод виник у Франції у 50-і роки ХХ ст. Його створення пов'язане з іменами таких видатних лінгвістів і психологів як П. Губерина (Югославія), П. Риван, Р. Мишеа, Ж. Гугенейм, А. Соважо (Франція). Він набув поширення як у самій Франції, так і в Югославії, Англії, Канаді, Туреччині, Польщі та деяких інших країнах. У чистому вигляді він застосовується переважно для навчання іноземних мов дорослих у країні, мова якої вивчається.

Незалежно від кінцевої мети **початковий ступінь**, на думку прихильників цього методу, повинен бути присвячений розвитку усного мовлення. Навчання спочатку письма, а потім і читання проводиться в кінці початкового ступеня і спрямоване на розвиток уміння написати і прочитати те, що вже

добре засвоєне усно. Завдання в галузі усного мовлення полягає в тому, щоб забезпечити учням можливість користуватись іноземною мовою у повсякденному спілкуванні (у країні, мова якої вивчається).

Сама назва методу відбиває покладені в його основу **принципи**. Він зветься аудіо-візуальним, оскільки весь новий матеріал сприймається учнем протягом тривалого часу лише на слух (“аудіо”), а його значення розкривається за допомогою зорової невербальної наочності — діапозитивів, діафільмів, кінофільмів (“візуальний”). Цей метод називається також структурно-глобальним, оскільки навчання мови відбувається на основі спеціально відібраних структур, які сприймаються цілісно (глобально).

Особливий інтерес викликає **відбір мовного матеріалу** для аудіо-візуального курсу, у створенні якого брали участь видатні французькі лінгвісти (М. Брюно, Ж. Гугенейм). Словник та граматичні структури були відібрані на основі ретельного аналізу живої розмовної французької мови, для чого на плівку було записано велику кількість діалогів, “підслуханих” у різних ситуаціях повсякденного спілкування французів. Їх статистична обробка дала змогу виявити найчастіше вживані слова та фрази (конструкції). Крім того, було проведено опитування носіїв мови стосовно слів, найбільш уживаних, наприклад, для опису кімнати, будинку і т. п. В результаті для першого ступеня було визначено словник приблизно в 1500 слів, головним чином дієслів, службових слів, прикметників та прислівників, доповнених необхідною кількістю конкретних слів. Це стало новим кроком в укладанні словникового та граматичного мінімуму, оскільки до цього часу відбір матеріалу здійснювався на основі письмових літературних текстів.

Представники аудіо-візуального методу **надають виключного значення тематичі**, яка охоплює найчастіші випадки повсякденного спілкування. І хоча ці теми багато в чому співпадають з туристичною тематикою, популярною у прямих методах, їх розкриття проходить наочно — через діафільми. Темі являють собою закінчені скетчі, вони відтворюють окремі ситуації, в яких персонажі ведуть конкретну тематичну бесіду. Діафільми не лише є засобом наочної семантизації реплік, але й знайомлять учнів з умовами спілкування (ситуаціями), в яких ці репліки вживаються. Весь навчальний матеріал організовано в діалоги, які промовляються носіями мови. Різні види діалогічних реплік розглядаються як структури моделей речень, що сприймаються як одне ціле і складають кістяк тренувальної роботи.

Аудіо-візуальний метод **зберігає всі основні принципи прямих методів**, при цьому автори підкреслюють особливу важливість глобального сприймання мовного матеріалу на слух та створення безпосередніх асоціацій між звучанням та значенням в умовах повного виключення рідної мови з процесу навчання. Основними способами засвоєння є імітація, заучування напам'ять та утво-

рення фраз за аналогією. Протягом перших 15-16 уроків робота ведеться без підручника, для того щоб виробити в учнів звичку асоціювати звук зі змістом (аудіювання), а зміст (смісл) зі звуком (мовлення). Як вважають автори цього методу, наявність друкованого тексту гальмує розвиток усного мовлення. Розвиток певних автоматизмів письма, а потім і читання, якого навчають методом цілих слів, сприятиме запам'ятовуванню навчального матеріалу.

Цикл роботи над діалогом-темою складається з чотирьох етапів:

1. **Презентація матеріалу.** Учні двічі переглядають новий фільм: вперше без звукового супроводу (для створення відповідності думки), вдруге — у супроводі запису діалогу на магнітній плівці.
2. **Пояснення.** Діафільм переглядається ще раз, кадр за кадром, а викладач перевіряє правильність розуміння відповідних реплік. У разі виникнення труднощів він пояснює незрозуміле за допомогою парафразу, жестів, посиланням на деталі в кадрах і т. ін.
3. **Повторення.** Учні вчатьс я імітувати репліки діалогу, сприйняті на слух. Діафільм переглядається та прослуховується стільки разів, скільки необхідно для того, щоб кожен учень міг правильно повторити кожне речення за диктором. Особлива увага приділяється їх інтонаційному та ритмічному оформленню.

Аналогічна робота проходить в лабораторії, де виконуються різноманітні підстановчі вправи з застосуванням магнітофона.

4. **Активізація.** На цьому етапі фільм демонструється без звукового супроводу, а діалог повторюється в ролях. Потім у лабораторії учні засвоюють відповідні структури, особливо їх звуковий супровід, на матеріалі коротких діалогів-фільмів, ситуації яких є варіантами ситуацій основного діафільму.

Застосування аудіо-візуального методу в багатонаціональній аудиторії у країні, мова якої вивчається, коли заняття підкріплюються повсякденною практикою спілкування з носіями даної мови, а метою є оволодіння розмовною мовою в межах туристичної тематики, є цілком доцільним. Однак наврод чи можливе застосування цього методу в шкільних умовах, і не лише через відсутність мовного середовища та стимулів до оволодіння усним мовленням, але й у зв'язку з негативними наслідками повного виключення рідної мови та великими труднощами, які виникають у процесі розкриття значень певних мовних явищ (слів, що мають абстрактне значення, фразеологізмів і т. ін.) за допомогою засобів невербальної наочності. Нерідко трапляються випадки, коли семантизація іншомовного матеріалу не викликає в учнів правильних асоціацій. Перебільшення ролі механічного тренування, виключення з навчального процесу рідної мови і, відповідно, елемента свідомості є вразливим місцем аудіо-візуального методу.

7.8. Сугестивний метод

Сугестивний метод (метод навіювання) створений у другій половині ХХ ст. в Софійському інституті сугестології (Болгарія), названий іменем його творця, психотерапевта за фахом, Георгія Лозанова. Лозанов як лікар-сугестолог дійшов висновку щодо можливості використання у навчанні іноземних мов **неусвідомлених резервних можливостей**, які він спостерігав у своїх пацієнтів. Безпосередня дія викладача на тих, кого він навчає і хто в цей час перебуває у стані "псевдопасивності", і, головним чином, саме його сугестивна, навіююча дія сприяє усуненню психотравмуючих факторів (скутості, страху, побоювання можливих помилок, замкнутості, некомунікабельності, труднощів у подоланні стереотипів рідної мови та "мовного бар'єру" іноземної). Такий вплив, на думку Лозанова, створює сприятливі передумови для організації іншомовного мовленнєвого спілкування. Крім того, він допомагає розкрити резервні можливості учнів щодо запам'ятовування значного обсягу навчального матеріалу.

Наука, названа Лозановим "сугестологією", розкриває, на його думку, механізми, які забезпечують вивільнення та мобілізацію резервних можливостей людини краще запам'ятовувати, засвоювати, спілкуватися. Одним із прийомів, що "вмикає" ці механізми, є "інфантилізація" процесу навчання. Вона передбачає усунення турбот і тривоги, які обтяжують психіку дорослої людини і заважають сприйманню; перехід людини на такі рівні сприймання та усвідомлення, на яких домінуючими є гра, радість від співучасті у спілкуванні в умовах розкутості та невимушеності.

Головні положення сугестивного методу:

- 1) створюються сприятливі умови для оволодіння учнями усним мовленням шляхом усунення багатьох психологічних бар'єрів, що виникають в ситуаціях навчання;
- 2) більша увага приділяється зв'язку навчального процесу з особистими інтересами та мотивами учнів;
- 3) між викладачем та учнями встановлюються і підтримуються довірливі стосунки, які сприяють успішній мовленнєвій взаємодії;
- 4) навчання проходить у двох планах — свідомому та підсвідомому, в яких діють обидві півкулі головного мозку, а це дає оптимальний результат;
- 5) мовний матеріал засвоюється в атмосфері гри, перетвілення, з використанням мови та рухів, а також драматизації творів мистецтва, що допомагає переключити увагу учнів із форми на сам процес спілкування;
- 6) навчальний матеріал вводиться на основі значних за обсягом полілогів і супроводжується перекладом на рідну мову учнів, а також коментарем лексичного та граматичного характеру (двічі); перше пред'явлення у виконанні викладача з музичним супроводом (рецептивна фаза, під час якої функціонують ліва та права півкулі мозку), та друге пред'явлення

полілогу вчителем у нормальному темпі, коли учні знаходяться в “концертному стані” — у стані релаксації і слухають учителя з заплещеними очима, сидячи у зручних позах;

- 7) активізація матеріалу проходить за допомогою драматизації, ігор, пісень, вправ на запитання-відповіді; при цьому учні виконують різні ролі, широко використовують невербальні засоби комунікації;
- 8) у центрі уваги — усномовленнева комунікація та вокабуляр, проте учні читають полілоги і пишуть твори на різні теми;
- 9) завдяки використанню резервів мимовільної пам’яті за один місяць досягається засвоєння на розмовному рівні близько 2000 слів.

Застосування методу Лозанова з метою прискореного оволодіння іноземною мовою дало позитивні результати і стимулювало організацію сугестопедичних курсів не лише у нього на батьківщині, але й у ряді інших країн. Проте цей метод має й деякі недоліки, проаналізовані Г. О. Китайгородською (Росія). Завдяки зусиллям останньої **ідеї інтенсивного навчання** отримали свій подальший розвиток. Вона розглядає учня як активного учасника педагогічного процесу, що творчо оволодіває знаннями та вміннями, які він з успіхом застосовує у своїй навчальній та життєвій діяльності. Г.О.Китайгородська висуває чотири принципи навчання іноземної мови згідно з методом, названим нею “**методом активізації резервних можливостей особистості і колективу**”: принцип особистісного спілкування; особистісно-рольовий принцип; принцип концентрованої організації навчального матеріалу і навчального процесу; принцип колективної взаємодії; принцип поліфункціональності вправ.

7.9. Комуникативний метод

В період післявоєнних десятиліть формується характерна тенденція до посилення комуникативної спрямованості навчального процесу — його наближення до реального процесу спілкування. Розробкою комуникативного методу в тій чи іншій мірі займалось багато наукових колективів та методистів у різних країнах. Найбільш вагомий внесок в обґрунтування методу зробили найпопулярніші його прихильники і насамперед Г.Уїдоусан, У.Литлвуд (Англія), Г.Е.Піфо (Германія), Ю.І.Пассов (Росія).

Комуникативний підхід орієнтований на організацію процесу навчання, адекватного процесу реального спілкування завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування (в інтерпретації Ю. І. Пассова), а саме:

- 1) діяльнісний характер мовленнєвого спілкування, що втілюється в комуникативній поведінці вчителя як учасника процесу спілкування та навчання,

і в комунікативно вмотивованій, активній поведінці учня як суб'єкта спілкування та навчання;

- 2) предметність процесу комунікації, яка має бути змодельована обмеженим, але точно визначеним набором предметів обговорення (тем, проблем, подій і т. ін.);
- 3) ситуації спілкування, що моделюються, як найтипівіші варіанти стосунків учнів між собою;
- 4) мовленнєві засоби, які забезпечують процес спілкування та навчання в даних ситуаціях.

Відповідно Ю. І. Пассов висуває принципи комунікативного методу:

- 1) мовленнєва спрямованість навчального процесу, яка полягає не стільки в тому, що ставиться мовленнєва практична мета (це характерно для багатьох інших методів), скільки в тому, що шляхом до цієї мети є саме практичне користування іноземною мовою;
- 2) індивідуалізація при керівній ролі її особистісного аспекту як головного засобу створення мотивації та активності учнів з урахуванням їх життєвого досвіду, контексту діяльності, сфери інтересів, емоційної сфери і статусу конкретної особистості в колективі;
- 3) функціональність, яка забезпечує відбір іншомовного матеріалу, адекватного процесу комунікації;
- 4) ситуативність, що розглядається як засіб мовленнєвої стимуляції і як умова розвитку мовленнєвих навичок; при цьому під "ситуацією" розуміють систему взаємовідносин співрозмовників, яка відбивається в їх свідомості,
- 5) новизна, яка проявляється в постійній зміні предмета розмови, обставин, завдань та ін.

У процесі навчання за комунікативним методом учні набувають **комунікативної компетенції** — здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації. Вони навчаються комунікації у процесі самої комунікації. Відповідно усї вправи та завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією (information gap, choice, feedback). Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, тобто таких, які реально використовуються носіями мови. Мовленнєва взаємодія учнів інколи, хоч і далеко не завжди, проходить за співучастю викладача в найрізноманітніших формах: парах, тріадах, невеликих групах, з усією групою. З самого початку учні оволодівають усіма чотирма видами мовленнєвої діяльності на понадфразовому і текстовому рівнях при обмеженому використанні рідної мови. Об'єктом оцінки є не тільки правильність, але й швидкість усного мовлення та читання.

У рамках навчання мовлення за комунікативною методикою широко використовуються **опори різних видів**: змістові та смислові, словесні й зображальні,

що допомагають керувати змістом висловлювання (текст, мікротекст, план, логіко-синтаксична схема), а також засвоювати граматичний матеріал; мовні ігри, що дають змогу спілкуватися в різних соціальних контекстах та в різних ролях.

Серед найновіших методів навчання іноземних мов, що виникли переважно в англomовних країнах — США та Великобританії — в останні десятиріччя ХХ ст., все більшого поширення набувають методи, які об'єднують у собі комунікативні та пізнавальні (академічні) цілі. Їх основними принципами є: рух від цілого до окремого, орієнтація занять на учня (learner-centered lessons), цілеспрямованість та змістовність занять, їх спрямованість на досягнення соціальної взаємодії при наявності віри у викладача в успіх своїх учнів, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук. Існування різних варіантів цього напрямку в сучасній методиці, які мають різні назви — “Whole Language Content Approach”, “Cognitive Approach”, “Content-Based ESL Program”, “Cognitive Academic Language Approach” — свідчить про зростаючий інтерес до навчання іноземних мов і прагнення методистів переосмислити їх роль та місце у світі.

7.10. Метод повної фізичної реакції

У практиці навчання іноземних мов за кордоном широке застосування знайшов також метод Джеймса Ашера (James Asher) повної фізичної реакції (Total Physical Response - TPR). Як правило, цей метод використовується на початковому ступені навчання і базується на твердженні, що відсутність стресових ситуацій значно підвищує мотивацію навчання. Основними принципами цього методу є: 1) розуміння іноземної мови повинно передувати говорінню; 2) розуміння слід розвивати шляхом виконання наказів; 3) не потрібно примушувати говорити, завдяки наказам та фізичним діям при їх виконанні спонтанно розвивається готовність до говоріння. Серед вчених-методистів немає єдності щодо доцільності застосування TPR як методу навчання іноземних мов. Так, деякі з них стверджують, що TPR може інтегруватися як складова частина в натуральний метод, але ні в якому разі не виступати як самостійний метод. Заперечується й виділення наказів як базових структур для тривалого засвоєння мови, оскільки це штучна, з точки зору комунікативної моделі, методично недоцільна форма роботи.

7.11. Драматико-педагогічний метод

Великий інтерес викликає також і драматико-педагогічна організація навчання (dramapädagogische Gestaltung des Unterrichts) іноземних мов, яка повністю орієнтована на дію. Виділяють різні аспекти драматико-педагогічного навчання: теоретичний, індивідуально- і соціально-психологічний, психолінгвістичний, літературно- і мовнодидактичний. Основним девізом цього

методу є: ми вчимо і вчимося мови головою, серцем, руками і ногами. Головна ідея методу — вчителі іноземної мови можуть багато чого запозичити для своєї практичної діяльності у професійних мистецтвознавців та акторів: як зробити банальний діалог підручника напруженим і цікавим; як створити відповідну атмосферу; як вживатися в ситуацію і роль, чітко артикулювати звуки, подавати сигнали за допомогою жестів та міміки. Стрижнем драматико-педагогічної організації навчання є, як і під час репетиції в театрі, сценічна імпровізація при широкому використанні такого прийому як живі картинки в застиглих, нерухомих позах (Standbild).

7.12. “Мовчазний” метод

Особливого поширення набувають наприкінці ХХ ст. ідеї “автономії” учнів у навчальному процесі. Автономія навчання тісно пов’язана з поворотом до орієнтованого на учня навчання, що перегукується з поняттями індивідуалізації навчання.

Так, одним із основних принципів “мовчазного” методу (Silent Way), розробленого Галєбом Гатєгно (Galeb Gattegno), є підпорядкованість навчання учінню (teaching should be subordinated to learning). Цим визначається “мовчазна” роль учителя та одночасно велика мовленнєва активність і самостійність тих, хто навчається. У навчанні широко використовуються жести вчителя, кольорові звукові та вокабулярні таблиці, кубики (rods) для демонстрації введення та засвоєння звуків, слів, структур у діях і ситуаціях. Учитель ніби виконує роль драматурга: він пише сценарій, визначає дійових осіб, моделює їх дії, готує необхідні вербальні та невербальні опори, задає тон, створює атмосферу для комунікації та, спостерігаючи за процесом засвоєння, дає оцінку його учасникам.

7.13. Груповий метод

Широке розповсюдження отримав також так званий “груповий метод” (community language learning), запропонований чиказьким професором психології Чарльзом Карреном (Ch. A. Curren). Основні принципи навчання були запозичені із сфери стосунків консультанта з клієнтом (the counselor-client relationship); вони орієнтовані на поєднання пізнавальних та емоційних процесів навчання (whole-person learning). Це передбачає тісну взаємодію вчителя і тих, хто навчається, в комунікативних ситуаціях без опори на підручник.

Такими є основні напрями і тенденції вітчизняної та зарубіжної методики навчання іноземних мов.

- Алхазішвілі А.А. Основи оволадання усної іностранный речью. – М.: Просвещеніе, 1988. – 125 с.
- Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1968. – 338 с.
- Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы. – М.: Наука, 1980. – 197 с.
- Андреевская-Левенстерн Л.С. Методика преподавания французского языка в средней школе. – М.: Просвещеніе, 1983. – 222 с.
- Ариян М.А. Лингвострановеденіе в преподаванні іностранный языка в старших классах//Иностр.яз. в школе. – 1990. – № 2. – С. 21-25.
- Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам: Учеб. пособие. – М.: Просвещеніе, 1969. – 279 с.
- Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. – М.: Просвещеніе, 1979. – 528 с.
- Банкевич Л.В. Тестирование лексики іностранный языка. – М.: Высш. школа, 1981. – 111 с.
- Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещеніе, 1965. – 227 с.
- Бенедиктов Б.А. Психология оволадання іностранными языками. – Минск: Вышэйш. школа, 1974. – 335 с.
- Берман И.М. Краткая практическая грамматика английского языка для чтения текстов. – М.: Междунар.отношенія, 1965. – 296 с.
- Бех П.О., Биркун Л. В. Концепція викладання іноземних мов в Україні// Іноземні мови. – 1996. – № 2. – С. 3-8.
- Бим И.Л., Пассов Е.И. Книга для учителя к учебнику немецкого языка для 9 класса средней школы. – М., 1990. – 96 с. (С. 35).
- Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы. – М.: Просвещеніе, 1988. – 256 с.
- Близилюк О.І., Панова Л.С. Ігри у навчанні іноземних мов: Посібник для вчителів. – К.: Освіта, 1997. – 64 с.
- Бобир С.Л. Зміст вправ для навчання логічного наголосу студентів I курсу факультету англійської мови// Методика викладання іноземних мов. – К.: Радян. школа, 1986. – Вип.15. – С. 47-51.
- Бондаренко А.Ф. Социальная психотерапия личности (психосемантический подход). – К., 1991, КГПИИЯ. –189 с.
- Бориско Н.Ф. Теоретичні основи створення навчально-методичних комплексів для мовної міжкультурної підготовки вчителів іноземних мов: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – К., 2000. – 36 с.
- Бражник Н.А. Обучение учащихся IV-V классов средней школы употреблению предлогов испанского языка в усной речи: Автореф. дис... канд. пед. наук. – К., 1989. – 18 с.

- Буланкина Н.Г. Формирование навыков и умений аутентичной разговорной речи при обучении ситуационным клише учащихся VI-VII классов//Иностр.яз. в школе. –1996. – № 2. – С. 9-13.
- Бухбиндер В.А. Работа над лексикой//Основы методики преподавания иностранных языков. – К.: Вища школа, 1986. – С. 159-179.
- Вайсбурд М.Л. Обучение пониманию иностранной речи на слух. – М.: Просвещение, 1965. – 78 с.
- Венгер Л.А. Восприятие и обучение. – М.: Просвещение, 1969. – 365 с.
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. – М.: Рус. язык, 1980. – 320 с.
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Рус. язык, 1990. – 246 с.
- Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
- Вишневський О.І. Підстановчі вправи з англійської мови. – К.: Радян. школа, 1979. –144 с.
- Вишневський О.І. Довідник вчителя іноземної мови. – К.: Радян.школа, 1982. –152 с.
- Вишневський О.І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови. – К.: Радян. школа, 1989. – 223 с.
- Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія. – К.: Вища школа, 1995. –237 с.
- Гапонова С.В. Сучасні методи викладання іноземних мов за рубежом// Іноземні мови. – 1998. – № 1.– С. 24-31.
- Громова О.А. Аудио-визуальный метод и практика его применения. – М.: Высш. школа, 1977. – 100 с.
- Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. – Владимир: Владимирск. гос. пед. ин-т, 1980. – 104 с.
- Давыдова М.А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам. – М.: Высш. школа, 1990. – 172 с.
- Демьяненко М.Я., Лазаренко К.А., Мельник С.В. Основы общей методики обучения иностранным языкам. – К.: Вища школа, 1984. –255 с.
- Державна національна програма “Освіта”. Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
- Державний освітній стандарт з іноземної мови (загальна середня освіта) V-IX класи /керівн. автор. колективу С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 1998.–32 с.
- Добрынин Н.Ф. Внимание и память. – М.: Знание,1958.– 32 с.
- English through Communication. Книжка для вчителя, 5 кл. /Кол.авторів під керівн. Скляренко Н.К. – К.: Освіта, 1996. – 160 с.; 6кл. – К.: Освіта, 1997. – 108 с.
- Елухина Н.В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики//Иностр.яз. в школе. – 1989.– № 2. – С. 28-36.
- Жеренко Н.Є. Індивідуалізація навчання аудіювання учнів молодших класів шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2000. – 20 с.

- Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
- Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 157 с.
- Жуковский В.М. Индивидуалізація навчання техніки читання учнів 5-6 класів середньої школи: Метод. рекомендації. – Рівне: РДПІ, 1991. – 51 с.
- Закон України “Про освіту”. – К.: Генеза. – 1996. – 36 с.
- Загорский А.П. О психологическом компоненте предмета “иностранный язык” в школе// Иностр. яз. в школе. –1990. – № 6. – С. 26-31.
- Збірник наукових праць “Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики навчання іноземних мов. – К.: КДПІМ, 1992. – 209 с.
- Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
- Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Рус. язык, 1989. – 221 с.
- Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 220 с.
- Калініна Л.В., Самойлюкевич І.В. Навчання творчого письма іноземною мовою у старших класах середньої школи//Іноземні мови. – 1996. – №3-4. – С.118-123.
- Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 100 с.
- Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 176 с.
- Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1983. – 197 с.
- Коккота В.А. Лингво-дидактическое тестирование: науч.-теор.пособие. – М.: Высш. школа, 1989. – 127 с.
- Коломінова О.О. Методика формування соціокультурної компетенції учнів молодшого шкільного віку в процесі навчання усного англійського спілкування: Автореф. ... канд. пед. наук. – К., 1998. – 17 с.
- Комков И.Ф. Методика преподавания иностранных языков.– Минск: Вышэйш.школа, 1979. – 352 с.
- Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови//Перекл. та адаптація Л.В. Биркун. – Oxford: Oxford Univ.Press, 1998. – 48 с. ۳
- Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе/ Ред.-сост. В.А.Слободчиков. – М.: Просвещение, 1986. – 111 с.
- Крупко А.К. Лингвострановедческий подход в обучении французскому языку как фактор развивающего обучения // Иностр.яз. в школе. – 1990. – № 6. – С.11-13.
- Кузовлев В.П. Индивидуализация обучения иноязычной речевой деятельности как средство создания коммуникативной мотивации: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1982. – 245 с.
- Кузьменко О.Д., Рогова Г.В. Учебное чтение, его содержание и формы // Иностр. яз. в школе. – 1970. – № 5. – С. 22-32.
- Кукліна А.О. Оволодіння основними інтонаційними моделями англійського мовлення у мовному вузі // Методика викладання іноземних мов. – К.: Радян. школа. 1983. – Вип.12. – С. 62-66.

- Кулиш Л.Ю. Психолінгвістическі аспекти воспріятыя устной іноязычнай речы. – К.: Віцца школа, 1982. – 208 с.
- Кучма М.О. Організацыя навчальнага процесу з англійскай мовы в дзесятых класах загалнаасвітнай школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2001. – 20 с.
- Леви В. Искусство быть другим. – М.: Знание, 1980. – 206 с.
- Леонтьев А.А. Язык, речь и речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
- Леонтьев А.А. Речь и общение // Иностр.яз. в школе. – 1974. – № 6. – С. 80-84.
- Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1972. – 575 с.
- Литвин С.В. Навчання учнів старшай загалнаасвітнай школы пісемнага спілкування англійскаю моваю: Автореф. дис. канд. пед. наук. – К., 2002. – 20 с.
- Лозанов Г. Суггестология / Пер. с болгарского И. Поповой // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. Вып. II – М.: Прогресс, 1976. – С. 195-225.
- Лукницкий И.А. Предупреждение ошибок учащихся в английском произношении. – М.: Просвещение, 1966. – 11 с.
- Лурья А.Р. Курс общей психологии: Мышление и речь. – М.: Изд-во МГУ, 1970. – 143 с.
- Ляудис В.Я. Память в процессе развития. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 255 с.
- Ляховицкий М.В. Звукозапись у навчанні іноземних мов. – К.: Радян. школа, 1970. – 240 с.
- Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. – М.: Высш. школа, 1981. – 159 с.
- Ляховицкий М.В., Вишневский Е.И. Структура речевой ситуации и ее реализация в учебно-воспитательном процессе // Иностр. яз. в школе. – 1984. – № 2. – С. 20-22.
- Махмутов И.А. Современный урок. – М.: Педагогика, 1985. – 150 с.
- Медведова О.И., Глухарева Т.С. Обучение английскому произношению на начальном этапе обучения // Иностр. яз. в школе. – 1983. – № 5. – С. 51-53.
- Мельник Є.Ю. Відбір граматичного матеріалу та його організація у текстах-полілогах для інтенсивного навчання французької мови на початковому етапі середньої школи // Іноземні мови. – 1997. – № 3. – С. 11-13.
- Мельник Є.Ю. Формування граматичних навичок говоріння в навчанні іноземного спілкування за інтенсивною методикою на початковому етапі середньої школи (на матеріалі французької мови): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1998. – 17 с.
- Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Под ред. В.А.Бухбиндера и Г.А.Китайгородской. – К.: Вища школа, 1988. – 343 с.
- Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. и др. – М.: Высш. школа, 1982. – 373 с.
- Методика обучения немецкому языку в средней школе / Под ред. В.А.Бухбиндера. – К.: Вища школа, 1984. – 201 с.
- Методика преподавания иностранных языков за рубежом / Сост. М.М.Васильева, Е.В.Синявская. – М.: Прогресс, 1967. – 464 с.

- Методика преподавания иностранных языков за рубежом/ Сост. Е.В.Синявская, М.М.Васильева, Е.В.Мусническая. – М.: Прогресс, 1976. – Вып. II. – 454 с.
- Методика преподавания немецкого языка в педагогическом вузе: Из опыта работы / А.И.Домашнев, К.Г.Вазбуцкая, Н.Н.Зыкова и др. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
- Метьолкіна О.Б. Методичні рекомендації щодо організації індивідуалізованого навчання аудіювання на підготовчому етапі школи з поглибленим вивченням англійської мови. – К.: Київськ. держ. лінгвіст. ун-т, 1994. – 65 с.
- Метьолкіна О.Б. Індивідуалізація навчання аудіювання учнів І класу середньої загальноосвітньої школи з поглибленим вивченням англійської мови: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1996. – 23 с.
- Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
- Мокроусова Г.И., Кузовлева Н.Е. Организация внеклассной работы по немецкому языку. – М.: Просвещение, 1989. – 190 с.
- Миролубов А.А. Цели, задачи и содержание обучения// Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Педагогика, 1981. – С.75-83; 86-95.
- Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочн.пособие / Е.А.Маслыко, П.К.Бабинская, А.Ф. Бутько и др. – Минск: Вышэйш. школа, 1992. – 445 с.
- Науково-методичні збірники “Методика викладання іноземних мов”. – К.: Радян. школа, 1965-1996 р.р. (25 випусків).
- Науково-методичний журнал “Іноземні мови”. – К.: Ленвіт (усі номери).
- Нефедова М.А. Прием коллажирования на уроках английского языка в VIII классе // Иностр.яз. в школе. – 1988. – № 3.– С.47-50.
- Никитенко З.Н. Обучение произношению детей 6 лет в курсе английского языка для 1 класса // Иностр.яз в школе. – 1992. – № 1. – С. 36-43.
- Николаева С.Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам: Монография. – К.: Вища школа, 1987. – 140 с.
- Ніколаєва С.Ю. Концепція підготовки вчителя іноземної мови // Іноземні мови. – 1995. – № 3-4. – С. 5-11.
- Ніколаєва С.Ю. Практикум з методики тестування іншомовної лексичної компетенції (на матеріалі англійської мови). – К.: ІЗМН, 1996. – 312 с.
- Ніцедька О.М. Навчання граматичного матеріалу та його організація в підручнику “English Through Communication” для 7 і 8 класів середньої школи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1998. – 22 с.
- Оберемко О.Г. Лингвострановедческий аспект обучения французскому языку в V-VII классах средней школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1989. – 16 с.
- Обучение иностранному языку как специальности: Учебн.пособие/Бородулина М.К., Карлин А.Л., Лурье А.С. и др. – М.: Высш.школа, 1982.– 255 с.
- Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия/ Сост. А.А. Леонтьев. – М.: Рус.язык, 1991. – 360 с.
- Олійник Т.І. Рольова гра у навчанні англійської мови. – К.: Освіта, 1992. – 127 с.

- Онищенко Е.И. Обучение чтению на английском языке во втором классе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1976. – 24 с.
- Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв. / Под ред. И.В. Рахманова. – М.: Педагогика, 1972. – 318 с.
- Основы методики преподавания иностранных языков: Учебник / Под ред. В.А. Бухбиндера, В.Штрауса. – К.: Вища школа, 1986. – 335 с.
- Павлов И.П. Условный рефлекс // Полн. собр. соч., 2-е изд., т. III. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1951. – 392 с.
- Павлова С.В. Обучение иноязычному произношению на коммуникативной основе // Иностр. яз. в школе. – 1990. – № 1. – С. 29-32.
- Панова Л.С. Обучение иностранному языку в школе. – К.: Высш. школа, 1989. – 144 с.
- Пассов Е.И., Колова Т.И., Волкова Т.А. и др. Беседы об уроке иностранного языка. – Л.: Просвещение, 1971. – 147 с.
- Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Рус. язык, 1977. – 216 с.
- Пассов Е.И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков. – М.: Просвещение, 1978. – 128 с.
- Пассов Е.И. Методическое мастерство учителя иностранного языка // Иностр. яз. в школе. – 1984. – № 6. – С. 24-29.
- Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
- Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. – Липецк: Липецк. гос. педаг. ин-т, 1998. – 159 с.
- Петрашук О.П. Теоретичні основи тестового контролю іншомовної комунікативної компетенції учнів середньої загальноосвітньої школи. – Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – К., 2000. – 38 с.
- Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
- Плахотник В.М., Мартынова Р.Ю. Обучение английскому языку на начальном этапе в средней школе. – К.: Радян. школа, 1990. – 103 с.
- Плахотник В.М. Теоретичні основи навчання іноземних мов на початковому етапі в середній школі: Дидактико-методичний аспект: Дис.... докт. пед. наук у формі наукової доповіді. – К., 1992. – 52 с.
- Плахотник В.М. Навчання іноземних мов у середній школі: концепція та її реалізація // Іноземні мови. – 1995. – № 1. – С. 9-12.
- Програми для середніх загальноосвітніх шкіл. Іноземні мови. 5-11 класи. – К.: Перун, 1996. – 32 с.
- Психологічний словник / За ред. В.І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.
- Рабинович Ф.М., Розенкранц М.В. О составлении тестов для контроля понимания в процессе чтения // Иностр. яз. в школе. – 1977. – № 3. – С. 34-41.
- Рапопорт И.А. Опыт тестирования техники чтения // Иностр. яз. в школе. – 1973. – № 1. – С. 34-42.
- Рапопорт И.А., Сельг Р., Соттер И. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе: Пособие для учителей. – Таллин: Валгус, 1987. – 360 с.

- Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
- Рогова Г.В., Мануэльян Ж.И. Методика работы над текстом в старших классах средней школы// Иностр. яз. в школе. – 1973. – № 5. – С. 28-42.
- Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
- Розенбаум Е.М. Основы обучения диалогической речи на языковом факультете педагогических вузов. – М.: Высш. школа, 1975. –126 с.
- Роман С. В. Раннє навчання іноземної мови як предмет методичної підготовки студентів і фахового вдосконалення вчителів-предметників// Іноземні мови. – 1995. – № 1. – С. 44-47.
- Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
- Ружин Е.М., Колесник И.Г. и др. Внеклассная работа по иностранному языку в школе. – К.: Радян. школа, 1985. – 152 с.
- Рябова Т.В. Механизм порождения речи по данным афазии // Вопросы порождения речи и обучения языку. – М.,1967. – С. 70-95.
- Савина С.Н. Внеклассная работа по иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
- Сажко Л.А. Обучение устному иноязычному общению с применением ролевой игры в пятом классе средней школы (на материале немецкого языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1991. – 15 с.
- Скалкин В.Л. Системность и типология упражнений для обучения говорению// Иностр. яз. в школе. – 1979. – № 2. – С. 19-25.
- Скалкин В.Л. Обучение монологическому высказыванию. – К.: Радян. школа, 1983. – 118 с.
- Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи. – К.: Радян. школа, 1989. – 158 с.
- Скляренко Н.К. Навчання граматичних структур англійської мови в школі. – К.: Радян. школа, 1982. – 103 с.
- Скляренко Н.К., Онищенко Е.И., Захарова С.Л. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе. – К.: Радян. школа, 1988. – 150 с.
- Скляренко Н.К. Як навчати сьогодні іноземних мов (концепція)// Іноземні мови. – 1995. – № 1. – С. 5-9.
- Смелякова Л.П. Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе (Теория и практика отбора): Монография. – СПб: Образование, 1992. – 141 с.
- Смирнова Т.Н. Интенсивный курс немецкого языка. – М.: Высш. школа, 1989. – 320 с. (С. 198-199).
- Старков А.П. Обучение английскому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1978. – 222 с.
- Тарнопольский О.Б. Обучение этикету повседневного, педагогического и делового общения в языковом вузе: предисловие к исследованию// Іноземні мови. – 1999. – № 1. – С. 29-32.
- Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе /Под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбова. – М.: Педагогика, 1981. – 455 с.

- Фоломкина С.К. Методика обучения чтению на английском языке в средней школе: Дис. ... докт.пед.наук. – М., 1974. – 422 с.
- Фоломкина С.К. Текст в обучении иностранным языкам // Иностр. яз. в школе. – 1985. – № 3. – С. 18-22.
- Фоломкина С.К. Тестирование в обучении иностранному языку // Иностр. яз. в школе. – 1986. – № 2. – С. 16-20.
- Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высш. школа, 1987. – 207 с.
- Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
- Хоменко О.В. Зміст навчання англійської мови у 10-11 класах середньої загальноосвітньої школи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2001. – 20 с.
- Хоменко Е.Г., Овсієнко Т.П. Тиждень англійської мови в початковій школі // Іноземні мови. – 1996. – № 1. – С.46-50.
- Царькова В.Б. Типологические признаки речевых упражнений //Иностр. яз. в школе. – 1980. – № 3. – С.49-55.
- Царькова В.Б. Речевые упражнения на немецком языке. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
- Цільова комплексна програма “Вчитель” Інформаційний збірник Міністерства освіти України, 1997, № 24. – К.: Педагогічна преса. – С. 11-25.
- Черниш В.В. Навчання англomовного читання та аудіювання із застосуванням аудіокнижок художніх творів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2001. – 21 с.
- Черноватий Л.М. Основи теорії педагогічної граматики іноземної мови: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – К., 1999. – 32 с.
- Чернявская Л.А. Роль коммуникативных заданий и учет ситуаций общения при обучении чтению //Иностр. яз. в школе. – 1986. – № 3. – С. 20-26.
- Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – 222 с.
- Шепелева В.И. Внеурочная работа по немецкому языку. – М.: Просвещение, 1977. – 124 с.
- Штульман Э.А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1971. – 144 с.
- Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1972. – 351 с.
- Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в школе. Общие вопросы методики, 2-е изд. – М.: Высш.школа, 1974. –112 с.
- Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
- Якушина Л.З. Связь урока и внеурочной работы по иностранному языку. – М.: Просвещение, 1990. – 102 с.
- Яценко Л.М. Створення і використання тексту-полілогу з казковим сюжетом як основи навчання усномовленнєвого спілкування в підручнику English through Communication для 5 класу середньої школи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1995. – 24 с.

- Allright D., Bailey K.M. Focus on the Language Classroom. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1991. –250 p.
- Bachman T.F. Fundamental Consideration in Language Testing. – Oxford: Oxford Univ. Press, 1991. – 408 p.
- Beck A. Les test dans l'enseignement des langues vivantes//Le langues modernes. – 1975. – N3. – p. 303-321.
- Brings F. Informeller Leistungstest zu Lebendiges Englisch 1. //Zielsprache Englisch. – 1979. – N 2. – S. 27-29.
- Brinton D.M., Snow M.A. Wesche M.B. Content-Based Second Language Instruction – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1989. – 241p.
- Brown H.D. Principles of Language Learning and Teaching. – Prentice Hall, 1987. – 285 p.
- Brown I.D. Understanding Research in Second Language Learning. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1993. – 219 p.
- Brumfit Ch. J. Communicative Methodology in Language Teaching. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1990. – 166 p.
- Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communication Approaches to a Second Language Teaching and Testing //Applied Linguistics. –1980. –Vol.1.– p.1-47.
- Chaudron C. Second Language Classrooms. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1988. – 221p.
- Celce-Murcia M., Hilles Sh. Techniques and Resources in Teaching Grammar. – Oxford: Oxford Univ. Press, 1988. – 189 p.
- Davis P., Rinvolucrri M. Dictation: New Methods, New Possibilities. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1992. – 122 p.
- Dubin F., Olshtain E. Course design: Developing Programs and Materials for Language Learning. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1991. –194' p.
- Ellis R. Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom. – Oxford: Oxford Univ. Press, 1992. – 230 p.
- Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition /Ed. by J.C. Richards. – Harlow, 1992. –228 p.
- Finocchiaro M. English as a Second Language. From Theory to Practice. – New York: Regents Publishing Company, 1974. –143 p.
- Gullette C.C., Keathing L.C., Viens C.P. Hints on Teaching Vocabulary //Reader in Methods of Teaching English. – M., 1983. – P. 27-29.
- Hadley A.O. Teaching Language in Context. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1993. – 532 p.
- Hughes A. Testing for Language Teachers. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1992. – 172 p.
- Huttunen I.T. Towards Learner Autonomy in Foreign Language Learning in Senior Secondary Schools. – Oulu, 1986. – 83 p.
- Individualisation /Ed. by M. Geddes, G. Sturtridge. – Oxford: Modern English Publications, 1990. – 83 p.
- IATEFL – Ukraine, Newsletter (all issues).
- Kathleen M. Mahnke and Carolyn B. Duffy. TOEFL Preparation Course. – Oxford: Heinemann, 1996. – 600 p.
- Krijgsman A. Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht //Иноземні мови. – 1998. – № 1. – С. 36-39.

- Lado R. *Language Teaching. A Scientific Approach.* – New York: Mc Graw Hill, 1964.
- Lado R. *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers.* – Michigan, 1990. – 141p.
- Larsen-Freeman D. *Techniques and Principles in Language Teaching.* – Oxford: Oxford Univ. Press, 1986. – 142 p.
- Larsen-Freeman D., Long M.H. *An Introduction to Second Language Acquisition Research.* – New York, 1991. – 398 p.
- Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1990. – 296 p.
- Littlewood W. *Communicative Language Teaching.* – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1991. – 108p.
- Lonergan J. *Video in Language Teaching.* – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1992. – 133 p.
- Lozanov G. *Suggestology and Suggestopedy. Theory and Practice.* – Sofia, 1978. – 65 p.
- Marcos M.T. *Metodología del español como lengua segunda.* – Madrid: Alhambra, 1982. – VII, 147 p.
- Monnerie A. *Méthode de français langue étrangère.* – Paris: Librairie Larousse, 1987.
- Moreau M.-L., Richelle M. *L'acquisition du langage.* – Bruxelles, 1982. – 261 p.
- Nunan D. *The Learner-Centred Curriculum.* – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1988. – 196 p.
- Oller J.W. *Language Tests at School: A Pragmatic Approach.* – New York: Longman, 1992. – 492 p.
- Palmer H. *The Oral Method of Teaching Languages.* – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1943. – 87 p.
- Richards J.C. *The Context of Language Teaching.* – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1991. – 228 p.
- Richards J.C., Rodgers T.C. *Approaches and Methods in Language Teaching: a Description and Analysis.* – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1991. – 171 p.
- Savignon S.J. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice: Texts and Contexts in Second Language Learning.* – Massachusetts, 1983. – 322 p.
- Stern H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching.* – Oxford: Oxford Univ. Press, 1996. – 582 p.
- Tarone E. *Some Thoughts on the Notion of Communicative Strategy// TESOL Quarterly.* – 1983. – No.15. – P. 285-295.
- Tarone E., Jule G. *Focus on the Language Learner.* – Oxford: Oxford Univ. Press, 1991. – 206 p.
- The Communicative Approach to Language Teaching / Ed. by Ch. Brumfit and K. Johnson.* – Oxford: Oxford Univ. Press, 1991. – 243 p.
- Toth E. *Die Prüfung zum VHS-Zertifikat für Englisch als Beispiel eines objektiven Sprachtests // Die Neuren Sprachen.* – 1971. – Bd. 70. – H.5. – S. 229-237.
- Underhill N. *Testing Spoken Language: a Handbook of Oral Testing Techniques.* – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1989. – 117 p.
- West M. *Teaching to Read a Foreign Language.* – L., 1960.
- Yalden J. *Principles of Course Design for Language Teaching.* – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1991. – 207 p.

ПРЕДМЕТНИЙ ПОКАЖЧИК

- Аналіз** 17
літератури 17
уроку 246
- Аудіотексти** 121, 122
текст-опис 122
текст фабульний 122
- Аудіювання** 117
мета 119
механізми 117, 119
процес 120
риси 117
рівень базовий 118
рівень розуміння 120
труднощі 123, 128
- Бакалавр** 3
- Вивчення досвіду роботи** 17
- Види діалогічних єдиностей** 150
- Види індивідуалізації** 250
мотивуюча 254
регулююча 254
розвиваюча 254
формуюча 254
- Види мовленнєвої діяльності** 60
аудіювання 60
говоріння 60
письмо 60
продуктивні 62, 142
рецептивні 62, 142
читання 60
- Види читання** 199
вибіркове (переглядове) 203
вивчаюче 201
ознайомпвальне 199
- Вимова** 106
апроксимована 106
- Вимоги до вправ** 187
- Вимоги до уроку** 246
- Висловлювання-зразок** 175
- Відповідь** 275
вибіркова 275
конструйована 275
- Вміння письма** 208
- Вправа** 64
вид 68
група 68
комплекс 68
підсистема 68
тип 64
- Гіпотеза** 18
експерименту 18
дослідження 18
- Диктант** 214
зоровий 214
зоро-слуховий 214
самодиктант 214
слуховий 214
- Діалог** 152
вміння 152
типи 152
- Дія мовленнєва** 61
- Діяльність** 24, 59
- Діяльність мовленнєва** 24, 59
види 60
засіб 60
компоненти 60
мотиви 60
предмет 60
продукт 61
результат 61
- Експеримент** 18
багатосерійний 18
багатофакторний 18
лабораторний 18
односерійний 18
однофакторний 18
основний 18
перехресний 18
природний 19
прямий 18
розвідувальний 18
- Емоції** 228
- Етап** 53
методичний 53
навчання 130, 135
практики 54
тренування 54

- уроку 243
- формування вміння 62
- формування навички 63
- Етап методичний** 53
- Етапи формування навички** 63
 - варіююче-ситуативний 64
 - орієнтовно-підготовчий 63
 - стереотипно-ситуативний 63
- Єдність діалогічна** 149
 - види 150
- Завдання тестове** 275
 - з вибіркового відповіддю 275
 - з конструйованою відповіддю 276
 - структура 276
- Запас словниковий** 92
 - активний 92
 - пасивний 92
 - потенційний 92
- Засіб мовленнєвої діяльності** 60
- Засоби навчання** 55, 231
 - для вчителя 56
 - для учня 56
 - допоміжні 56
 - нетехнічні 57
 - основні 56
 - технічні 57
- Звуки** 107
 - першої групи 107
 - другої групи 107
 - третьої групи 108
- Зміст** 25, 42
 - навчання 25, 42, 48
- Зміст аудіотексту** 122
- Зміст навчання** 42
- Знання фонові** 44
- Зразок (еталон) вимови** 108
- Зразок мовленнєвий** 74
- Зразок мовлення** 73, 76
- Імітація** 225
- Індивідуалізація процесу навчання** 250
 - види 250, 251
 - вправи 256, 257, 258
 - засоби 256, 257, 258
 - прийоми 256, 257, 258
 - цілі 250
- Інтонаційна модель** 113
- Інтонація** 112
- Інформатика** 36
- Кібернетика** 36
- Класифікація вправ** 69
- Коментар** 44, 45
 - комплексний 45
 - одиничний 44
 - системний 45
- Компетенція** 13
 - країнознавча 43
 - лінгвокраїнознавча 43
 - комунікативна 13, 42, 303
 - мовленнєва 13, 42
 - мовна 13, 42
 - соціокультурна 13, 43
- Компетенція комунікативна** 303
- Комплекст**
 - для вчителя 56
 - для учня 56
- Компоненти інтонації** 112
 - логічний наголос 112
 - мелодія 112
 - фразовий наголос 112
- Компоненти комунікативної ситуації** 148
- Компоненти мовленнєвої діяльності** 60
 - засіб реалізації 60
 - мотив 60
 - предмет 60
 - продукт 61
 - результат 61
 - спосіб реалізації 60
- Компоненти стандарту** 10
 - державний 10
 - регіональний 11
 - шкільний 11
- Комунікативні цілі читання** 202
- Комунікація** 24
- Контроль** 269
 - види 271
 - засоби 272
 - об'єкти 272, 273
 - самоконтроль 272
 - тестовий 22, 273
 - форми 271
 - функції 269, 270
 - якості 271
- Контрольні роботи** 220, 221
 - поточні 220
 - підсумкові 220

- Критерії 93**
визначення типу вправи 66
відбору 93, 105
- Критерії відбору лексичних мінімумів 93**
багатозначності 93
семантична цінність 93
словотворчої здатності 93
стилістична необмеженість 93
стройової здатності 93
частотності 93
- Критерії класифікації уроків 243**
- Лексика 44**
безеквівалентна 44
фонова 44
- Лінгвістика педагогічна 23**
- Магістр 3**
- Мета навчання 40**
виховна 41
освітня 41
практична 40
розвиваюча 41
- Мета уроку 234, 235**
виховна 235
освітня 235
практична 234, 235
розвиваюча 235
- Метод активізації 260**
вправи 265
модель реалізації 263
принципи 260, 261, 262
- Методи дослідження допоміжні 17**
анкетування 21
бесіда 22
інтерв'ю 21
моделювання 21
статистичний 21
хронометрування 22
- Методи дослідження основні 17**
аналіз літератури 17
вивчення досвіду роботи 17
дослідне навчання 20
експеримент 18
наукове спостереження 17
пробне навчання 17
- Методи навчання 53**
активізації ... 260
аналітико-імітативний 107
аналітичний 106
- аудіо-візуальний 298
аудіо-лінгвальний 296
граматико-перекладний 287
груповий
драматико-педагогічний
імітативний 106
комунікативний 302
“мовчазний”
перекладні 287
повної фізичної реакції
прямі 289
сугестивний 301
текстуально-лексико-перекладний 288
усний 292
- Методи-способи учня 53**
вправляння 54
ознайомлення 54
осмислення 54
- Методика 15**
загальна 16
спеціальна 16
- Методи-способи вчителя 53**
демонстрація 53, 54
організація вправляння 53, 54
пояснення 53, 54
- Механізми 119**
аудіювання 119
говоріння 145
мовлення 145
письма 208
читання 187
- Механізми аудіювання 119**
антиципації (ймовірного прогнозування) 119, 121
внутрішнього промовляння 120
довготривалої пам'яті 121
оперативної пам'яті 121
сегментування 121
- Механізми говоріння 145**
дискурсивності 146
комбінування 145
конструювання 145
прогнозування 146
репродукції 145
- Мислення 225, 227, 230**
- Мікродіалог 157, 163**
- Мінімум 72**
граматичний 72

- лексичний 92
- шкільний 93
- Мінімум граматичний** 72
 - активний 72
 - пасивний 72
- Мінімум лексичний** 92
 - активний 93
 - пасивний 93
- Мова** 59
- Мовлення** 24, 59, 143
 - внутрішнє 143
 - діалогічне 145
 - зовнішнє 143
 - іншомовне 24, 59
 - монологічне 167
 - писемне 205
 - усне 60, 117
- Мовлення діалогічне** 146
 - вправи 158
 - етапи навчання 156, 157, 158
 - комунікативні функції 146
 - мовні особливості 154
 - психологічні особливості 147, 148, 149
 - структура 149
 - труднощі 156
- Мовлення монологічне** 167
 - вміння 169, 170
 - вправи 177
 - етапи навчання 173, 176
 - комунікативні функції 167
 - мовні особливості 171
 - психологічні особливості 168
- Мовлення писемне** 205, 209, 210
 - анотація 218
 - вправи 215, 218
 - етапи навчання 215
 - лист 218
 - механізми 208
 - реферат 218
 - стаття 218
- Модель** 74
 - схема 74, 164
- Монолог** 167
 - типи 168
 - вміння 169, 170
- Мотив мовленнєвої діяльності** 60
- Мотивація** 32, 33, 225
 - близька 33
- віддалена 33
- внутрішня 33
- зовнішня 33
- інструментальна 33
- комунікативна 33
- лінгвопізнавальна 33
- навчальна (пізнавальна) 228
- негативна 33
- позитивна 33
- Навичка мовленнєва** 61
 - граматична 73
 - інтонаційна 112
 - лексична 92, 94
 - ритміко-інтонаційна 107
 - слухо-вимовна 107
 - фонетична 107
- Навички**
 - користування словниками 94
 - обґрунтованої здогадки 94
 - репродуктивні граматичні 73
 - репродуктивні лексичні 94
 - рецептивні граматичні 73
 - рецептивні лексичні 94
 - ритміко-інтонаційні 107
 - слухо-вимовні 107
 - техніки письма 210, 213
 - техніки читання 195
- Навички читання** 189
- Навчальний** 224
 - матеріал 224, 230, 236
 - мотивація 228
 - план 232
- Навчання** 9, 15
 - індивідуальне 9
 - дослідне 20
 - пробне 17
- Навчання інтенсивне** 259
- Намір комунікативний** 143
- Написання** 218
 - анотації 218
 - листа 218
 - реферату 218
 - статті 218
- Одиниці мовленнєві** 130
 - “готові” 155
 - вільне словосполучення 130
 - понадфразова єдність 130
 - словоформа 130

- текст 130
- фраза 130
- Одиниця мовлення** 130
- Опора** 128, 129, 173, 180
 - вербальна 163, 173
 - зображальна 173
 - комбінована 173
 - неповна 183
 - повна 182
- Організація** 16, 64
 - процесу засвоєння 64
 - процесу навчання 64, 224, 230, 232
- Орієнтири** 129
 - малюнки 129
 - ситуації 129
 - сміслові 129
 - формальні 129
- Особливості мови**
 - діалогічного мовлення 154
 - монологічного мовлення 171
- Особливості учнів** 224, 227, 228, 230
- Пам'ятка** 258
- Пам'ять** 30, 224, 227
- Педагогіка** 35
- Письмо** 205, 208, 210, 218
 - вимоги 207
 - вміння 208
 - вправи 210, 213
 - мета 206, 207
 - механізми 208
 - техніка 210
- Підручник** 57
- Підсистема вправ** 68
- Підхід** 38
 - біхевіористський 38
 - індивідуальний 249
 - інтуїтивно-свідомий 38
 - комунікативний 39
 - пізнавальний 39
- Підхід індивідуальний** 250
- Підхід комунікативний** 302
- Плани** 11, 233
 - базовий навчальний 11
 - календарно-річний 233
 - конспект 237
 - навчальний 232
 - тематичний 233
 - уроку 234
- Планування** 232
 - календарно-річне 233
 - щорічне 234
 - система 233
 - тематичне 233
 - успішність 233³
- Позакласна робота** 279
 - принципи 280
 - психолого-педагогічні аспекти 279
 - фактори успішності 279
 - цілі 279
- Правило** 74
 - вербальне 74
- Предмет мовленнєвої діяльності** 60
- Приєм методичний** 55
- Принцип** 6
 - навчання 48
 - орфографії 212
 - освіти 6
- Принципи дидактичності** 48
 - активності 50
 - виховуючого навчання 51
 - індивідуалізації 51
 - міцності 49
 - наочності 48
 - науковості 50
 - популярності 49
 - свідомості 49
- Принципи методичні** 51
 - взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності 52
 - домінуючої ролі вправ 52
 - комунікативності 51
 - урахування рідної мови 52
- Принципи методу активізації** 260
 - колективної взаємодії 262
 - концентрованої організації навчального матеріалу і навчального процесу 261
 - особистісно-рольовий 261
 - особистого спілкування 260
 - поліфункціональності вправ 263
- Принципи організації позакласної роботи**
 - 280
 - захопленості 281
 - комплексності 281
 - розвитку ініціативи 281
 - самодіяльності 281

- Принципи орфографії** 212
 ідеографічний 212
 морфологічний 212
 традиційний 212
 фонетичний 212
- Програма** 8
 з іноземної мови 12
 комп'ютерна 58
 освіти 8
- Продукт мовленнєвої діяльності** 61
- Процес писемного мовлення** 209
- Психолінгвістика** 23, 34
- Психологія** 28
 вікова 28
 експериментальна 29
 загальна 28
 інженерна 29
 мовлення 29
 педагогічна 28
 праці 29
 спілкування 29
- Результат мовленнєвої діяльності** 61
- Репліка** 149, 158
 ініціативна 149
 реактивна 149
 реактивно-ініціативна 149
- Реплікування** 157
- Рівень** 12
 базовий 12, 118
 мовленнєвої одиниці 130
 освітньо-кваліфікаційний 3
 понадфразової єдності 80
 розуміння 120
 фрази 80
- Рівні розуміння тексту** 188
 значення 188
 смислу 188
- Робота самостійна** 232
- Розуміння тексту** 188
 рівень 188, 199, 203
 контроль 203
- Самоконтроль** 272
- Самокорекція** 272
- Сигнал граматичний** 73
- Синтагма** 190
- Система** 37
 вправ 64, 68, 69
 навчання 37
- Система методична** 294
 навчання читання 294, 295, 296
- Система навчання** 38
- Ситуативність** 147
- Ситуація** 47, 129
 комунікативна 147, 148
 комунікативно-мовленнєва 47
 мовленнєва 47
 штучна 148
- Ситуація комунікативна** 148
- Ситуація мовленнєва** 147
- Спеціаліст** 3
- Способи семантизації безперекладні** 95
 наочні 95
 мовні 95
- Способи семантизації** 95
 перекладні 95
 безперекладні 95
- Способи семантизації перекладні** 95
 багатослівний переклад 95
 дефініція / визначення 95
 однослівний переклад 95
 пофразовий переклад 95
 тлумачення 95
- Спостереження наукове** 17
- Сприймання** 31, 225, 227
- Стандарт державний** 10
 з іноземної мови 12
 освіти 10
 освітній 10
- Структура** 73
 граматична 73
 уроку 236, 243, 245
- Структура вправи** 64
 виконання завдання 65
 завдання 65
 зразок виконання 65
 контроль 65
- Структура індивідуальності** 250
- Структура тесту** 275
- Структура уроку** 243
- Ступінь труднощі** 98, 105
 лексичної одиниці 98
 фонетичного явища 105
- Сугестологія** 260, 301
- Схема** 164
 аналізу уроку 246, 247
 структурно-мовленнєва 164

- функціональна 164
- Схема апалізу уроку** 247
- Таблиця підстаповча** 180, 183
- відкритого типу 183
 - закритого типу 180
- Текст** 188, 205
- вимоги 191
 - зміст 191
 - одиниця сприймання 189
 - осмислення 190
 - режим роботи 201, 203
 - рівень розуміння 188
 - сміслова одиниця 190
 - сміслова переробка 189
 - функції 192
 - характер 191, 200, 202
- Тема** 47
- Тест** 273, 274
- діагностичний 274
 - загального володіння іноземною мовою 274
 - лінгводидактичний 273
 - на виявлення здібностей 274
 - навчальних досягнень 274
 - нестандартизований 274
 - оцінювання 278
 - стандартизований 274
- Тестування** 21
- Техніка письма** 210
- каліграфія 210
 - орфографія 213
- Техніка читання** 188, 195
- вправи 196
 - етапи навчання 199
 - мовчки 195
 - уголос 195
- Технологія навчання** 27
- Тиждень іноземної мови у школі** 283
- Типи вправ** 64, 81, 83, 90, 99, 103, 109, 111, 114, 132, 134, 158, 177, 186, 196, 200, 202, 215, 218
- двововні (перекладні) 66
 - домашні 66
 - класичні 66
 - комунікативні (мовленнєві) 66
 - контрольні 66
 - лабораторні 66
 - некомунікативні (мовні) 66
- однововні 66
 - письмові 66
 - продуктивні 66
 - репродуктивні 65
 - рецептивні 65
 - рецептивно-продуктивні 66
 - рецептивно-репродуктивні 66
 - тренувальні 66
 - умовно-комунікативні (умовно-мовленнєві) 66
 - усні 66
- Типи діалогів** 152, 153
- діалог-домовленість 152
 - діалог-обговорення (дискусія) 152
 - діалог-обмін враженнями (думками) 152
 - діалог-розпитування 152
- Типи монологів** 169
- монолог-міркування 169
 - монолог-опис 169
 - монолог-оповідь 169
 - монолог-переконання 169
 - монолог-повідомлення 169
 - монолог-розповідь 169
- Типи уроків** 243
- Типологія лексики методична** 98
- Труднощі аудіювання** 123, 128
- зумовлені умовами сприйняття 127
 - мовні 124
 - суб'єктивні 123
- Труднощі читання** 192
- об'єктивні 192
 - суб'єктивні 192
- Увага** 32
- Уміння мовлення** 62
- продуктивне 62
 - рецептивне 62
- Уміння читання** 189
- Урок** 234
- аналіз 246
 - вимоги 238, 246
 - етапи 243
 - компоненти 245
 - мета 235
 - план 234
 - план-конспект 237
 - структура 236, 243, 245
 - сутність 238

типи 243
Учитель 241
вимоги 13
діяльність 241
освітньо-кваліфікаційний рівень з
професійна підготовка 242
якості 242
Фаза 64
вправи 64
Фази експерименту 19
інтерпретація 19
констатація 19
організація 19
реалізація 19
Фактори методично-дидактичні 229
Фонематичність 105
Фонограма 57, 175
Форми говоріння 145
діалогічна 145
монологічна 145
Форми контролю 271
взаємоконтроль 272
двомовний 271
індивідуальний 271
одномовний 271
письмовий 271
підсумковий 271
поточний 271
рубіжний 271
самоконтроль 272
усний 271
фронтальний 271
Форми позакласної роботи 281, 282
групові 282
індивідуальні 282
масові 282
об'єднуючі 282
Функції контролю 269
зворотного зв'язку 270
навчальна 270
оціночна 270
розвиваюча 270
Характеристика 13
кваліфікаційна 13

Характеристика видів позакласної роботи
284
Читання 187
акт 189
види 199
вміння 189
вправи 194, 200, 202
мета 187, 205
мотив 190
навички 189
одиниця сприймання 189
техніка 188, 195
труднощі 192
Швидкість 105
Школа 8, 223
другого ступеня 223
нового типу 8
основна 8, 223
першого ступеня 223
початкова 8, 223
старша 8, 223
третього ступеня 223
Якість навички 61
автоматизованість 61
гнучкість 61
стійкість 61
Якості вміння 144
динамічність 144
інтегрованість 144
продуктивність 144
самостійність 144
цілеспрямованість 144
Якості контролю 271
об'єктивність 271
репрезентативність 271
систематичність 271
цілеспрямованість 271
Якості тесту 273
валідність 273
диференційна здатність 273
економічність 273
надійність 273

ПРИЙНЯТІ СКОРОЧЕННЯ

А	– аудіювання
АГМ	– активний граматичний мінімум
АЛМ	– активний лексичний мінімум
Г	– говоріння
ГС	– граматична структура
ДЕ	– діалогічна єдність
ДМ	– діалогічне мовлення
ЗМ	– зразок мовлення
ІМ	– іноземна мова
ІнМ	– інтонаційна модель
КЗ	– комунікативне завдання
КН	– комунікативний намір
КС	– комунікативна ситуація
ЛО	– лексична одиниця
МВІМ	– методика викладання іноземних мов
МД	– мовленнєва діяльність
ММ	– монологічне мовлення
НМК	– навчально-методичний комплекс
П	– письмо
ПГМ	– пасивний граматичний мінімум
ПЛМ	– пасивний лексичний мінімум
ПМ	– писемне мовлення
ПФЄ	– понадфразова єдність
СШ	– середня школа
ТЗ	– тестове завдання
ТЗН	– технічні засоби навчання
ТП	– техніка письма
ТЧ	– техніка читання
УМ	– усне мовлення
Ч	– читання

1	ПЕРЕДМОВА	3
1.1.	Система освіти в Україні та викладання іноземних мов	6
1.1.1.	Основні принципи освіти і зміни у навчанні іноземних мов.....	6
1.1.2.	Ступені загальної середньої освіти і навчання іноземних мов.....	7
1.1.3.	Державний освітній стандарт з іноземної мови.....	9
1.1.4.	Сучасні вимоги до кваліфікації вчителя іноземної мови.....	12
1.2.	Методика викладання іноземних мов як наука та її зв'язок з іншими науками	14
1.2.1.	Методика викладання іноземних мов і її завдання	14
1.2.2.	Методи дослідження в методиці викладання іноземних мов.....	16
1.2.3.	Зв'язок методики з іншими науками	22
1.2.3.1.	Методика і лінгвістика.....	23
1.2.3.2.	Методика і психологія.....	28
1.2.3.3.	Методика і психолінгвістика.....	34
1.2.3.4.	Методика і педагогіка.....	35
2	СИСТЕМА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	37
2.1.	Поняття "система навчання" та її зміст	37
2.2.	Комунікативний підхід у навчанні іноземної мови.....	38
2.3.	Цілі навчання	40
2.4.	Зміст навчання	42
2.5.	Принципи навчання	48
2.6.	Методи навчання	53
2.7.	Засоби навчання	55
3	ЛІНГВОПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	59
3.1.	Лінгвопсихологічна характеристика мовленнєвої діяльності та спілкування.....	59
3.2.	Проблема навичок та вмінь мовлення у навчанні іноземних мов.....	61
3.3.	Система вправ для формування навичок та вмінь мовлення.....	64
4	НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО МАТЕРІАЛУ (ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ)	72
4.1.	Навчання граматичного матеріалу (формування граматичної компетенції)	72
4.1.1.	Активний і пасивний граматичні мінімуми.....	72
4.1.2.	Характеристика граматичних навичок мовлення.....	73
4.1.3.	Ознайомлення з граматичними структурами активного граматичного мінімуму.....	77
4.1.4.	Автоматизація дій учнів з граматичними структурами активного граматичного мінімуму.....	80
4.1.5.	Ознайомлення з граматичними структурами пасивного граматичного мінімуму	86
4.1.6.	Автоматизація дій учнів з новими граматичними структурами пасивного граматичного мінімуму.....	90

4.2.	Навчання лексичного матеріалу (формування лексичної компетенції)92
4.2.1.	Активний, пасивний і потенціальний словниковий запас..... 92
4.2.2.	Процес засвоєння лексичного матеріалу..... 95
4.3.	Навчання фонетичного матеріалу (формування фонетичної компетенції)105
4.3.1.	Фонетичний мінімум.....105
4.3.2.	Вимоги до вимови учнів.....105
4.3.3.	Навчання звуків іноземної мови.....107
4.3.4.	Навчання інтонації іноземної мови.....112
5	НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ
	(ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ)117
5.1.	Навчання аудіювання (формування компетенції в аудіюванні) 117
5.1.1.	Характеристика аудіювання як виду мовленнєвої діяльності та уміння.....117
5.1.2.	Труднощі аудіювання.....123
5.1.3.	Етапи навчання аудіювання.....130
5.1.4.	Система вправ для навчання аудіювання.....132
5.2.	Навчання говоріння (формування компетенції в говорінні) 142
5.2.1.	Загальна характеристика говоріння як виду мовленнєвої діяльності та уміння 142
5.2.2.	Навчання діалогічного мовлення.....146
5.2.2.1.	Суть і характеристика діалогічного мовлення.....146
5.2.2.2.	Система вправ для навчання діалогічного мовлення.....158
5.2.3.	Навчання монологічного мовлення.....167
5.2.3.1.	Суть і характеристика монологічного мовлення.....167
5.2.3.2.	Мовні особливості монологічного мовлення.....171
5.2.3.3.	Етапи навчання монологічного мовлення.....173
5.2.3.4.	Система вправ для навчання монологічного мовлення.....177
5.3.	Навчання читання (формування компетенції в читанні)187
5.3.1.	Суть читання та його психофізіологічні механізми.....187
5.3.2.	Характер текстів для читання.....191
5.3.3.	Труднощі навчання читання іноземною мовою.....192
5.3.4.	Навчання техніки читання.....195
5.3.5.	Навчання читання як виду мовленнєвої діяльності.....199
5.3.6.	Читання як засіб навчання та його зв'язок з іншими видами МД.....205
5.4.	Навчання письма (формування компетенції у письмі)205
5.4.1.	Письмо і писемне мовлення.....205
5.4.2.	Вимоги до базового рівня володіння письмом.....207
5.4.3.	Психолінгвістичні механізми письма.....208
5.4.4.	Навчання техніки письма.....210
5.4.5.	Етапи навчання писемного мовлення.....215
5.4.6.	Зв'язок письма з іншими видами мовленнєвої діяльності.....218
5.4.7.	Письмо як засіб навчання та контролю.....220

6	ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	223
6.1.	Особливості навчання іноземної мови у школах різного ступеню.....	223
6.2.	Планування навчального процесу з іноземної мови.....	232
6.3.	Вимоги до уроку іноземної мови.....	238
6.4.	Типи і структура уроків іноземної мови.....	243
6.5.	Аналіз уроку іноземної мови.....	246
6.6.	Індивідуалізація процесу навчання іноземної мови.....	249
6.7.	Інтенсивне навчання іноземної мови.....	259
6.8.	Контроль у навчанні іноземної мови.....	269
6.9.	Позакласна робота з іноземної мови.....	279
7	КОРОТКИЙ ОГЛЯД МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	285
7.1.	† Класифікація методів навчання іноземних мов.....	286
7.2.	† Перекладні методи.....	287
7.3.	† Прямі методи.....	289
7.4.	Усний метод Гарольда Пальмера.....	292
7.5.	Методична система навчання читання Майкла Уеста.....	294
7.6.	Аудіо-лінгвальний метод.....	296
7.7.	Аудіо-візуальний метод.....	298
7.8.	Сугестивний метод.....	301
7.9.	Комунікативний метод.....	302
7.10.	Метод ловної фізичної реакції.....	304
7.11.	Драматико-педагогічний метод.....	304
7.12.	"Мовчазний" метод.....	305
7.13.	Груповий метод.....	305
	ЛІТЕРАТУРА.....	306
	ПРЕДМЕТНИЙ ПОКАЖЧИК.....	316
	ПРИЙНЯТІ СКОРОЧЕННЯ.....	324

Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах

Підручник для студентів вищих закладів освіти

Керівник авторського колективу: Софія Юрївна Николаєва
Автори: Оксана Борисівна Бігич
Наталія Олексіївна Бражник
Світлана Василівна Гапонова
Галина Аркадіївна Гринюк
Тетяна Анатоліївна Некрасова
Тетяна Іванівна Олійник
Катерина Іванівна Онищенко
Олена Петрівна Петрашук
Олена Петрівна Петренко
Лілія Антонівна Сажко
Ніна Костянтинівна Схляренко
Лідія Петрівна Смелякова
Емма Георгіївна Хоменко
Людмила Петрівна Щербак

Здано в набір 23.02.2002. Підписано до друку 22.03.2002. Формат 70х100/16.

Папір офсетний. Друк офсетний. Умовн. друк. арк. 20. Обл.-вид. арк. 20,8.

Зам. 5-186.

«Ленвіт», 03680, м. Київ, вул. Червоноармійська 73, к.14.

ЗАТ «Книга»

04053, Київ-53, Артема, 25.

Свідцтво про внесення до Державного реєстру виготовників

Серія ДК № 2325 від 25.10.2005 р.

