

Міністерство освіти і науки України
Національний університет «Одеська політехніка»
Кафедра англійської філології та перекладу

КОНСПЕКТ ЛЕКЦІЙ
з навчальної дисципліни
«Методики викладання іноземних мов»
для здобувачів II курсу
денна (заочна) форми навчання

Для здобувачів інституту: українсько-німецького навчально-наукового

Рівень підготовки – перший (бакалаврський) рівень вищої освіти

Спеціальність – 035 Філологія

Освітня програма – Германські мови та літератури (переклад включно), перша - англійська

Затверджено
на засіданні кафедри
англійської філології та перекладу
Протокол № 1 від 29.08. 2024 р.

ОДЕСА
2024

Конспект лекцій з навчальної дисципліни «Методика викладання іноземних мов» для здобувачів II курсу денна (заочна) форма навчання спеціальності 035 Філологія, освітня програма «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська» / Громко Т.В. Одеса.ОНПУ, 2024.81С.

Розробила: Громко Т.В.. д.філол.н., доцент

Рецензент: Чепелюк Н.І. к.пед.н., доцент

Конспект лекцій з дисципліни «Методика викладання іноземних мов» спрямований на формування теоретичних і практичних знань майбутніх викладачів іноземних мов. У лекціях розглядаються основні методи та підходи до навчання, сучасні технології та стратегії, що сприяють ефективному розвитку мовленнєвих навичок учнів. Посібник містить як теоретичні основи методики, так і практичні рекомендації, що допоможуть студентам у професійному становленні та вдосконаленні викладання іноземних мов.

ВСТУП.....	3
Лекційне заняття №1	3
Лекційне заняття №2	8
Лекційне заняття №3	14
Лекційне заняття №4.....	22
Лекційне заняття №5	24
Лекційне заняття №6	28
Лекційне заняття №7	32
Лекційне заняття №8.....	40
Лекційне заняття №9	50
Лекційне заняття №10	53
Лекційне заняття №11.....	57
Лекційне заняття №12	62
Лекційне заняття №13	65
Лекційне заняття №14	70
Лекційне заняття №15	75
ЛІТЕРАТУРА	79

ЛЕКЦІЯ 1. Основні характеристики методики викладання іноземних мов як науки

План лекції:

1. Державний стандарт освіти: Державний стандарт початкової загальної освіти та Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти.
2. Методика навчання іноземних мов та її завдання. Об'єкт методики навчання іноземних мов та її місце у системі наук. Основні методичні поняття, їх характеристика.
3. Галузі методики. Загальна методика. Спеціальна методика. Порівняльна методика. Історична методика. Експериментальна методика. Методи дослідження в сучасній методиці. Основні і допоміжні методи.
4. Зв'язок методики із суміжними науками. Зв'язок методики з педагогікою, психологією, лінгвістикою, психолінгвістикою, психофізіологією; характер цих зв'язків.

Зазначимо, що існує принаймні три значення терміна «методика викладання іноземних мов», і всі вони мають бути розглянутими на початку цього розділу.

Першим зі значень терміна, яке безпосередньо стосується практики викладання, є розуміння визначення методики як систематизованої сукупності практичних шляхів, форм і способів виділення цілей навчання іноземної мови, добору та створення його змісту, організації навчального процесу, прийняття або створення і використання певних способів та прийомів викладання та учіння у цьому процесі, добору та розробки певних засобів навчання і їх використання у навчальному процесі. Другим значенням є розуміння визначення методики як теоретико-практичного навчального курсу, який викладається у ЗВО майбутнім викладачам іноземної мови, а також слухачам різних курсів підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов. Метою цього курсу є оволодіння методикою у першому, наведеному вище, значенні цього терміна. Нарешті, третім значенням терміна є методика викладання іноземних мов як педагогічна наука, яка поділяється на загальну методику, що досліджує викладання всіх іноземних мов взагалі, та методики викладання окремих мов (англійської, французької, іспанської та ін.). Третє значення терміна цікавить нас найбільше у контексті цього підручника, оскільки саме методика як наука становить зміст навчального курсу методики викладання іноземних мов, що служить джерелом формування у тих, хто навчаються, відповідних знань для подальшого практичного навчання цих мов. Щоб зробити визначення методики викладання іноземних мов максимально повним і таким, що охоплює всі її аспекти як науки, його доцільно формулювати таким чином: Методика викладання іноземних мов як наука досліджує всі взаємозв'язки, взаємовідносини та взаємозалежності суб'єктів та об'єктів процесу викладання та опанування мови в ході спільної взаємодії цих суб'єктів та об'єктів, що спрямована на отримання певних результатів навчання. Методичні дослідження проводяться з метою виявлення і розробки можливостей і засобів оптимізації та інтенсифікації навчального процесу для досягнення найкращих з можливих для певних умов результатів відповідно до цілей навчання, сформульованих, виходячи із соціального замовлення і тих можливостей, які надають його умови.

1.

Для здійснення професійної діяльності від фахівця вимагається вільне володіння однією або кількома іноземними мовами, таким чином у спеціаліста збільшуються шанси на ринку праці і він має певні переваги у працевлаштуванні. Подальше усвідомлення актуальності і престижу вивчення іноземних мов ще більш посилилось із визначенням Україною пріоритетів зовнішньоекономічної політики та з підписанням Угоди про Асоціацію із ЄС та її повною ратифікацією. Цілеспрямована державна політика в галузі іноземних мов знайшла також своє відображення у повномасштабній реформі загальної середньої освіти, яка стартувала від вересня 2018 року, та у затвердженні нових Державних стандартів освіти: Державного стандарту початкової загальної освіти та Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Необхідно зазначити, що за новим Стандартом, наприклад, в початковій школі передбачається інтегроване навчання на основі компетентнісного підходу, але дисципліна «іноземна мова» (поруч фізкультурою та мистецтвом) залишається окремим навчальним предметом.

На основі Стандарту розроблені Типові навчальні плани, Модельні навчальні програми предметів або курсів, видані підручники та навчально-методичні комплекти. Зазначені документи визначають очікувані результати, які учень має досягнути за певний період, характеристику обов'язкового мінімуму

змісту навчання з кожної освітньої галузі і обов'язкові результати навчання на різних ступенях навчання (стосовно іноземної мови – вимоги до базового рівня володіння учнями іншомовним спілкуванням). Так у Державному стандарті початкової загальної освіти визначено, що по закінченню початкової школи учень має вміти повідомити іноземною мовою короткими реченнями про побут, сім'ю, улюблені заняття тощо. Вміти обрати продукт з меню, яке супроводжується картинкою, заповнювати просту онлайнформу іноземною мовою.

Головною метою навчання іноземної мови в середній школі вважається «розвиток здібності учнів використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу», тобто, формування в учнів загальної комунікативної компетентності, базою для якої є комунікативні уміння, сформовані на основі мовних знань і навичок. Це означає з одного боку, що тільки вміння говорити, слухати, читати і писати іноземною мовою недостатні для здійснення повноцінної міжкультурної комунікації, бо вона також вимагає країнознавчих знань з географії, історії, культури та лінгвокраїнознавчих знань і, головне, здібностей та готовності здійснювати соціальну взаємодію з представниками нового, іншомовного соціуму. З іншого боку, саме засобами іноземної мови можна здобути ці знання і сформувати потрібні вміння, що є особливістю іноземної мови як навчальної дисципліни.

Таким чином, навчання іноземної мови на основі компетентнісного підходу вимагає формування у учнів та студентів певних компетентностей, серед яких найчастіше визначають такі:

- Лінгвістична компетентність – оволодіння належною сумою формальних знань і відповідних їм навичок, пов'язаних з різноманітними аспектами мови: лексикою, фонетикою, граматику.

- Соціолінгвістична компетентність – здатність здійснювати вибір мовних форм та використовувати їх і перетворювати відповідно до контексту. Соціолінгвістична компетентність має безпосередній зв'язок з мовною та мовленнєвою адекватністю.

- Соціокультурна компетентність – передбачає знання своєї культури та культури країни, мова якої вивчається, Це знання про історію, звичаї, традиції, менталітет тощо.

- Соціальна компетентність – складається з бажання та психологічної готовності до взаємодії з представниками іншої культури. Розуміння іноземної мови як «інструмента у діалозі культур» змушує шукати й нові підходи щодо організації процесу навчання іноземних мов, який має будуватися на основі пізнання учнями нової, іншої культури (так звана «культуросообразная модель» навчання іноземних мов).

Реформування української освіти у галузі навчання іноземних мов співзвучне із загальноосвітніми тенденціями і у цілому відповідає Рекомендаціям Ради Європи (РРЕ) з мовної освіти (2003). Згідно з цим документом розмаїтість мов і культур у Європі проголошується цінним спільним джерелом, яке потребує захисту і подальшого розвитку, а вивчення сучасних європейських мов – засобом об'єднання європейських держав. Усвідомлення, визнання і проголошення цінності розмаїтої мовної спадщини є дуже важливим прогресивним кроком світової спільноти. Саме розмаїття мов і багатомовність індивіда, себто володіння, як мінімум, двома нерідними мовами, складає філософію міжкультурної взаємодії у будь-якому мультилінгвальному і полікультурному суспільстві. Визнання цінності всіх мов у розбудові спільного європейського дому означає підтримку не лише мов міжнародного або міждержавного спілкування (англійської, російської, іспанської, німецької, французької, арабської), але й захист і розвиток регіональних мов і мов меншин (наприклад, угорської чи кримськотатарської в Україні).

В РРЕ зазначається, що всі сучасні мови, незалежно від їхнього статусу – міжнародного, державного чи регіонального, – виконують, насамперед, такі суспільні функції: - готують особистість до зростаючих потреб міжнародної мобільності і тіснішої співпраці в галузі освіти, культури, науки, торгівлі і промисловості; - полегшують спілкування та взаємодію (співпрацю) між народами з різними рідними мовами; - сприяють взаємному пізнанню, збагаченню та розумінню, а також вихованню терпимості і поваги до особистості та її культурних відмінностей; - забезпечують доступ до світового відкритого інформаційного простору. Згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти існує шість рівнів володіння мовою, які були розроблені Асоціацією Мовних Експертів ALTE (The Association of Language Testers in Europe): інтродуктивний (Breakthrough або A1), середній (Waystage або A2), рубіжний (Threshold або B1), просунутий (Vantage або B2), автономний (Effective Operational Proficiency або C1) і компетентний (Mastery або C2). Вони охоплюють проміжок від базового до практично бездоганного рівня володіння мовою. На них орієнтовані навчальні посібники з будь-якої європейської мови, довідники, словники, тести.

2.

Для того, щоб навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах було ефективним і відповідає сучасним вимогам, майбутній викладач має добре оволодіти теоретичним курсом "Методика навчання іноземної мови", який повинен посідати провідне місце в системі професійної підготовки фахівця.

До основних **завдань** теоретичного курсу "Методика навчання 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;

— розкрити суть складових частин і засобів сучасної методики як науки; спрямувати студентів на творчий пошук під час практичної діяльності у школі;

— сформулювати 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.

Узагальнення *кола проблем*, які входять до предметно-об'єктної сфери методики навчання іноземних мов, дозволяє виділити основні компоненти, або «ключові питання», якими займається ця наука:

Навіщо? – мета навчання;

Що? – зміст навчання;

Кого? – діяльність учня, його індивідуально-особистісні якості;

Хто? – діяльність учителя, його професіоналізм та особистісні якості;

Як? – принципи, методи, прийоми.

У 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 вчителя;

2) навчальна діяльність студентів;

3) організація навчання.

Будь-який процес навчання - це процес сумісної діяльності вчителя та студентів.

Навчання - це акт взаємодії того, хто навчає, з тим, кого навчають, з метою передачі одним і засвоєння іншим соціального досвіду.

Без тісної взаємодії усіх трьох компонентів навчальний процес не може бути ефективним, а в окремих випадках стає і неможливим.

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

3.

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.

Допоміжні методи дослідження у самостійному викладі, 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, шахова гра тощо).

Метод **інтерв'ю** передбачає вивчення поглядів тієї чи іншої групи людей (наприклад, учителів гімназій, студентів 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 студентів, учителів, батьків стосовно того чи іншого питання.

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 студентів.

Бесіда експериментатора з учасниками експерименту і вчителями може суттєво доповнити уявлення про процес дослідження, про його сильні та слабкі сторони. Під час бесіди дослідник 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.

4.

Для методики навчання іноземних мов базовими науками є педагогіка, психологія та лінгвістика. Дані інших наук (психолінгвістики, лінгводидактики, лінгвокультурології, соціолінгвістики, філософії, математики тощо) надходять до методики навчання іноземних мов опосередковано через ці базові науки. Як вже зазначалося, педагогіка – наука, що пов'язана з навчанням та вихованням – є базовою для методики, саме тому вона спирається на основні 13 педагогічні принципи, трансформуючі їх під свої завдання та цілі. Наприклад, педагогічне спрямування – дидактика – вивчає загальні шляхи навчання школярів, а методика на відміну від дидактики займається особливостями навчання певного предмета.

Навчання іноземних мов, як і навчання інших дисциплін, базується на загальних принципах дидактики, здійснюється на єдиній дидактичній основі, яка реалізується у системі дидактичних принципів. Ровиток мовленнєвих навичок та вмінь має відбуватися з розумінням того, яким чином вони формуються. Цьому допомагає психологія. Наприклад, важливо, що ефективне засвоєння іноземної мови залежить від

пам'яті учня. Вчитель має створити необхідні умови для запам'ятовування учнями матеріалу свавільно. Психологія – це цілий комплекс взаємопов'язаних наук: загальна психологія, психологія навчання, психолінгвістика, психологія спілкування, вікова психологія тощо і методика навчання іноземних мов також використовує досягнення цих наук для вирішення своїх завдань. Методика навчання іноземних мов тісно пов'язана з лінгвістикою, бо лінгвістика вивчає мову та мовлення, граматику та лексику, взаємозв'язок між граматиною та лексикою тощо.

Питання для самоконтролю:

1. Які державні документи визначають розвиток сучасної системи навчання іноземної мови?
2. В якому документі сформульована ідея плюрилінгвізму і що вона означає?
3. Які є рівні володіння іноземною мовою?
4. Які фактори впливають на специфіку навчання іноземної мови?
5. В чому полягає специфіка предмета іноземна мова зміст його навчання?

Література:

1. Тарнопольський О.Б., Кабанова М.Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник / О.Б. Тарнопольський, М.Р. Кабанова. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.
2. Tarnopolsky O. Nonnative-speaking teachers of English as a foreign language / O. Tarnopolsky // Nelleke van Deusen-Scholl, & S. May (Eds.). Vol. 4. Second and Foreign Language Education. In Series: Encyclopedia of Language and Education. 3rd Edition. – Cham: Springer International, 2017. P. 413–424.

Лекція 2. Історія розвитку методики навчання іноземних мов як науки

План лекції

1. Свідомий (порівняльний) метод.
2. Теоретичне (наукове) і практичне обґрунтування.
3. **Перекладно-граматичний метод.**
4. Текстуально-перекладний метод.
5. Прямі методи. **Натуральні методи.** Змішані методи. **Аудіо-візуальний метод.**
6. **Комунікативний підхід.**
7. Content-based instruction методики. Конструктивістський підхід.
8. Після-методова ера.

Відомості про вивчення іноземних мов сягають віддалених часів: в епоху розквіту культури в Сирії, стародавньому Єгипті, Греції. Однак, протягом всієї історії розвитку культури країн Європи жодна іноземна мова не грала такої виняткової ролі, як латинська (протягом п'ятнадцяти сторіч).

Лише з розвитком 15 національних мов у Західній Європі латинська мова втрачає свою чільну роль, залишаючись, однак, у загальноосвітній системі навчання на довгі роки. Знання латини було першою ознакою вченості. Німецький педагог Вольфганг Ратихій (1571-1635) сформулював принцип свідомого навчання латинській мові. Мовний матеріал не повинен заучуватися напам'ять механічно: «Пам'яті потрібно довіряти лише те, що доходить до неї через канал розуміння». Як основний засіб семантизації застосовувався переклад, завдяки чому зростала роль рідної мови. Вивчення граматики було підпорядковано читанню, формальний аналіз тексту впливав за значеннєвим. Граматика іноземної мови зіставляється з граматиною рідної. Широко застосовувався аналіз тексту в зіставленні з рідною мовою. Сучасник Ратихія, чеський педагог Ян Амос Коменський (1592-1670) запропонував принципи наочності в семантизації лексики й активності студентів на уроці. Основна увага студентів зверталася на встановлення прямих асоціацій між словом іноземною мовою й предметом. Коменський рекомендував при повідомленні нового матеріалу йти від легкого до важкого, від простого до складного, від відомого до невідомого.

Граматико-перекладний метод. Ще наприкінці XIX століття гімназична освіта вважалася елітарною. Її метою був гармонійний розвиток тих, яких навчають, виховання в них не тільки почуття

прекрасного, але й уміння логічно мислити, у тому числі й через викладання іноземних мов. Зразком стрункості, системності, логіки служили обов'язкові для гімназії класичні мови – латина і давньогрецька. Лінгвістичне розуміння мови як системи мало методичні наслідки: якщо розглядати мову як систему, то опанувати системою можна лише досконально вивчивши й зрозумівши її. Самим систематизованим рівнем мови є її граматики. Отже, вивчення граматичної системи не тільки відіграє найважливішу роль у вивченні іноземної мови, але й практично прирівнюється до нього. Одиницею вивчення граматики є правила, які необхідно знати, тобто вивчити напам'ять і зрозуміти, уміти знаходити приклади їх застосування в текстах, уміти застосовувати їх на практиці – формулювати приклади їх вживання на рівні речення й простого тексту, наприклад, відповіді на питання або твори, уміти знаходити в рідній мові еквівалент перекладу певних граматичних конструкцій. Знання правила вимагає й знання всіх виключень із нього. Отже, крім правила доводиться заучувати напам'ять і всі виключення. Для зняття додаткових труднощів і непорозумінь усі граматичні правила, а також завдання до вправ формулюються рідною мовою, що у системі граматико-перекладного методу відіграє центральну роль.

Головною метою навчання було читання текстів і їхній переклад на рідну мову, що досягається через знання граматики. У цьому й складається суть граматико-перекладного методу. Ще й зараз у граматико-перекладного методу є прихильники серед викладачів. Він вважається найбільш «надійним» у змісті абсолютної стерильності, чистоти, безпомилковості, академічній строгості. Студенти з яскраво вираженою логічною домінантою мислення віддають перевагу цьому методу серед інших. Зрозуміло, чому так цінують його дорослі студенти. Сьогодні цей метод піддався серйозним модифікаціям і увібрав у себе багато чого з більш пізніх підходів. Однак принципові положення методу лишаються незмінними: когнітивний підхід до вивчення системи мови з метою одержання знань і дедуктивний виклад граматичного матеріалу – від правила до практичних прикладів. Лексико-перекладний, або аналітичний метод.

Метод застосовувався в різних країнах Європи (Англія, Франція, Швейцарія). У центрі уваги цього методу була лексика. Словниковий запас створювався шляхом завчання напам'ять оригінальних добутоків. Граматика була відсунута на другий план і вивчалася безсистемно як коментар до тексту. Лексико-перекладний метод переслідував, в основному, загальноосвітні цілі й забезпечував розвиток навичок читання й перекладу. Представники лексико-перекладного методу – Шованн (Швейцарія), Жакото (Франція) і Гамільтон (Англія).

Природний метод. Сутність методу полягала в тому, щоб при навчанні іноземній мові створювати ті ж умови й застосовувати той же метод, що й при природному засвоєнні рідної мови дитиною. Звідси й назва методу: природний, або натуральний. Найбільш видними представниками цього методу були М. Берліц, Ф. Гуен, М. Вальтер і ін.

Головна мета навчання при **натуральному методі** – навчити студентів говорити іноземною мовою. Прихильники цього методу виходили з тієї передумови, що, навчившись говорити, студенти можуть читати й писати досліджуваною мовою, навіть не будучи навчені техніці читання й листування. Метод Гуена. Франсуа Гуен (1831-1898) так само, як і М. Берліц, був представником природного методу. Він відомий у методиці навчання іноземним мовам завдяки застосуванню внутрішньої наочності, що дозволяє на підставі чуттєвого досвіду зв'язувати окремі явища й дії в безперервний ланцюг. Спостерігаючи за грою дітей 2-5 років, Гуен прийшов до думки про те, що в основі навчання рідній мові лежить потреба супроводжувати свою діяльність висловленнями в логіко-хронологічній послідовності. Звідси Ф. Гуен робить висновок, що й процес засвоєння іноземної мови повинен проходити аналогічно. Виходячи з цього, він висуває наступні основні положення свого методу: природне навчання мові засновано на потребі людини виражати свої відчуття; в основу навчання повинне бути покладене не слово, а речення; найбільш надійним і дієвим є слухове сприйняття, внаслідок чого первинним і основним засобом навчання мові повинна бути усне мовлення, а не читання й листування. Берліц і Гуен зіграли позитивну роль у реформі викладання іноземних мов. Порвавши з вербально-стохастичними методами, вони поклали в основу навчання іноземним мовам усне мовлення, надавали великого значення розвитку слухового сприйняття, ввели усне опрацювання матеріалу перед читанням і листуванням. Однак вони не мали достатньої теоретичної підготовки й були прихильниками вузько практичного вивчення іноземної мови. Вони не вчили живій, ідіоматичній мові, не забезпечували знання граматичної системи досліджуваної мови, не визнавали за мовою загальноосвітнього значення.

Прямий метод виник на базі природного. Таке найменування він одержав тому, що його прихильники прагнули слова іноземної мови і його граматичні форми асоціювати прямо (безпосередньо) з їхнім значенням, міняючи рідну мову студентів. У розробці прямого методу брали участь психологи й лінгвісти – В. Фієтор, П. Пассі, Г. Суїт, О. Есперсен, Б. Еггерт і інші, а також методисти Ш. Швейцер, М. Вендт, Е. Симоно й ін.. Основні положення прямого методу зводяться до наступного: в основі навчання іноземним мовам повинні бути ті ж фізіологічні й психологічні закономірності, що й при навчанні рідній мові; головну роль у мовній діяльності грають пам'ять і відчуття, а не мислення. Весь процес навчання за цим методом зводиться до того, щоб створити атмосферу іноземної мови. Урок перетворюється в театральне видовище, де кожний учень грає свою роль, а педагог стає режисером і драматургом. Найбільш великими представниками прямого методу є Гарольд Палмер і Майкл Уест. Прямий метод став основою для розвитку таких суто специфічних методів навчання, як аудіолінгвальний і аудіовізуальний.

Метод Палмера. Англійський педагог і методист Гарольд Палмер (1877- 1950) – автор більше 50 теоретичних робіт, підручників і навчальних посібників. Найціннішими методичними положеннями Палмера є раціоналізація педагогічного процесу й систематизація навчального матеріалу. Основною метою навчання іноземній мові Палмер уважав оволодіння усним мовленням. Його метод іменується також усним методом. Найбільший інтерес у методі Палмера представляє система вправ для створення правильних навичок усного мовлення, що ділиться на такі види: – чисто рецептивна робота (підсвідоме розуміння, свідоме усна асиміляція, тренування у виконанні наказів, односкладові відповіді на загальні питання); – рецептивно-імітативна робота (повторення за вчителем звуків, слів і речень); – умовна розмова (питання й відповіді, накази й відповіді, закінчення речень); – природна бесіда.

Метод Уеста. Англійський педагог і методист Майкл Уест – автор близько 100 робіт, присвячених навчанню читання, усному мовленню, а також складанню навчальних словників. Уест є відомим представником прямого методу. Читання за методом Уеста є не тільки метою, але й засобом навчання, особливо на початковому етапі: воно дозволяє нагромадити словник і створити, таким чином, базу для розвитку навичок читання й усного мовлення. Основна заслуга Уеста полягає в тому, що він створив серію навчальних посібників, що представляють собою тексти, складені на раніше відібраних лексичних 18 одиницях з урахуванням поступовості введення нових слів і їх повторюваності (одне незнайоме слово, уведене на 50 відомих, фігурує не менш трьох разів в абзаці, можливо частіше в іншій частині уроку). У порівнянні з методами класичної школи прямий метод був прогресивним явищем. Він давав позитивні результати завдяки раціоналізації навчального матеріалу, інтенсивному навчальному процесу, застосуванню наочних приладдя й активних методів навчання. До недоліків прямого методу варто віднести: отождолення шляхів вивчення іноземної й рідної мов; зловживання інтуїцією на шкоду свідомому вивченню; ігнорування рідної мови при вивченні іноземного; обмеження вузько практичними цілями й недооцінка загальноосвітнього значення; спрощення й збіднення мови в результаті виключення ідіоматики, фразеології, стилістичних особливостей уживання мовного матеріалу.

Метод Блумфілда. Одним із сучасних варіантів прямого методу є метод Блумфілда. Л. Блумфілд (1887-1949) – відомий американський мовознавець, що зробив істотний вплив на сучасний стан методики викладання іноземних мов у США й в інших країнах. Концепція Блумфілда полягає в наступному: навчання іноземній мові переслідує практичні цілі – уміння говорити і розуміти мовлення; навчання відбувається на усній основі й з усним попередженням, шляхом створення асоціацій; великого значення надається імітації й завчанню напам'ять; проводиться цілеспрямована робота з розвитку слухового сприйняття й слухової пам'яті.

Метод Ч. Фриза, Р. Ладо. Американський лінгвіст-структураліст Чарльз Фриз (1887-1967) і методист Роберт Ладо – автори теоретичних робіт і підручників англійської мови для іноземців. Хоча в центрі їхньої уваги були питання навчання іноземним мовам дорослих, їхня концепція вплинула й на шкільну методику. Основні принципи методу Фриза-Ладо зводяться до наступного: вивчення іноземної мови нерозривно пов'язане із проникненням у культуру його народу, тому що вони нероздільні. Проникнення в культуру народу має не тільки освітнє, але чисто практичне значення. Незалежно від кінцевої мети основу навчання становить усне мовлення. Попереднє усне оволодіння мовою забезпечує надалі навчання читання й листуванню, які розглядаються як процес розпізнавання й передачі в графічному зображенні вже засвоєного усно матеріалу. Тому навчання читання й написання відрізняється від навчання усного мовлення, вони не повинні змішуватися. Як впливає з перерахованих методичних

принципів, метод Ч. Фриза, Р. Ладо обмежується лише одним аспектом – усним мовленням; читання й написання у ньому не розроблені

Аудіовізуальний метод. Аудіовізуальний, або структурно-глобальний метод розроблений науково-методичним центром при педагогічному інституті в Сен-Клу й інститутом фонетики в Загребі. Група вчених під керівництвом відомих лінгвістів П. Ривана (Франція) і П. Губеріної (Югославія), творчо застосувавши положення американського структуралізму й роботи Ж. Гугенейма з синтаксису французької мови, створила усний метод навчання 19 іноземців французькій мові.

Метод розрахований на дорослих, котрим необхідно знання французької мови для слухань лекцій у навчальних закладах Франції й для ділового спілкування з французами. Цей метод знайшов поширення також і в Англії, Канаді, Туреччині, Мексиці, Польщі. Він застосовується головним чином на курсах іноземних мов. Мова за цим методом вивчається протягом 3 – 3,5 місяців при 20 годинах занять у тиждень (весь курс навчання 250-300 годин). Кінцевою метою є використання іноземної мови як засобу спілкування в повсякденному житті. Найбільш раціональними в аудіовізуальному методі представляються прийоми розвитку слухового сприйняття й слухової пам'яті, активне відпрацьовування суворо відібраних моделей, тренування інтонаційних зразків мовлення. Недоліками аудіовізуального методу є: відсутність в студентів точного подання про досліджувані мовні факти й впливаючи з цього утруднення в оперуванні ними; слабкість механічних асоціацій і руйнування стереотипів при недостатній практиці і перервах у роботі; недооцінка читання й листування; вузько практична спрямованість роботи і відсутність загальноосвітніх елементів.

Комунікативний метод. Наприкінці 60х років ХХ Британський лінгвіст D.A.Wilkins (1972) дослідив функціональний, тобто комунікативний потенціал мови та наголос на необхідності формування комунікативних умінь.

Новий метод дістав назву **the Communicative Approach** або the Communicative Language Teaching (CLT). На відміну від традиційної (граматико-перекладної) методики, основною метою навчання іноземній мові за цим методом є навчання її застосуванню в реальному (переважно усному) спілкуванні; а основним засобом навчання виступають не письмові тексти і граматичні вправи, а ситуації, що моделюють реальне спілкування. Комунікативний метод базується на комунікативній теорії мови, згідно з якою метою вивчення мови повинно бути формування комунікативної компетенції.

До основних положень комунікативної теорії мови, яка лежить в основі методу, відносяться такі:

- Мова – це система для вираження значень.
- Головна функція мови – взаємодія і комунікація.
- Структура мови відбиває її функціональне і комунікативне використання.
- Основні одиниці мови – не її граматичні і структурні елементи, а категорії функціональних і комунікативних значень, які складають дискурс.

Основними ознаками комунікативного методу є наступні:

1) основне завдання – навчити студентів (студентів) розмовляти іноземною мовою якщо не на рівні носія мови, то хоча б на рівні, необхідному для подальшої роботи;

2) основним засобом навчання виступають ділові ігри, що моделюють реальні ситуації спілкування, найтипівіші для даного контингенту студентів. Оволодіння засобами спілкування (фонетичними, лексичними, граматичними), а також видами мовленнєвої діяльності (говорінням, аудіюванням, читанням та письмом) відбувається під час практичного застосування цих засобів та видів МД у процесі спілкування;

3) обмежене використання рідної мови під час навчання іноземній. Фактично, замість перекладу лексичних одиниць з іноземної мови на рідну викладач на початкових етапах використовує наочність (малюнки, фотографії тощо), а на більш просунутих – пояснення іншомовних слів іноземною мовою;

4) вивчення системи мови (граматики) є переважно інтуїтивним, тобто, на відміну від традиційної методики, де граматики і лексика є основним предметом навчання, при навчанні за комунікативним методом граматики необхідна лише для правильної побудови речень, проте від студентів вимагається не механічне заучування граматичних правил, а інтуїтивне відчуття правильно побудованих фрагментів мовлення;

5) лексика вивчається не ізольовано (без контексту) як у традиційній методиці, а виключно в контексті під час її застосування.

Серед основних принципів навчання, які використовуються під час застосування комунікативного методу можна виділити наступні:

1) принцип мовленнєвої спрямованості (комунікативності) полягає в тому, що шляхом до реалізації мовленнєвої практичної мети є практичне користування мовою у ситуаціях, максимально наближених до ситуацій реального спілкування;

2) принцип індивідуалізації, тобто врахування індивідуально психологічних особливостей студента, які впливають на успішність оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю;

3) принцип автентичності означає, що під час навчання іноземній мові мають використовуватися автентичні матеріали, тобто, оригінальні, створені не для навчальних цілей;

4) принцип інтерактивності означає, що навчання відбувається переважно у групах, оскільки в умовах групової взаємодії між студентами утворюється спільний фонд інформації про досліджуваний предмет, яким вони користуються разом;

5) принцип інтенсивного використання фонових знань студентів;

6) принцип контекстуальної обумовленості (ситуативності) означає, що мова і мовні засоби застосовуються в межах відповідного соціального контексту, тобто, ситуативно.

У процесі навчання за комунікативним методом набувається **комунікативна компетентність** – здатність правильно і доречно використовувати мову залежно від конкретної ситуації спілкування. Сам термін «комунікативна компетентність» є центральним у комунікативній методиці навчання іноземних мов. Альтернативні методи групуються за різноманітними підходами, прийомами, способами передачі мови. Існують такі альтернативні методи, як метод повної фізичної реакції (Total Physical Response), сугестивний метод, драматико-педагогічний метод, мовчазний метод, груповий метод.

Метод Георгія Лозанова. Сугестивний метод (**метод навіювання**) Георгія Лозанова являє собою модифікацію прямого методу. Це метод прискореного навчання іноземній мові, розрахований на три місяці. В основі цього методу – розробка проблем навіювання в педагогіці, так звана сугестопедія. У цій формі експериментального навчання велика увага приділяється зв'язку навчального процесу з особистими інтересами й мотивами студентів та створення педагогом умов, при яких найбільше активно використовуються резерви мозку, приховані резерви розумової діяльності. Заняття за методом Г. Лозанова на перший погляд нагадують спектакль. Грає музика, студенти у вільний, розслаблений позі сидять, відкинувшись на спинки зручних крісел навколо великого стола. Тут за заздалегідь розробленим сценарієм розподілені ролі. Розігруються ситуації з літературних творів, відомі випадки з історії країни, різні сценки з сучасного життя. Така атмосфера мимоволі підводить людину до необхідності спілкування, спочатку за допомогою педагога, а потім і самостійно. Люди встановлюють контакт між собою. Спочатку з деякими труднощами, а потім усе більш вільно вони починають спілкуватися іноземною мовою. За даними Г. Лозанова, йому вдалося завдяки використанню резервів мимовільної пам'яті ввести за один місяць на розмовному рівні біля двох тисяч слів, однак у практиці шкільного навчання, принаймні в сучасних умовах, забезпечити хоч скільки-небудь близькі результати не уявляється можливим, і досвід Г. Лозанова становить інтерес поки лише як демонстрація потенційних можливостей людини.

До **інноваційних навчальних методів** можна віднести: навчання з комп'ютерною підтримкою (CALL), метод сценарію (storyline method), метод симуляцій, метод каруселі, метод навчання по станціям, метод групових пазлів, метод рольової гри, метод «кейз-стаді» (робота над проблемними ситуаціями, студенти розглядають проблему, аналізують ситуацію, представляють свої ідеї та варіанти розв'язання проблеми в ході дискусії).

Метод сценарію (storyline method). Даний метод заснований на поєднанні запланованих навчальних змістів – наприклад: Магазины-Товари-Продаж – з інтересами та ідеями студентів. Отримуючи «імпульси» від вчителя (так звані ключові питання), студенти роблять свій внесок в створення історії. Цей метод обходиться без текстових підручників. Мова йде про креативне планування, підбір гіпотез, переживання, систематизацію та презентацію роботи. Спроектвана історія містить також елементи з драми та рольової гри. Вчитель задає лише рамки дії та представляє окремі епізоди. Студенти ставлять свої питання та знаходять самі на них відповіді. Проектне навчання. Організація уроку як роботи над проектом.

Ознаки проектного методу:

- орієнтованість на дію;
- робота в команді;
- самоорганізація студентів;

- ситуативна спрямованість, співвідносність з реальним життям;
- інтердисциплінарність (міжпредметні проекти);
- цілісність – проект розглядається як ціле;
- орієнтованість на продукт, результат.

Традиційно виділяють такі основні фази проекту:

- 1) ініціювання – винайдення ідеї проекту
- 2) початок проекту; 3) проведення проекту;
- 4) презентація результатів проекту;
- 5) оцінка (рефлексія) проекту.

Метод навчання по станціях. Навчальна техніка, при якій студенти виконують роботу над навчальним матеріалом, який упорядкований у вигляді станцій (студенти отримують робочі плани з обов'язковими та вибірковими завданнями). При навчанні по станціям у студентів є можливість вибору стосовно розподілу часу, послідовності виконання завдань та соціальної форми, що використовується (індивідуальна робота, парна робота, групова робота).

Таким чином студенти при використанні даного методу навчаються планувати свій час, навчаються самооцінці, аналізу власного навчального успіху, плануванню та проведенню етапів роботи. Робота по станціям дозволяє здійснювати диференціацію по здібностям, інтересам студентів, по ступеню складності завдання.

Метод симуляцій та рольової гри - активні методи навчання. Симуляційні бізнес-ігри, які надають можливість відпрацьовувати мовні та мовленнєві навички, застосовувати знання з метою вирішення тієї чи іншої задачі в так званому «безпечному середовищі», яке імітує реальні ситуації, наприклад, в бізнесі, в роботі в компанії. Завдяки симуляції формується навичка стратегічного планування, розвивається вміння працювати в команді, проводити перемовини, переконувати ділового партнера. Симуляції впорядковують знання студентів, готують їх до необхідності прийняття в майбутній діяльності швидких та вмотивованих бізнес-рішень. Метод симуляцій та рольова гра допомагає подолати мовні бар'єри, значно підвищує обсяг мовленнєвої практики.

Питання для самоконтролю:

1. У чому полягає складність класифікації методів навчання іноземних мов?
2. Назовіть перекладні та прямі методи навчання іноземних мов. Які є відмінності між ними?
3. Який вплив прямих методів на сучасну методику (в Україні та закордоном)?
4. Назовіть сучасні методи та напрями навчання іноземних мов та дайте їм оцінку.

Література:

1. Виселко А.Д. Формування англомовної компетентності майбутніх економістів-міжнародників в продуктивних видах мовленнєвої діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / А.Д. Виселко. К., 2015. 22 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Burkert A. Symposium on grammar teaching in the post-communicative era / A. Burkert, S. Mumford, K. Lackman // Briony Beaven (Ed.). IATEFL 2009 Cardiff Conference Selections. Canterbury, Kent: IATEFL, 2010. P. 98–100.
4. Tarnopolsky O. Constructivist blended learning approach to teaching English for specific purposes / O. Tarnopolsky. London: Versita, 2012. 254 p.
5. Thorne A. Building bridges on the Web: Using the Internet for cultural studies / A. Thorne, C. Thorne // A special interest in computers.

Лекція 3. Лінгвопсихологічна характеристика мовленнєвої діяльності.

План:

Мова і мовлення. Види мовленнєвої діяльності.
Компоненти мовленнєвої діяльності.

Поняття “мовленнєва навичка” і “уміння”.
Якості навичок. Рецептивні і продуктивні уміння.
Етапи формування навички.
Система вправ для формування навичок та умінь мовлення.

Мова і мовлення. Види мовленнєвої діяльності. Мова - явище суспільне. Мова твориться протягом довгого історичного періоду. У ній відкладається досвід усіх сфер діяльності народу і завдяки йому передається з покоління у покоління.

Мова - це система фонетичних, лексичних і граматичних засобів, яка є знаряддям висловлювання думок, почуттів, волевиявлень, і яка служить важливим засобом спілкування людей. Вона створює органічну єдність із мисленням, тому що мова без мислення не існує.

Мова є: 1) універсальним засобом навчання і спілкування людини; 2) енциклопедією людського досвіду; 3) першоосновою нагромадження культурних цінностей; 4) засобом вираження змісту культури; 5) способом введення окремої людини у процес суспільного культурного розвитку; 6) одним із компонентів духовної культури суспільства; 5) засобом координації всіх виробничих процесів; 6) функціонуючою системою, нерозривно зв'язаною з усіма галузями життя.

Мовлення - це: 1) спосіб існування і вияву мови; мова в дії; мовний процес у його формах і видах (говоріння, письмо, слухання, читання), мовчазна розмова із самим собою, обдумування свого чи сприйнятого від інших повідомлення; 2) вияв процесу формування (а не втілення) думки, вияв одиниць мови усіх рівнів і правил їх поєднання; 3) засіб конкретизації (мовного) спілкування.

Функціонально мова характеризується як засіб мовлення, як процес і результат функціонування мовлення.

Мовлення можна розглядати з двох боків: психофізичного та лінгвістичного. У творенні мовлення як психофізичного явища бере участь мовленнєвий апарат і центральна нервова система, яка регулює процес мовлення. Мовлення - це пізня функція головного мозку, окремі частини якого “спеціалізуються”, виконуючи різні призначення; це приведення органів мовлення в рух, забезпечення розуміння свого мовлення і мовлення іншої особи. Із лінгвістичного боку мовлення розглядають як діяльність мовця, який використовує засоби мови для спілкування з іншими членами певного мовленнєвого колективу або звертання до самого себе. Для цього існує мовлення зовнішнє (вголос) і внутрішнє (мовчки, “про себе”).

Уперше взаємозв'язок між мовою і мовленням відмітив швейцарський лінгвіст Фердинанд де Соссюр: “Без сумніву, обидва ці предмети тісно між собою зв'язані. Мова необхідна, щоб було зрозумілим мовлення і виконувати певну дію; мовлення у свою чергу необхідне для того, щоб встановилася мова; історичний факт: мовлення завжди передую мові”.

2. Отже, мова і мовлення взаємопов'язані. Мовлення неможливе без мови, а мова створена для того, щоб здійснювати процес мовлення. Мова - це передусім система засобів спілкування і пізнання, а мовлення - це не тільки мовні засоби, а й висловлені за їх допомогою думки, почуття, спонування.

Мова є спільною для всіх, хто нею користується. Мовлення ж завжди індивідуальне. У мовленні людей наявні неповторні риси. Це пояснюється тим, що мовні засоби кожен із нас застосовує по-своєму. У процесі мовленнєвої діяльності відбувається розвиток і збагачення мови. Якщо мовленнєва діяльність засобами певної мови припиняється, тобто мова виходить з ужитку, то зупиняється і розвиток мови і вона переходить у розряд мертвих. Такими мовами, наприклад, є латинська і старогрецька, давньоруська і староанглійська, санскрит тощо.

3. Мовна система реалізується у процесі її функціонування, тобто в мовленні. Мовлення - це діяльність людей, які використовують засоби для спілкування. Нерідко використовується термін “мовленнєва діяльність”, цим підкреслюється той факт, що мовлення - процес, у якому можуть бути виділені окремі його елементи - мовленнєві дії. Якщо мовленнєва діяльність - поняття абстрактне, узагальнене, то мовленнєва дія - поняття конкретне, зв'язане з конкретною ситуацією і володіє закінченістю.

Мовленнєва діяльність - це говоріння, слухання, читання, письмо. Мовленнєва діяльність складається з трьох частин: мотиваційно-спонукальної, аналітико-синтетичної і виконавчої. У мовленнєвій діяльності тісно переплітаються факти мови, мовлення і позамовні чинники.

4. Відповідно до функцій розрізняють *зовнішнє і внутрішнє* мовлення.

Внутрішнє мовлення - це мовне оформлення думки без її висловлювання, усного чи писемного. Процес внутрішнього мовлення протікає з великою швидкістю; воно неоднакове і розрізняється ступенем мовної сформованості залежно від її мети.

У житті сучасної людини **внутрішнє мовлення** відіграє досить важливу роль як засіб теоретичної, пізнавальної діяльності: людина внутрішньо усвідомлює й осмислює інформацію, постійно через рецептори, що поступають із зовнішнього світу, мовчки читає і переробляє почерпнуті з книг відомості, приходить до певної думки.

Внутрішнє мовлення призначене тільки для самого себе, і суб'єкт, який думає, розуміє себе буквально "з півслова"; воно фрагментарне, уривчасте, дуже динамічне, позбавлене граматичного оформлення.

Зовнішнє мовлення класифікується за різними ознаками. Розрізняється: усне і писемне мовлення, монологічне й діалогічне. Розрізняють різні стилі мовлення, різні за жанрами тексти.

Мовленнєва діяльність поділяється на такі види й підвиди: 1) сприймання мовлення: слухання, читання; 2) продукування мовлення: говоріння, письмо.

Як і всі види мовленнєвої діяльності, *слухання* має мотиваційну частину (мету), аналітико-синтетичну (сприймання, розуміння), виконавчу (наступного говоріння, прийняття рішення на основі одержаної інформації). Сприймаючи початок думки, потрібно передбачити, що буде сказано далі. І в тому випадку, якщо ця гіпотеза неправильна, потрібно висувати нову. У своєму здогадуванні насамперед треба орієнтуватися на ситуацію спілкування, на мовні засоби - синтаксичні структури, їх лексичне наповнення, граматичне оформлення, а також на інтонацію, тон, міміку, жести мовця, на орієнтири, адекватні тим, які у внутрішньому мовленні утримують смисл речень і тексту в цілому (ключові слова, наочні образи). Треба зберігати в пам'яті початок висловлювання, щоб зрозуміти зміст і смисл висловлювання. У процесі слухання важливе здогадування, смислова орієнтація, еквівалентні зміни.

Компоненти мовленнєвої діяльності. Одиниці, з яких складається будь-яка мова, т.б. відрізки мовлення, називаються мовними актами. Саме структура мовного акту визначає загальне, мовне в найрізноманітніших висловлюваннях. Мовний акт «вміщує» в себе всі сказані і ще не сказані висловлювання. Його структура, схема: «Я (мовець) повідомляю щось тобі (слухачеві) про нього (предмет, обличчя, подію і т. ін.)». Ця структура «покриває» пропозиції будь-якого складу, будови, змісту. І цей універсальний, загальний характер мовного акту отримує відображення в будь-якому висловлюванні.

Серед трьох компонентів, сторін мовного акту, які отримують відображення у висловлюванні (мовець - слухач - передана інформація), найважливіше, визначальне значення має перший – той, що говорить, виробник мови, адресант. Без нього взагалі неможлива мова, неможливе висловлювання. Найважливіша якість мовлення, що впливає з першого її компонента, - персоналізованість (егоцентричність). Отже, я - основа будь-якої мови, тут і зараз – як її (мови) координати. Мовний акт здійснюється не в безповітряному просторі, а в певний час і в певному місці. На відміну від мови, мовлення завжди конкретне.

Другий компонент мовного акту - слухач (ти), адресат. "Я" і "ти" взаємообумовлені. Ти - це об'єкт і мета висловлювання. Друга важлива особливість мови, безпосередньо пов'язана з адресатом мовного акту, - це адресність мови. Мова не існує сама по собі, заради самої себе. Мова існує для слухача, для того, щоб передати, повідомити йому або їй, що думає, відчуває, хоче говорити. Роль адресата не менш важлива, ніж роль виробника мови. Без "я" - мова неможлива, без "ти" мова обезсмищується, в цьому випадку порушується комунікативна природа мови, яка існує, перш за все, як засіб спілкування.

Поняття "мовленнєва навичка" і "уміння". Мовленнєва дія має план змісту і план вираження. Для акту діяльності важливий план змісту висловлювання. Основний зміст (смисловий кістяк) програмується дійовою особою. Програма змісту висловлювання знаходиться в закодованому вигляді, тому не можна вважати програмування еквівалентом зовнішнього мовлення, до якого приєднується звук. «Програма мовленнєвого висловлювання – або мовленнєвої дії – це така ланка породження мовлення, в якій (на той час, який необхідний для розгортання мовленнєвого висловлювання) закріплюється в

закодованому вигляді основний зміст висловлювання» [6, 30]. План змісту, смисли (у розумінні смислу О.М. Леонтьєвим [9]) є важливими для акту діяльності, беруть участь у досягненні мети діяльності. Здатність людини вибирати, програмувати і здійснювати мовленнєві дії в акті діяльності належать до мовленнєвих умінь.

Отже, в процесі мовленнєвої діяльності мовою, якою володіє людина, те, що пов'язане із змістовим боком висловлювання, що програмується людиною, належить до мовленнєвих умінь. Під мовленнєвими уміньми розуміють мовленнєві дії, які мають структурні характеристики акту діяльності (мотив, мету, задачу) і програму дії: дійова особа знає, що сказати, і припускає, який це дасть результат.

Наступною ланкою породження мовлення є здійснення програми дії, при якому реалізується перехід від смислів до значень, виражених в певних словах і словосполученнях. «Перехід від мовленнєвої дії до мовленнєвих операцій – це, по суті, і є розгортання ланцюжка нерозчленованих смислів, закріплених за одиницями того або іншого спеціального коду в послідовність слів, наділених об'єктивно-мовним значенням» [6, 30]. Для кожної мови є свої способи здійснення дії, тобто операційна структура дії в різних мовах різна.

У мовленнєвій дії рідною мовою увага мовця спрямовується на смисл, зміст того, про що він каже. Мовні ж особливості, операції, за допомогою яких здійснюється дія, не усвідомлюються. В цьому разі діє закон вибіркової уваги, умінь зосередитися на головному. Такий розподіл уваги стає можливим внаслідок автоматизованості однієї із сторін мовленнєвої діяльності. Автоматизоване користування фонетичними, лексичними і граматичними нормами мови дозволяють свідомості зосередитися на смисловій стороні висловлення.

В процесі діяльності різних видів людина не замислюється над фонетичним і граматичним оформленням слів, визначенням відмінка, вибором прийменника і так далі. Вона здійснює мовленнєву дію швидко, легко і безпомилково, коли відпрацьовані мовленнєві операції, що є мовленнєвими навичками.

У процесі мовленнєвої діяльності умінь розглядається як мовленнєва дія, а навичка як мовленнєві операції, за допомогою яких здійснюється мовленнєва дія.

На наш погляд, навичку й умінь слід розглядати в двох аспектах – в діяльності і в процесі навчання цієї діяльності, в нашому випадку при здійсненні мовленнєвої діяльності мовою, якою володіє людина, і при оволодінні мовою.

При опануванні мовлення послідовність здійснюваних процесів не відповідає тому, якою вона буває при породженні мовлення. Перш ніж програмувати мовленнєве висловлювання і розгортати ланцюжок смислів у послідовність слів виучуваної мови, людина повинна знати ці слова, словосполучення, мовленнєві моделі і відтворювати їх.

Як справедливо зауважив П.П. Блонський, «порожня голова не міркує: чим більше досвіду і знань має ця голова, тим більше здатна вона міркувати». Отже, при оволодінні мовленням першочерговим завданням є створення мовленнєвих навичок, тобто відпрацювання тих операцій, за допомогою яких здійснюється мовленнєва дія певною мовою. Сама ж мовленнєва дія не залежить від лінгвістичних чинників: «...Люди, що говорять різними мовами, але виражають той самий зміст, той самий мовленнєвий намір, здійснюють ту саму мовленнєву дію». У світлі сказаного ясно, що мовленнєві умінь, розглядані нами при здійсненні мовленнєвої діяльності мовою, якою володіє людина, як сформовані мовленнєві дії, у дорослих людей (в цьому разі у студентів-іноземців) є. Трудність при оволодінні мовленням іноземною мовою полягає в тому, щоб поєднати відпрацьовані операції виучуваної мови з мовленнєвими діями, зняти опосередкування рідної мови, які стоять між програмою і здійсненням її виучуваною мовою, навчити реалізовувати навички в різних умовах дійсності, використовуючи їх адекватно реальній ситуації. Отже, при оволодінні мовленням іноземною мовою мовленнєвими уміньми слід вважати реалізацію мовленнєвих навичок у різних умовах мовленнєвого спілкування, використання їх адекватно реальній ситуації.

Отже, при оволодінні мовленням іноземною мовою мовленнєва навичка розглядається нами як відпрацьована мовна операція, а мовленнєве умінь – як мовленнєва дія, при якій реалізується перехід від смислів до значень, виражених в окремих словах і словосполученнях виучуваної мови. Визначивши мовленнєву навичку і мовленнєве умінь в процесі оволодіння мовленням іноземною мовою, слід коротко спинитися на можливих шляхах їх формування.

Першочерговими завданнями при створенні мовленнєвих навичок є запам'ятовування, збереження в пам'яті і відтворення, коли цього потребують умови, слів, словосполучень і речень. Одні навички формуються на основі наслідування, наприклад, самостійне оволодіння мовою завдяки мовному оточенню.

Інші навички формуються в процесі навчання. Операції, сформовані як першим, так і другим шляхом, ставши навичками, не усвідомлюються в процесі мовлення.

О. О. Леонтьєв розрізняє 4 рівні усвідомлюваності: актуальне усвідомлення (об'єкт є метою дії), свідомий контроль (операції сформувалися шляхом згортання свідомої цілеспрямованої дії), позасвідомий контроль (операція доступна усвідомленню, але не обов'язково усвідомлена) і підсвідомість.

Різниця між навичками, сформованими в результаті наслідування, і навичками, сформованими в результаті навчання, полягає в тому, що перші навички мовець не здатний свідомо проконтролювати, оскільки неусвідомлене не може бути довільно відтворене. Зробивши помилку, мовець у кращому разі виправить її несвідомо.

Навички, сформовані в процесі навчання, проходять шлях від актуального усвідомлення операцій (тобто коли формування навички є метою навчання) до свідомого контролю, коли мовець вже не усвідомлює актуально операцій, але, за наявності помилки, здатний довільно відтворити в свідомості цю операцію і свідомо виправити помилку. Усвідомлення відбувається тоді, коли настає неузгодженість навички з умовами, в яких вона утворилася. Це веде до активізації вищої нервової діяльності і повного усвідомлення навички. Помилка відразу ж фіксується і виправляється мовцем.

Коли людина спеціально звертає увагу на здійснення навички, відбувається самоактивація вищої нервової діяльності, і навичка теж повністю усвідомлюється. При навмисній спрямованості уваги на виконання операцій, що стали міцними навичками, настає тимчасова деавтоматизація навичок: рухи починають виконуватися повільніше і з помилками. У цих випадках свідомість з чинника, що простежує правильність здійснення дії в цілому, перетворюється на чинник, що приймає на себе операції аналізу і синтезу, які колись формували навичку.

При автоматизованій навичці свідомість, звільнене від аналітико-синтетичної роботи над мовними формами, дістає можливість зосередитися на смисловому боці висловлення. Здійснення дії стає якісним (безпомилковим), швидким і легко здійснюваним за внутрішнім зразком.

Що таке внутрішній зразок? Згідно з теорією П. Я. Гальперіна, формування всякої дії починається із зовнішнього, яке має орієнтувальну частину і виконавчу, або робочу. Для того, щоб сформувати навички, необхідно перевести орієнтувальну частину операцій у внутрішній план, внаслідок чого зовнішня робоча дія стане автоматичним процесом, виконання якого йде зі свідомості.

Переведення орієнтувальної частини дії в розумовий план проходить такі рівні:

- 1) матеріалізованого виконання дії;
- 2) дії в гучній мові;
- 3) розумової дії.

На кожному з цих рівнів дія повинна бути розгорнута, узагальнена, освоєна і скорочена. Зміна по рівнях становить основу поетапного формування розумових дій.

Оскільки мовленнєва дія належить до другої сигнальної системи, вона має свою специфіку, пов'язану з наявністю двох планів, – змісту і вираження. Мовленнєва дія при володінні мовою здійснюється за внутрішнім зразком (еталоном). При оволодінні мовленням вона формується за зовнішнім зразком, який поступово переводиться у внутрішній. Рівні виконання дії на шляху до внутрішнього зразка такі: 1) за зовнішнім матеріалізованим зразком; 2) за зовнішнім словесним зразком; 3) за внутрішнім зразком, що вже характеризує наявність мовленнєвих навичок і умінь.

Які ж можливі шляхи формування мовленнєвих умінь?

Щоб відповісти на це запитання, звернемося ще раз до визначення мовленнєвого уміння в процесі оволодіння іноземною мовою. Мовленнєве уміння – це реалізація навичок при здійсненні дії, виконуваного за власною програмою. Отже, уміння не є ні знанням, ані навичкою. Можна знати мовленнєві моделі, правила і способи вираження думок, але не уміти виразити думку. Уміння є особливим видом набуття: ознайомившись з ситуацією, виходячи з мети діяльності, людина вибирає потрібну мовленнєву дію і переходить до її здійснення.

Знання, як діяти, не дане в готовому вигляді. Значить, на додаток до сказаного вище, уміння – це не саме «знання», що сказати і який це дасть результат, а готовність вивести конкретне «знання» в змінюваних нових умовах спілкування. Ця готовність легко, самостійно і швидко виражати думки належить не тільки до конкретного висловлювання, яке студент здійснює в певний момент. Мова йде про потенційну готовність студента до здійснення мовленнєвої дії виучуваною мовою. Кожна нова думка потребує певного способу вираження.

Мовленнєва ситуація і її зміст постійно змінюються, тому уміння не може базуватися на точному повторенні минулого. Воно евристичне, є новим творчим моментом у діяльності студента. Отже, для кожного уміння немає власного процесу вироблення, оскільки мовленнєві реакції здійснюються «з місця», без тренування в конкретному умінні.

Всяке уміння виробляється або в процесі розвитку навичок, коли до виучуваної моделі підключаються смислові зв'язки (нижчі стадії умінь), або є результатом практики щодо здійснення самостійно запрограмованих мовленнєвих дій. Практика формує вміння виражати аналогічні думки в різних ситуаціях. Отже, мовленнєве уміння виробляється побічно, не будучи прямою, усвідомленою метою студента.

Викладач знає, які мовленнєві уміння він повинен сформувати в процесі розвитку навичок або в процесі навчання конкретних висловлень, але метою самого студента є при кожній такій вправі не вироблення мовленнєвого уміння, а здійснення конкретного висловлення.

Умовою формування мовленнєвого уміння є наявність різних видів діяльності, при яких необхідно вибирати потрібні мовленнєві дії, програмувати і здійснювати їх виучуваною мовою.

Якості навичок. Рецептивні і продуктивні уміння. Навичка – *психічне новоутворення, завдяки якому індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, з належною точністю і швидкістю, без зайвих витрат фізичної та нервово-психологічної енергії.*

Навичка відображає факт призначеності 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”, 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, мовленнєва дія має набути таких якостей:

- автоматизованість,
- стійкість,
- гнучкість,
- відсутність спрямованості свідомості на форму виконання,
- відсутність напруги, швидкої втомлюваності.

Автоматизованість - 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.

Стійкість здатність навички до взаємодії, об'єднання різних труднощів, які досі долалися окремо. Так, відпрацювавши 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.

Гнучкість навички. Її розглядають у двох планах:

- 1) як здатність включатися у новій ситуації;
- 2) як здатність функціонувати на новому мовленнєвому матеріалі.

Це й дозволяє навичці функціонувати в яких ситуаціях мовлення та "переноситися" на будь-який мовленнєвий матеріал.

У процесі виконання того чи іншого виду МД формуються мовленнєві уміння.

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 формі),

- уміння писати,
- уміння аудіювати,
- 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 морфолого-синтаксичного 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 інтонування;

- 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.

Етапи формування навички. Навички формуються поетапно. Щодо кількості етапів формування навичок існують різні точки зору.

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

Система вправ для формування навичок та вмінь мовлення

Для оволодіння навичками і вміннями іншомовного мовлення потрібна науково обґрунтована система вправ.

З точки зору *організації процесу засвоєння* система вправ має забезпечити:

- 1) підбір необхідних вправ, що відповідають характеру певної навички 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.

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

Структура вправи. 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).

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, чи у парах,
- у групах чи командах.

Друга фаза вправи факультативна: вона може мати місце, якщо у зразку виконання є потреба, і може бути відсутньою.

Третя фаза - виконання завдання - і є власне вправою.

Четверта фаза - контроль - може співпадати у часі з виконанням, якщо відповідає один з учнів, або слідувати за виконанням.

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.

Типи вправ для навчання іноземної мови

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

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.

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 передують сприймання і розуміння тексту, то вправа - рецептивно-продуктивна.

Розглянемо типи вправ за критерієм "комунікативність".

Комунікативні вправи розглядаються як спеціально організована форма спілкування, 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 зацікавлення 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.

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 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) Прочитайте записку, яку написали тобі батьки (у записці прохання полити квіти, підмести підлогу, вимити посуд, нагодувати 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 однаковим зразком, вправа має тренувальний характер. Висновок: вправа *умовно-комунікативна*).

Сьогодні у нас гості з англomовних країн. Pozнайомтеcь 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*).

Отже у системі вправ основне місце мають посідати *умовно-комунікативні* та *комунікативні* вправи.

Некомунікативні вправи посідають підлегле місце.

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.

Систематизація вправ.

Розрізняють:

- загальну систему вправ для навчання спілкування іноземною мовою, що охоплює усі види МД і знаходить своє матеріальне втілення у підручнику;

- системи вправ для оволодіння навичками і вміннями аудіювання та 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);

- 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.).

Література:

1. Методика навчання англійської мови студентів-психологів: монографія / [О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, Ю.В. Дегтярьова та ін.]; за заг. та наук. ред. О.Б. Тарнопольського. – Дніпропетровськ: Університет імені Альфреда Нобеля, 2011. – 264 с.

2. Spratt M. The TKT Teaching Knowledge Test course. Modules 1, 2 and 3. Second edition / M. Spratt, A. Pulverness, M. Williams. – Cambridge: Cambridge University Press, 2011. – 256 p.

Лекція 4. Основні категорії методики: принципи, цілі, зміст, методи та засоби навчання іноземним мовам

1. Цілі та зміст навчання іноземних мов (ІМ) та їх добір.
2. Методи та організація форми навчання іноземних мов.
3. Засоби навчання іноземних мов.

Зміст навчання іноземної мови у середній школі:

🌐 лінгвістичний компонент (мовний та мовленнєвий ситуативно-тематичний матеріал);

🌐 екстралінгвістичний компонент (ситуативний контекст мовлення, пов'язаний з лінгвокраїнознавчим аспектом викладання природними та історичними реаліями, духовними цінностями, правилами поведінки);

🌐 психологічний компонент (знання, мовні навички та мовленнєві вміння);

🌐 методологічний компонент (загальні прийоми навчання, учіння).

Шкільна програма з іноземної мови підкреслює необхідність формування в учнів певного рівня комунікативної компетенції (communicative competence).

До змісту комунікативної компетенції входять такі компоненти:

- мовленнєва та мовна компетенція;
- соціокультурна та соціолінгвістична компетенція;
- дискурсивна компетенція;
- стратегічна компетенція.

Принципи відбору змісту навчання:

☞ Повторюваність: повторення функцій та понять циклічно щороку з метою поступового досягнення учнями адекватної мовленнєвої поведінки;

☞ Поступове зростання складності;

☞ Мотивація: пріоритетність тих тем, які будуть найбільш необхідними учням;

☞ Потенціал вивчення мови: формування міцної бази для подальшого самовдосконалення і використання мови у професійній сфері;

☞ Функціональна спрямованість: сфери (тематика) спілкування передбачають практику учнів в оперуванні різноманітними поняттями та певними мовленнєвими функціями.

Відбір мовного матеріалу передбачає засвоєння учнями певного мовного мінімуму з фонетики, лексики, граматики.

Тема (як методична категорія) визначається як імовірнісний згорнутий текст, поданий у вигляді короткої тези і який підлягає деталізації у процесі мовлення (як правило, монологічного) або виступає результатом узагальнення інформації, отриманої у процесі читання чи аудіювання.

Наприклад: «Видатні письменники України», «Моє місто/село», «Державний устрій та географія Великої Британії» тощо.

Мовленнєва ситуація – це динамічна система мовленнєвого спілкування, до складу якої входять:

1) обставини комунікації; 2) стосунки між комунікантами; 3) мовленнєві наміри та 4) сам акт-спілкування.

Оперування мовним та мовленнєвим матеріалом у процесі спілкування відбувається завдяки засвоєним учнями знанням та сформованим навичкам і вмінням.

Мовні знання охоплюють знання правил утворення, розпізнавання й застосування мовних явищ (фонетичних, лексичних, граматичних), а також лінгвокраїнознавчу інформацію. Обсяг мовних знань визначається чинною шкільною програмою.

Розрізняють: слухово-вимовні, лексичні, граматичні, графічні, орфографічні навички та вміння: аудіювання, говоріння (монологічне та діалогічне), читання, письмо.

Для досягнення рівня навички, мовленнєва дія має набути таких якостей, як автоматизованість, стійкість, гнучкість, відсутність спрямованості свідомості на форму виконання, відсутність напруження і швидкої втомлюваності.

Етапи формування навичок:

- орієнтовно-підготовчий;
- тренувальний (стереотипно-ситуативний);
- варіативно-ситуативний.

Уміння:

Рецептивні (аудіювання та читання) складаються на ґрунті рецептивних навичок:

- ☛ граматичних (розпізнавання граматичних та прогнозування синтаксичних структур),
- ☛ лексичних (розпізнавання та безпосереднього розуміння лексичних одиниць),
- ☛ фонетичних (сприйняття та розпізнавання звуків та інтонацій),
- ☛ графічних (сприйняття та розпізнавання букв, буквосполучень, знаків пунктуації).

Продуктивні (говоріння й письмо) складаються на ґрунті репродуктивних навичок:

- ☛ граматичних (вибору необхідної морфолого-синтаксичної структури),
- ☛ лексичних (вибору, сполучення та реалізації лексичної одиниці),
- ☛ фонетичних (артикулювання та інтонування),
- ☛ графічних (графічного зображення),
- ☛ орфографічних (написання за правилами орфографії).

2. Цілі навчання іноземної мови у середній школі.

Цілі навчання іноземної мови у середньому навчальному закладі визначаються:

- особливостями мови, що вивчається;
- типом навчального закладу;
- соціальним замовленням суспільства;
- індивідуальними потребами людини як суспільної одиниці.

Практична мета: оволодіння всіма головними видами мовленнєвої діяльності як засобами спілкування (формування комунікативної компетенції).

Ступені вивчення іноземної мови у середній школі:

- ☛ початковий,
- ☛ середній,
- ☛ старший.

Напрями обмеження рівня володіння іноземною мовою у середній школі:

- ☛ дотримання різних вимог щодо рівня володіння різними видами мовленнєвої діяльності на різних ступенях вивчення іноземної мови у середній школі;
- ☛ обмеження кола тем та ситуацій, що розглядаються на уроках;
- ☛ обмеження об'єму мовного матеріалу.

Загальноосвітня мета полягає в:

- ☛ оволодінні іноземною мовою як новим засобом висловлення думки;
- ☛ розширенні лінгвістичних знань учнів; розширенні світогляду учнів за рахунок країнознавчих та культурологічних знань;
- ☛ гуманітаризації процесу навчання.

Шляхи реалізації виховної мети:

- ☛ через навчальний матеріал;
- ☛ через структуру уроку й засоби навчання;
- ☛ через самостійну роботу;
- ☛ через особистість вчителя.

Виховні можливості уроку:

- ☛ формування мислення учнів, поглядів на оточуючий світ;
- ☛ виховання моральних якостей та рис характеру;
- ☛ оволодіння мистецтвом спілкування;
- ☛ виховання культури читання;
- ☛ формування навичок інтелектуальної праці;

- ☂ естетичне виховання;
- ☂ екологічне виховання;
- ☂ формування національної свідомості.

Розвивальна мета: розвиток індивідуально-психологічних характеристик особистості учня (сенсорного сприйняття, інтелектуальної, вольової, рухливої, емоційної та мотиваційної сфер) та спеціальних навчальних умінь.

3. Засоби навчання іноземної мови.

Існують засоби навчання:

1) головні та допоміжні; 2) для вчителя і для учня; 3) технічні та нетехнічні

1) Головні та допоміжні; 2) Для вчителя; 3) Для учнів; 4) Технічні та нетехнічні			
Засоби навчання:	Для вчителя:	Для учнів:	
Головні (ті, що входять до НМК)	Шкільна програма Книга для вчителя	Підручник Робочий зошит Книга для читання	
	Комплекти роздаткових матеріалів Відео-/аудіокасети Кіно-/діафільми Грамплатівки / ком пакт-диски Комп'ютерне програмне забезпечення Лінгафонний практикум Таблиці Довідники тощо		
Допоміжні (ті, що не входять до НМК)	Лінгвістична, країнознавча та методична література Журнали Довідники Кодопозитиви Самостійно виготовлені навчальні засоби тощо	Довідники Журнали Додаткові книги для читання Самостійно виготовлені навчальні засоби тощо	
Нетехнічні (традиційні) засоби навчання	Технічні засоби навчання		
Малюнки, картинки, крокі; Схеми, таблиці, карти; Фланелеграф, магнітна дошка; Аплікаційний матеріал; Іграшки, макети, муляжі; Опорні сигнали;	Візуальні: Діапозитиви; Кодопозитиви; Слайди чи слайдфільми; Комп'ютерні програми	Аудитивні: Грамзапис; Радіопередачі; Звукозапис; Компакт-диски тощо	Аудіовізуальні: Звукове кіно; Телепередачі; Озвучений діафільм; Комп'ютерні програми тощо

Література:

1. Биконя О.П. Теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: спец. 13.00.02 / О.П. Биконя. – Київ, 2017. 48 с.
2. Методика навчання англійської мови студентів-психологів: монографія / [О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, Ю.В. Дегтярьова та ін.]; за заг. та наук. ред. О.Б. Тарнопольського. Дніпропетровськ: Університет імені Альфреда Нобеля, 2011. 264 с.
3. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О.Б. Тарнопольський. Київ: ІНКООС, 2006. 248 с.
4. CALL research perspectives / J.L. Egbert & G.M. Petrie (Eds.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. 320 p.
5. Tarnopolsky O. Constructivist blended learning approach to teaching English for specific purposes / O. Tarnopolsky. – London: Versita, 2012. 254 p.
6. Trimble L. English for science and technology. A discourse approach / L. Trimble. New York: Cambridge University Press, 1992. 180 p.
7. Warschauer M. Internet for English teaching / M. Warschauer, H. Shetzer, C. Meloni. Alexandria, VA: TESOL, 2000. 176 p.

Лекція 5. Аналіз програм та НМК з ІМ для різних типів навчальних закладів

План:

1. Програма з іноземних мов для початкової школи, її структура і зміст.
2. Навчально-методичні комплекси для початкової школи, їх структура і зміст.
3. Аналіз компонентів НМК.

1. Програма з іноземних мов для початкової школи, її структура і зміст.

Головна мета навчання іноземної мови у початковій школі - формування в учнів комунікативної компетенції, що забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим і соціокультурним досвідом, узгодженим з віковими можливостями молодших школярів. На кінець 4-го класу учні загальноосвітніх навчальних закладів досягають рівня А1, учні спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов – рівня А2, що відповідає Загальноєвропейським рекомендаціям з мовної освіти. Початковий етап навчання іноземної мови у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі надзвичайно важливий, оскільки в цей період закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетенції, необхідні та достатні для подальшого її розвитку й удосконалення. Тут відбувається становлення засад для формування іншомовних фонетичних, лексичних, граматичних та орфографічних навичок, а також умінь в аудіюванні, говорінні, читанні й письмі у межах програмних вимог. Відповідно до нової структури шкільної іншомовної освіти початковий етап визначається 1-4-м класами.

Зміст навчання сконструйовано на таких основних *дидактичних і методичних принципах*:

- комунікативного спрямування навчальної діяльності;
- особистісно-орієнтованого навчання, що зумовлюється психофізіологічними особливостями дітей молодшого шкільного віку;
- врахування випереджального вивчення рідної мови, що передбачає послідовне оволодіння учнями мовними та мовленнєвими явищами на основі досвіду, набутого на уроках рідної мови;
- принцип мінімізації змісту навчання (тематики для спілкування, обсягу навчально-інформаційного матеріалу, на якому здійснюється спілкування, рівнів навченості молодших школярів з мови і мовлення), що забезпечує доступність навчального матеріалу і його достатність для задоволення комунікативних потреб спілкування у межах чинної програми;
- ситуативності та тематичної організації навчального матеріалу;
- діяльнісного характеру видів навчальної роботи;
- диференціації та індивідуалізації навчання, що забезпечують урахування особистісних якостей учнів, їхньої мотивації та готовності до засвоєння іноземної мови;
- соціокультурного спрямування процесу навчання; взаємопов'язаного та збалансованого навчання видів мовленнєвої діяльності; сприяння розвитку, освіти та вихованню молодших школярів.
- взаємопов'язаного та збалансованого навчання видів мовленнєвої діяльності;
- сприяння розвитку, освіти та вихованню молодших школярів.

Змістова частина Програми включає опис:

- тематики ситуативного мовлення та сфер спілкування;
- мовленнєвих функцій та засобів їх вираження; -мовленнєвих умінь; -мовних знань і навичок;
- соціокультурних знань;
- загальнонавчальних умінь.

Вимоги до рівня підготовки учнів (мовленнєва компетенція) подані по завершенні кожного року навчання визначають:

- що саме учні повинні знати і розуміти з кожного виду мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо);
- які уміння і навички у чотирьох видах мовленнєвої діяльності учень повинен отримати на кінець навчального року.

Основною формою навчання іноземної мови є урок. Зміст його визначає сам учитель. Він спирається на програму, матеріал підручника або посібника, який використовує у своїй роботі, враховує рівень навченості учнів і умови, у яких відбувається навчання. Види діяльності на уроці залежать від мети і завдань, вікових особливостей та інтересів учнів. Уроки мають бути комунікативно спрямованими, а тому пріоритетними видами діяльності є ті, що пов'язані з формуванням в учнів умінь і навичок використовувати мову як засіб спілкування.

«Програма» для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземні мови. 2-12 класи» має таку структуру:

Пояснювальна записка, в якій визначається **головна мета** навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах. Також визначається перелік *комунікативних вмінь* як основи формування комунікативних компетенцій, *складових комунікативної мовної компетенції* та *загальних компетенцій*, що формуються під час вивчення іноземної мови. Далі надається визначення *виховної, освітньої та розвивальної цілей* навчання іноземної мови.

Далі визначаються **етапи навчання** (початкова школа, основна школа, старша школа) та **цілі і завдання** для кожного з цих етапів. Визначається рівень володіння іноземною мовою на кінець дванадцятого класу, який відповідає рівню B1+ згідно з «Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання».

Також в програмі надається перелік основних *дидактичних та методичних принципів*, з опорою на які здійснюється навчально-виховний процес (принцип комунікативної спрямованості, принципи ситуативності та тематичної організації навчального матеріалу, принцип урахування особливостей рідної мови, принцип свідомості навчання, принцип урахування вікових особливостей учнів, принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності).

Програми для кожного класу.

Кожна така програма представлена у вигляді двох таблиць. В першій таблиці наведені: *сфери спілкування, тематика ситуативного спілкування, мовленнєві функції, засоби вираження, лінгвістичні компетенції (лексична, граматична, фонетична), соціокультурна компетенція, загальнонавчальна компетенція*. В другій таблиці надається перелік *мовленнєвих компетенцій в читанні, говорінні (монологічному та діалогічному), аудіюванні та письмі*, якими має володіти учень на кінець кожного класу.

Навчальна програма з іноземної мови у ЗВО є засобом навчання та інструктивно-методичним документом, який містить виклад змісту навчання ІМ, послідовність її вивчення, перелік знань, навичок та вмінь (компетенцій), критерії підсумкового контролю, перелік рекомендованих підручників, інших методичних та дидактичних матеріалів.

Структура програми з ІМ:

Вступ
Цілі
Принципи
Зміст
Методи
Планування
Контроль і оцінювання

Структура робочої програми з ІМ:

Опис дисципліни
Пояснювальна записка
Розподіл навчального часу за модулями, темами та видами занять
Навчально-методична карта
Зразок модульної контрольної роботи
Зразки завдань для позааудиторної самостійної роботи студента
Система рейтингового контролю
Підсумковий контроль
Навчально-методичні матеріали

2. Навчально-методичні комплекси для початкової школи, їх структура і зміст. Аналіз усіх компонентів НМК.

Під засобами навчання ми розуміємо комплекс навчальних матеріалів і знарядь, які допомагають вчителю організувати ефективне навчання іноземною мовою, а учням – ефективно оволодіти нею. Визначення засобів навчання – це відповідь на запитання «За допомогою чого навчати?».

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 учня в навчальному процесі з іноземних мов;

б) бути орієнтованими на цілі навчання, тобто сприяти їх досягненню у процесі навчання іноземних мов;

в) бути інструментами реалізації методів і прийомів, що застосовуються у навчальному процесі, і забезпечувати управління діяльністю вчителя і учня;

г) відповідати сучасним досягненням методики навчання іноземних мов і забезпечувати реалізацію новітніх технологій. Згідно з такими критеріями як значущість, призначення та застосування технічної апаратури засоби навчання іноземних мов розподіляються на:

- основні та допоміжні;
- для вчителя і для учня;
- технічні та нетехнічні.

Сучасний НМК містить інваріантну частину, а саме: підручник, робочий зошит учня на друкованій основі, аудіозаписи на електронних носіях (CD-дисках) для учнів, книгу для вчителя. Крім того, можливі додаткові компоненти у складі сучасних НМК (варіативна частина): книга для читання, спеціальний набір аудіо- і відео додатків на CD-дисках тільки для вчителя, контрольно-тестові завдання, набір таблиць тощо

Головними *критеріями аналізу з АМ* для початкової школи визначено:

- 1) відповідність чинній програмі для початкової школи;
- 2) контекстуальне чи поза контекстуальне ознайомлення з новим граматичним матеріалом;
- 3) комунікативна орієнтованість вправ на етапі тренування у вживанні нового граматичного матеріалу;
- 4) наявна кількість комунікативно орієнтованих вправ у розглянутих НМК.

1-й клас початкової школи розглядається як основний у формуванні іноземної вимови, ритміко-інтонаційних навичок та звуко-буквених співвідношень. 35 годин, відведених програмою на вивчення іноземної мови в 1-му класі, діляться на 2 етапи -- I півріччя -- 16 годин для засвоєння фонологічного аспекту мови (усний ввідний курс) і 19 годин (II півріччя) на засвоєння звуко-буквених співвідношень. З метою полегшення оволодіння процесами читання і письма рекомендовано використовувати стандарт напівдрукованого шрифту. В обох випадках оволодіння звуковою та буквеною системами іноземної мови.

Комунікативна, освітня, виховна і розвивальна цілі оволодіння змістом реалізуються через навчальні тексти й діалоги як основні мовленнєві одиниці. Вони повинні містити в собі як змістову, так і мовну інформацію та слугувати певними засобами узагальнень іншомовного досвіду школярів. Для успішної реалізації освітньо-розвивального потенціалу іноземної мови зміст підручників повинен сприяти тому, щоб процес залучення учнів до вивчення предмета не тільки розширював їхній світогляд, а й сприяв глибшому розумінню власної культури та її ролі у духовному і моральному розвитку людства.

Учні перших класів ще не оволоділи рідною мовою. Вони вивчають букви, письмо та читання на рідній мові, тому перейти до читання і письма на цьому етапі на англійській мові просто неможливо. Це викличе великі труднощі у дітей і ось чому необхідним є усний ввідний курс, де діти вчаться застосовувати мовленнєві зразки, що подаються у вигляді коротких фраз необхідних для спілкування, а саме: привітатися, попрощатися, вибачитися, подякувати, назвати себе або предмети; представити себе (когось), висловити своє ставлення до чогось тощо

На сучасному етапі в навчальному процесі ЗНЗ використовуються лише ті підручники, що мають відповідний гриф Міністерства освіти і науки (МОН) України. Так, протягом 2013–2016 рр. для учнів 1–4-х класів було видано за рахунок державних коштів тільки підручники, зокрема чотири комплекти з

англійської мови (автори: О. Карп'юк; Л. Калініна та І. Самойлюкевич; А. Несвіт; К. Худик) два – з німецької мови (автори: О. Паршикова та ін.; Я. Скоропад), які є переможцями всеукраїнського конкурсу підручників для початкової школи і рекомендовані МОН України для використання у шкільній практиці. Видання інших засобів навчання (робочих зошитів, книг для вчителя тощо) з боку держави не фінансувалось.

Питання для самоконтролю:

1. Які є основні дидактичні і методичні принципи змісту навчання?
2. Склад сучасного НМК.

Література:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273с.
2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник для студентів вищих закладів освіти / колектив авторів під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 1999. 220 с.
3. Типової програми підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов (англійська мова) PROTEACH, розробленої ТОВ «Дінтернал Ед'юкейшн» та схваленої до використання Інститутом модернізації змісту освіти МОН 03.06.2020 №22.1/12-Г-330 www.english.dinternal.education/proteach
4. Kumaravadivelu B. Beyond methods: Macrostrategies for language teaching / B. Kumaravadivelu. – New Haven and London: Yale University Press, 2003. 389 p.

Лекція 6. Новітні технології навчання іноземних мов

План лекції

1. Інтерактивне навчання
2. Сучасна комунікативна методика
3. Використання мультимедійного комплексу (МК)

Одним із пріоритетних напрямів реформування освіти, визначених Державною національною програмою «Освіта. Україна ХХІ сторіччя», є необхідність «досягнення якісно нового рівня у вивченні іноземних мов». На відміну від інших предметів, іноземна мова — це ціла галузь знань, оскільки розкриває перед людиною скарбницю іншомовної культури, нові стилі життя. Інтеграція України у світову спільноту потребує досконалого володіння іноземними мовами шляхом інноваційних технологій. Тому їх використання визначене як один з пріоритетних напрямів реформування освіти. Специфіка іноземної мови як навчального предмета полягає в тому, що спілкування є не тільки кінцевою метою навчання, а і засобом її досягнення. Саме вчитель робить усе можливе і неможливе для цього. Оскільки мова залишається єдиною універсальною базою мислення, знання іноземної мови слід розглядати з погляду вдосконалення інтелектуальних здібностей (пам'яті, уяви, критичного, логічного, креативного мислення). Творчість є найвищим виявом розвитку людського розуму.

Творча здібність — це здатність дивуватися й пізнавати, уміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, це спрямованість на відкриття нового і здатність глибокого усвідомлення свого досвіду. Завдяки творчій діяльності в дитини розвивається здатність самостійно реалізувати свої можливості, самореалізація веде до особистісного зростання. Реалізація цієї ідеї неможливо без розробки та впровадження відповідних технологій навчання. Школа має бути не підготовкою до життя, школа має бути життям. Досягти цього можливо за рахунок інноваційного підходу, створюючи інтерактивне середовище.

Слово інтерактив (пер. з англійської inter — «взаємний», act — «діяти») означає взаємодію. Інтерактивний метод — це спосіб взаємодії з учнями через бесіду, діалог. Інтерактивне навчання — це навчання в режимі діалогу, під час якого відбувається взаємодія учасників педагогічного процесу з метою взаєморозуміння, спільного розв'язання навчальних завдань, розвитку особистісних якостей

студентів. Навчальний матеріал легше засвоюється й найдовше зберігається в пам'яті в тому випадку, коли учень не пасивно сприймає те, що говорить викладач, а активно діє під час вивчення матеріалу. Сучасному вчителю важливо знати новітні методи викладання іноземної мови, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи інший метод викладання відповідно до рівня знань, потреб та інтересів студентів.

Методи навчання не є простими алгоритмізованими одиницями, їх раціональне та вмотивоване використання на заняттях з іноземної мови вимагає креативного підходу з боку вчителя. Якісна мовна підготовка студентів неможлива без використання сучасних інноваційних освітніх технологій.

Сучасні інноваційні технології в освіті — це використання інформаційних та комунікаційних технологій у навчанні, проектна робота в навчанні, робота з навчальними комп'ютерними й мультимедійними програмами, дистанційні технології в навчанні іноземних мов, створення презентацій у програмному середовищі Microsoft PowerPoint, використання ресурсів всесвітньої мережі Інтернет. Ці технології допомагають реалізувати особово-орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію та диференціацію навчання з урахуванням здібностей дітей, їхнього рівня знань.

Для досягнення комунікативної компетенції — комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань, навичок і вмінь — я використовую новітні методи навчання, що поєднують комунікативні та пізнавальні цілі. Інноваційні методи навчання іноземних мов, які базуються на інноваційному підході, спрямовані на розвиток і самовдосконалення особистості, на розкриття її резервних можливостей і творчого потенціалу.

2. Основними принципами сучасних методів є: рух від цілого до окремого, орієнтація занять на учня, цілеспрямованість та змістовність занять, їх спрямованість на досягнення соціальної взаємодії за наявності віри вчителя в успіх своїх студентів, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук. Сучасна комунікативна методика пропонує широке впровадження в навчальний процес активних нестандартних методів і форм роботи для кращого свідомого засвоєння матеріалу. На практиці досить ефективними виявилися такі форми роботи: індивідуальна, парна, групова й робота в команді. До сучасних технологій належить технологія співпраці, яку я активно впроваджую в навчальний процес. Основна ідея полягає в створенні умов для активної спільної діяльності студентів в різних навчальних ситуаціях. Діти об'єднуються в групи по 3–4 особи, їм дають одне завдання, при цьому обговорюють роль кожного. Кожен учень відповідає не тільки за результат своєї роботи, але й за результат усієї групи. Тому слабкі студенти прагнуть з'ясувати в сильних те, що їм незрозуміло, а сильні — щоб слабкі досконало розібралися в завданні. І від цього виграє весь клас, тому що спільно ліквідовують прогалини у знаннях.

Під час різних видів роботи студенти стають перед проблемою поповнення знань, лексичного запасу чи комунікативних умінь, тому вони активізують свою діяльність та в процесі спілкування намагаються вирішити дані питання. Це позитивно впливає на розвиток мислення та уважності студентів, зацікавлює їх та стимулює до співпраці. Тому всі вправи й завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією (Information gap, choice, feedback). Для їх виконання студенти потребуватимуть додаткової інформації, складатимуть певних зусиль для її досягнення та в такий спосіб зможуть краще та ефективніше організувати свою діяльність.

Найбільш ефективними є такі форми парної та групової роботи: у внутрішні (зовнішні) кола (inside / outside circles); у мозковий шторм (brain storm); у читання зигзагом (jigsaw reading); у обмін думками (think-pair-share); у парні інтерв'ю (pair-interviews) та інші

Однією з технологій, що забезпечує особово орієнтоване навчання, є метод проектів як спосіб розвитку творчості, пізнавальної діяльності, самостійності. Проекти можуть підрозділятися на монопроекти, колективні, усно-мовні, видові, письмові й Інтернет-проекти. Робота над проектом — це багаторівневий підхід до вивчення мови, що охоплює читання, аудіювання, говоріння і граматику. Метод проектів сприяє розвитку активного самостійного мислення студентів і орієнтує їх на спільну дослідницьку роботу. На мою думку, проектне навчання актуальне тим, що навчає дітей співпраці виховує такі етичні цінності, як взаємодопомогу й уміння співпереживати, формує творчі здібності й активізує студентів.

Таблиця 1. Основні групи інноваційних педагогічних технологій

Група педагогічних технологій	Педагогічні технології	Автори
Традиційні педагогічні технології	Пояснювально-ілюстративні технології навчання	В основі — дидактичні принципи Я. Коменського
Педагогічні технології на основі особистісно-педагогічного процесу	Педагогіка співробітництва Технологія саморозвитку Технологія організації групової навчальної діяльності. Технологія розвиваючого навчання Проектна технологія Технологія навчання як дослідження Технологія формування творчої особистості Технологія колективного творчого виховання Створення ситуації успіху Сугестивна технологія	Педагоги-новатори М. Монтессорі Й. Песталоцці, Дж. Дьюї Л. Виготський Дж. Дьюї, В. Кіпатрик М.Кларін, Б.Бухвалов. Є. Ільїн, І. Волков І. Іванов А. Белкін В. М'ясищев
Педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності учнів	Ігрові технології Проблемне навчання. Технологія комунікативного навчання іншомовної культури. Технологія інтенсифікації навчання на основі схем і знакових моделей навчального матеріалу	Б. Нікітін Дж. Дьюї Є. Пассов Є. Шаталов, О. Шевченко
Педагогічні технології на основі підвищення ефективності управління та організації навчального процесу	Технологія перспективного навчання з використанням опорних схем при коментованому управлінні Технологія рівневої диференціації навчання на основі обов'язкових результатів Культуровиховна технологія диференційованого навчання за інтересами дітей Технологія індивідуального навчання Колективний спосіб навчання Групові технології Комп'ютерні (інформаційні) технології навчання	С. Лисенкові В. Фірсов І. Закатова І. Унт, А. Границька, В. Щадріков А. Ривін, В. Дяченко Й. Песталоцці, Дж. Дьюї Є. Єршов
Педагогічні технології на основі дидактичного вдосконалення та реконструювання матеріалу	«Екологія і діалектика» «Діалог культур» Збільшення дидактичних одиниць Реалізація теорії поетапного формування розумових здібностей	Л. Тарасов Б. Біблер, С. Курганов П. Єрдієв В. Волович
Окремі предметні педагогічні технології	Технологія раннього та інтенсивного навчання грамоті Педагогічні технології на основі ефективних уроків.	М. Зайцев О. Окунєв
Альтернативні педагогічні технології	Технологія вільної праці (навчання)	С. Френч.
Педагогічні технології	Система розвиваючого навчання Технологія розвиваючого навчання Ельконіна – Давидова	Л. Заков Д. Ельконін, В. Давидов

Група педагогічних технологій	Педагогічні технології	Автори
розвиваючого навчання	Система розвиваючого навчання з напрямком на розвиток творчих здібностей особистості Особистісно-орієнтоване розвиваюче навчання Технологія саморозвиваючого навчання	І. Волков, Г. Альтшуллер, І. Іванов І. Якиманська Г. Селевко
Педагогічні технології авторських шкіл	Школа адаптуючої педагогіки «Школа самовизначення» Школа – парк Школа завтрашнього дня	Є. Ямбург, Б. Бройде О. Тубельський М. Балабан Д. Ховард

3.

Важливим засобом інноваційного навчання є також використання мультимедійного комплексу (МК) у складі інтерактивної дошки, персонального комп'ютера й мультимедійного проектора. Такий комплекс поєднує всі переваги сучасних комп'ютерних технологій і виводить процес навчання на якісно новий рівень. Завдяки наочності й інтерактивності МК дозволяє мені залучити весь клас до активної роботи. Використання інтерактивної дошки на уроці значно збільшує ефективність навчання студентів у школі.

Ключові напрямки застосування МК: у презентації, демонстрування та моделювання ситуацій; у підвищення активності студентів на уроці; у збільшення темпу уроку. Отже, МК надає унікальні можливості для роботи і творчості за значної легкості в управлінні. Необхідно зважати на важливий психологічний момент: сучасні школярі, у яких удома є комп'ютери з численними іграми й телевізори, звикають сприймати це щось звичайне. Можливості МК дозволяють переключити школярів на розуміння того, що відео та ігрові програми успішно використовуються для навчання, сприяють розвитку творчої активності, захопленню предметом, створенню найкращих умов для опанування навичок аудіювання і говоріння, що забезпечує, врешті-решт, ефективність засвоєння матеріалу на уроках іноземної мови.

Використання МК на уроках англійської мови дозволяє активно залучати студентів у навчальний процес, збільшує мотивацію навчання, стимулює творчу активність й сприяє розвитку особистості дитини, розширює можливості подання навчальної інформації, воно є найбільш ефективним і економним за часом, допомагає учням підготуватися до здачі тестів, екзаменів, ЗНО. МК є потужним інструментом, який може бути пристосований для використання у вивченні іноземної мови з широким діапазоном тем.

Можна виділити такі переваги інноваційного навчання: у установлення дружньої атмосфери і взаємозв'язків між учасниками спілкування; студенти мають можливість бути більш незалежними й упевненими в собі; у викладач заохочує студентів до співпраці, підбадьорює їх, вони не бояться припускати помилок; у студенти мають можливість подолати страх перед мовним бар'єром; у викладач не домінує; у слабкі студенти можуть отримати допомогу від більш сильних; у кожен учень, залучений до роботи, має певне завдання; у студенти можуть використовувати свої знання й досвід, набутий раніше. Отже, навчання іноземних мов буде ефективним саме завдяки комплексному застосуванню засобів новітніх інноваційних технологій та залежить від здатності вчителя застосовувати гуманістичний підхід до навчання, від розуміння необхідності відмовитися від авторитарного методу викладання.

Методи навчання іноземних мов, що ґрунтуються на гуманістичному підході, допомагають розкрити творчий потенціал студентів і сприяють їх розвитку та вдосконаленню під час навчально-комунікативного процесу. Процес навчання іноземної мови — не автоматичне вкладання навчального матеріалу в голову учня. Він потребує напруженої розумової роботи дитини та її власної активної участі в процесі. Цього можна досягти тільки активним навчанням за допомогою інноваційних освітніх технологій.

Питання для самоконтролю:

Література:

1. Кудіна В.В. Педагогіка вищої школи / В.В. Кудіна, М.І. Соловей, Є.С. Спіцин. К.: Ленвіт. 2009. 194 с.
2. Полякова Г.А. Педагогіка: навчальний посібник / Г.А. Полякова, Т.А. Борова. Харків: ВД: «ІНЖЕК», 2011. 374 с.
3. Майер Н. В., Устименко О. М., Борецька Г. Е. Практикум з формування тестової компетентності майбутніх учителів іноземних мов і культур. Київ : Видавництво Ліра-К, 2020. 192 с.
4. Методика викладання англійської мови: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / уклад. Холод Ірина Василівна. – Умань: Візаві, 2018. – 165 с.
5. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. 2010. – № 1. – С. 11-17.
6. Редько В.Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи. К.: Генеза, 2007. 136 с.
7. Резван О. Методика викладання у вищій школі / О.О. Резван. – Харків, ХНАДУ: «Міськдрук», 2012. 152 с
8. Ставицька І. В. Іншомовна компетентність: місце дефініції у термінологічному полі сучасних наукових суджень / І. В. Ставицька // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 4 (30). – С. 280–286.
9. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О.Б. Тарнопольський. – К.: Фірма “ІНККОС”, 2006. – 246 с.
10. <http://blog.tjtaylor.net/teaching-methods/>
11. <http://www.5minuteenglish.com/tips-teaching-english.htm>
12. <https://www.theguardian.com/teacher-network/teacherblog/>
13. _What is the Communicative Approach? / [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.escp.org/approach.html#anchor/>.
14. Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського: <http://nbuv.gov.ua/>
15. Типової програми підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов (англійська мова) PROTEACH, розробленої ТОВ «Дінтернал Ед'юкейшн» та схваленої до використання Інститутом модернізації змісту освіти МОН 03.06.2020 №22.1/12-Г-330 www.english.dinternal.education/proteach
16. Kumaravadivelu B. Beyond methods: Macrostrategies for language teaching / B. Kumaravadivelu. – New Haven and London: Yale University Press, 2003. 389 p.

Лекція 7. Формування іншомовної комунікативної компетенції

План лекції

1. Поняття комунікативної компетентності.
 2. Зміст і цілі навчання лексики, граматики та фонетики. Навчання граматичного матеріалу. Активний і пасивний граматичні мінімуми. Характеристика граматичних навичок мовлення. Поняття "граматична структура" і "зразок мовлення".
 3. Навчання лексичного матеріалу. Активний, пасивний і потенціальний словниковий запас.
 4. Навчання фонетичного матеріалу. Фонетичний мінімум. Вимоги до вимови учнів. Навчання звуків іноземної мови. Навчання інтонації іноземної мови.
1. Успіх ділового спілкування, досягнення результату в великій мірі залежить від учасників комунікації, їх професіоналізму та вміння спілкуватися. В теорії спілкування особлива увага приділяється поняттям "комунікативного бар'єру" і "комунікативної компетентності". Під комунікативним бар'єром зазвичай мають на увазі обставини, фактори, які ускладнюють спілкування або помітно знижують його ефективність. Виділяються *комунікативні бар'єри* різного виду:
- інтерпретаційні, обумовлені неможливістю адекватно сприймати повідомлення,

- селективні, пов'язані з інформаційним перевантаженням і ведуть до неповного, виборчого сприйняття повідомлення,
- емоційні, викликані пристрастями, оцінками, упередженнями, бар'єри компетенції, що виникають через нестачу знань, і ін.

Особливу групу утворюють бар'єри, пов'язані з умовами здійснення комунікації, наприклад: географічні, відомчі, державні, економічні.

Комунікативна компетентність означає розвиток адекватної орієнтації людини у власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, в ситуації і задачі і виражається в успішності вирішення комунікативних завдань в процесі спільної діяльності. У загальному вигляді комунікативна компетентність складається з здібностей:

- 1) давати соціально-психологічний прогноз комунікативній ситуації, в якій має бути спілкуватися;
- 2) соціально-психологічно програмувати процес спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації;
- 3) здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування в комунікативній ситуації.

Поняття комунікативної компетентності є ключовим при визначенні ділових якостей фахівців в різних сферах діяльності, таких як сфера управління, туризм, педагогічна, юридична діяльність, публік-рілейшнз і т.д.

Відповідно виділяються різні якості, здібності, навички та вміння, що визначають комунікативну компетенцію фахівця. У комунікативної компетентності можна виділити *дві складові*:

- 1) власне психологічні здібності та вміння і
- 2) комунікативно-мовні (або мовні) вміння і навички.

Наприклад, розглядаючи необхідні комунікативні якості працівників сфери туризму, Т. І. Власова робить акцент на психологічну складову і до ознак високої комунікативної компетентності відносить:

- 1) швидку, своєчасну і точну орієнтування в ситуації взаємодії і партнерах;
- 2) прагнення зрозуміти іншу людину в контексті вимог конкретної ситуації;
- 3) встановлення в контакт не тільки на справу, а й на партнера, шанобливе, доброзичливе ставлення до нього, облік його стану та можливостей;
- 4) впевненість в собі, розкутість, адекватну включеність в ситуацію;
- 5) володіння ситуацією, гнучкість, готовність проявити ініціативу в спілкуванні або передати її партнеру;
- 6) велику радість спілкуванням і зменшення нервово-психічних витрат в процесі спілкування;
- 7) вміння ефективно спілкуватися в різних статусно-рольових позиціях; встановлювати і підтримувати необхідні робочі контакти незалежно, а іноді у супереч поширеним відносин;
- 8) високий статус і популярність в тому чи іншому колективі;
- 9) вміння організувати дружню спільну роботу, залучаючи людей до вирішення общегруппових завдань, досягати високого результату діяльності;
- 10) уміння створювати сприятливий клімат у колективі, домагатися стабільності складу.

2

Граматичний мінімум, до складу якого входять граматичні структури, що вивчаються в загальноосвітній школі, складається з:

- 1) активного граматичного мінімуму (граматичні структури (ГС), які учень має застосовувати для вираження власних думок при говорінні та письмі);
- 2) пасивного граматичного мінімуму (ГС, які учень має застосовувати, щоб сприймати і розуміти думки інших людей при аудіюванні та письмі), але для цього треба також володіти й активними ГС.

Мета навчання граматичного матеріалу – оволодіти репродуктивними та рецептивними граматичними навичками. Репродуктивні граматичні навички застосовуються при говорінні і письмі (активний граматичний мінімум); рецептивні граматичні навички застосовуються при аудіюванні і читанні (це активний і пасивний граматичні мінімуми).

Тобто, для того, щоб учень міг висловити свої думки усно чи письмово у нього мають бути сформованими репродуктивні граматичні навички; для здійснення комунікативного наміру людина спочатку обирає граматичну структуру (запитання / твердження / заперечення тощо), а потім в залежності від часу події, характеру інформації, ситуації спілкування тощо оформлює її згідно до норми мови (застосовує необхідний порядок слів, допоміжне дієслово, форму смислового дієслова тощо).

Для того, щоб учень міг розуміти думки інших людей в усній і письмовій формах у нього повинні бути сформованими рецептивні граматичні навички, тобто сприйняття звукового або графічного образу ГС має супроводжуватись розпізнаванням граматичних форм та співвіднесенням їх зі значенням. Розпізнаванню ГС допомагають засвоєнні учнями граматичні сигнали (e.g. to be + Part.I = Present Cont.; to be + Part.II).

Ознаками сформованих граматичних навичок є: автоматизованість, гнучкість, стійкість; вони формуються поетапно.

Граматичні **навички** формуються на чотирьох рівнях мовленнєвих одиниць, а саме:

- 1) на рівні словоформи (слово в його граматичній формі);
- 2) на рівні вільного словосполучення;
- 3) на рівні фрази / речення;
- 4) на рівні понадфразової єдності.

Існує ще п'ятий рівень – рівень цілого тексту, але там граматичні навички вже мають функціонувати.

Граматичні **структури** можна відобразити за допомогою:

- 1) описових вербальних правил (які мають констатуючий характер – e.g. The Present Continues Tense утворюється за допомогою допоміжного слова „to be” та Participle I ; The Present Continues Tense вживається у таких випадках ...);
- 2) вербальних правил-інструкцій (мають динамічний характер; є інструкціями до дії (e.g. для того щоб наказати комусь або попросити когось не робити щось поставте „don't” на перше місце, а інфінітив дієслова без частки „to” на друге місце, а потім інші члени речення);
- 3) моделей схем;
- 4) мовленнєвих зразків (що включає також роботу з лексичними одиницями, що наповнюють означену ГС).

Вчитель має сам обирати **спосіб відображення ГС**, що вивчається.

2. Граматичні структури активного граматичного мінімуму застосовуються як у продуктивних (говорінні та письмі), так і у рецептивних (читання та аудіювання) видах мовленнєвої діяльності, тому вчитель має формувати у своїх учнів як рецептивні так і (ре)продуктивні навички володіння ними.

Ознайомлення з граматичними структурами активного граматичного мінімуму має проводитись у ситуаціях мовлення. Це зумовлене тим фактом, що мовлення за своєю природою є ситуативним. Вчитель повинен залучати як реальні, так і уявні ситуації мовлення, використовуючи для цього вербальний опис або унаочнення (ілюстративне, предметне або дійове).

Граматичні структури мають **дві сторони**:

- 1) функціональну (e.g. ГС може виражати дію, що відбувається регулярно; виражати дію, що відбувається в момент мовлення; виражати дію, що вже відбулась);
- 2) формальну (форма ГС).

При ознайомленні учнів з новою ГС вчитель спочатку розкриває її функцію, потім наводить приклади, використовуючи кілька ситуацій мовлення (e.g. The Present Continues Tense передає дію, що відбувається в момент мовлення. Дивіться, що я роблю, і слухайте уважно:

I am opening the book.

I am closing the book.

I am looking at the blackboard.)

Після цього вчитель розповідає, як утворюється означена ГС – розкриває її формальну сторону – та пропонує учням розповісти про свої дії, про дії свого товариша / своїх товаришів, використовуючи зразок мовлення. Далі вчитель може запропонувати учням розповісти про те, що роблять люди, зображені на картинці або на вулиці тощо, тобто застосовує різні ситуації мовлення. При цьому ГС наповнюється різними лексичними одиницями. По завершенні етапу ознайомлення з новою ГС починається етап автоматизації.

Автоматизація дії учнів з новими ГС активного граматичного мінімуму відбувається:

1) на рівні фрази/речення, де застосовуються умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи:

- імітація зразка мовлення (ЗМ);
- підстановка у ЗМ;
- трансформація ЗМ;
- завершення ЗМ;

- відповіді на запитання;
- самостійне вживання ГС;
- 2) на рівні понадфразової єдності, де застосовуються умовно-комунікативні продуктивні вправи:
 - об'єднання одноструктурних зразків мовлення у понадфразову єдність;
 - об'єднання різноструктурних зразків мовлення у понадфразову єдність;
 - об'єднання зразків мовлення у діалогічну єдність (запитання – відповідь; твердження – твердження тощо).

Граматичні структури, які **входять до пасивного граматичного мінімуму**, вивчаються у середній школі на старшому ступені навчання. Це граматичні структури, які учні мають навчитися розпізнавати та розуміти при аудіюванні та читанні (у рецептивних видах мовленнєвої діяльності), сприймаючи звукову або графічну форму ГС. Отже, вчитель повинен сформулювати у учнів рецептивні граматичні навички, а саме навчити учнів:

- 1) автоматично розпізнавати ГС за її граматичними сигналами;
- 2) відрізняти ГС від схожих ГС;
- 3) співвідносити формальну сторону ГС з її функціональною стороною (комунікативним значенням).

При ознайомленні учнів з новими ГС пасивного граматичного мінімуму, ГС подаються у звуковому або графічному тексті крупними блоками (на відміну від активних ГС, які подаються в ситуаціях мовлення поступово). Пасивні ГС пропонується подавати також у таблицях. При цьому, вчитель, спираючись на знайому вже учням ГС, вказує на граматичні сигнали нових ГС та розкриває їх комунікативне значення. С.Ю.Ніколаєва наводить приклад таблиці „Форми та функції інфінітива”.

Автоматизація дії учнів з новими ГС пасивного граматичного мінімуму відбувається на двох рівнях:

- 1) на рівні окремого речення;
- 2) на рівні понадфразової єдності.

На рівні окремого речення використовуються:

- 1) некомунікативні рецептивні вправи:
 - на розпізнавання ГС, коли учні отримують завдання з поданих речень виписати ГС, що вивчаються;
 - на диференціацію ГС, в яких учні мають виокремити різні ГС за їх граматичними сигналами, записати в окремі стовпчики або вказати номери речень в яких зустрілась та чи інша ГС (методисти рекомендують починати з диференціації двох ГС, поступово збільшуючи їх кількість);
 - переклад з іноземної мови на рідну.
 - 2) умовно-комунікативні вправи - відповіді на запитання. на перевірку розуміння ГС.
- На рівні понадфразової єдності продовжується робота над ГС. Для цього використовуються мікротексти, де зустрічаються ГС, що вивчаються.

3.

Знання іноземної мови визначається засвоєнням її структури та **лексики**, тому одним з найважливіших компонентів змісту навчання ІМ є лексичні навички. Мета навчання лексичного матеріалу – це формування лексичних навичок.

Питаннями відбору лексичного мінімуму займалися видатні методисти. Серед них Торндайк (Thorndike) та Хорн (Horn) в США, Палмер (H. Palmer) у Японії, Вест (M. West) у Індії, Річардз (E. Richards) та Огден (C. K. Ogden) у Англії, які вважали, що відібрані до лексичного мінімуму слова мають:

- 1) часто вживатися у мові (частотність визначається математично за допомогою статистичних даних);
- 2) легко комбінуватися з іншими словами (e.g. nice room, nice girl, nice weather);
- 3) бути нелімітованими з точки зору стилю;
- 4) входити до тем, визначених програмою;
- 5) бути цінними з точки зору словоутворення (e.g. use, used, useful, useless, usefully, user, usage)

На думку провідних українських дослідників (С.Ю. Ніколаєва, О.Б. Бігіч, Н.К. Скляренко та інш.), основними **критеріями відбору лексичного мінімуму** є:

- 1) сполучуваність ЛО (лексичної одиниці) з іншими одиницями у мовленні;
- 2) семантична цінність (відображення ЛО важливих понять в різних сферах людської діяльності);

3) стилістична необмеженість (вживання ЛО в різних стилях).

Додатковими критеріями відбору лексичного мінімуму є:

1) частотність;

2) багатозначність ЛО;

3) словотворча здатність ЛО.

Дослідники виокремлюють **три види лексичних одиниць**:

1) слова;

2) сталі словосполучення та кліше;

3) речення або частини речень.

До лексичного мінімуму входять **активний і пасивний мінімуми**. Активний лексичний мінімум складають ті ЛО, які учні мають застосовувати для вираження своїх думок в усній та письмовій формі. Пасивний лексичний мінімум включає ті ЛО, які учень має впізнавати та розуміти в усній та письмовій формі (при читанні та при аудіюванні), але які він вряд чи зможе зпродувати.

Сформований активний і пасивний словниковий запас – це **наявний (реальний)** словник учня. На його базі має також бути сформованим потенціальний словниковий запас. До нього входять слова, про значення яких людина може здогадатись, зустрівши їх при читанні або при аудіюванні. Він є дуже важливим, бо розуміння прочитаного або прослуханого повідомлення за рахунок потенційного словника збільшується у 5-6 разів. **Потенційний словник** включає:

1) інтернаціональні слова (revolution, monument, hotel);

2) похідні та складні слова (їх компоненти мають бути відомими учням) (forgetful, motherless, snow-ball; girl-friend);

3) конвертовані слова (to water, to air);

4) нові значення відомих багатозначних слів (to get);

5) слова, значення яких можна визначити за контекстом.

Як ми вже визначали, мета навчання лексичного матеріалу – це формування лексичних навичок. Які ж само навички мають бути сформовані?

- По-перше, репродуктивні лексичні навички (навички правильного вживання ЛО активного мінімуму усно та письмово);

- по-друге, рецептивні навички (навички розпізнавання і розуміння ЛО як активного, так і пасивного мінімуму при читанні та аудіюванні);

- по-третє, навички обґрунтованої здогадки про значення ЛО потенційного словника;

- четверте, навички користування словниками різних типів (двомовними, одномовними, фразеологічними, тематичними тощо.).

2. **Процес засвоєння лексичного матеріалу** для учня означає:

ідентифікацію значення ЛО;

діяльність з метою засвоєння ЛО;

діяльність по застосуванню лексичного матеріалу у процесі комунікації у різноманітних ситуаціях.

Тому роль вчителя у цьому процесі полягає в тому, щоб:

1. презентувати (пояснити) нову ЛО, допомогти учням вірно ідентифікувати її значення;

2. організувати роботу учнів по виконанню вправ, спрямованих на розпізнавання та впізнавання ЛО;

3. стимулювати учнів використовувати вивчені ЛО у мовленні.

Сучасні методисти у **процесі засвоєння лексичного матеріалу** виокремлюють такі **основні етапи**:

– етап ознайомлення учнів з новими ЛО, на якому здійснюється семантизація ЛО – розкриття значення ЛО;

– етап автоматизації дії учнів з новими ЛО (вона може проводитись на рівні словоформи, вільного словосполучення та фрази або речення);

Після цього вдосконалюються дії учнів з ЛО. В результаті цієї роботи учень має вміти застосовувати ЛО в усній та письмовій формі для вираження власних думок, а також розуміти їх при читанні та аудіюванні.

Існує велика кількість способів **семантизації**. Методисти поділяють їх на дві групи: *перекладні та безперекладні*. До *перекладних* способів семантизації відносять:

однослівний переклад (e.g. flower – квітка; to sleep – спати);

багатослівний переклад (e.g. to come – їхати, йти, летіти, рухатися в напрямку того, хто говорить, to drive – вести машину, поїзд, авто);

тлумачення значення ЛО і/або пояснення ЛО рідною мовою (e.g. big – великий (визначає розмір); great – великий (видатний));

дефініція (визначення) (e.g. watch – годинник, що носять на руці або в кишені);

пофразовий переклад (застосовується в інтенсивних методах навчання).

До *безперекладних* способів семантизації входять:

наочна семантизація, тобто демонстрація предметів, жестів, міміки, інсценування, малюнків тощо (e.g. вчитель використовує картинки для презентації слів „big” та „small”. Він каже: „In this picture you can see two balls. This is a small ball, and that is a big ball. This ball is small, and that ball is big. Now, Tanya, come up to the picture and show the small ball) (e.g. про значення деяких дієслів можна повідомити, продемонструвавши відповідні дії (to sleep, to walk, to shake hands etc.);

мовна семантизація, яка здійснюється за допомогою:

а) контексту, який є ключем для розуміння нової ЛО (e.g. подається такий контекст для семантизації слова „thirsty”: It was hot. We had nothing to drink. We were thirsty);

б) зіставлення ЛО, що вивчається, з іншими вже відомими (для цього використовуються антоніми (e.g. empty – The bottle is empty (opposite of full). Young – John is young, he is not old.) та синоніми (e.g. слово reply може бути представлено як синонім слова answer, receive – get);

в) дефініція (опис значення нової ЛО іноземною мовою за допомогою вже відомих слів) (e.g. The new word is blind. A blind person is one who cannot see.) (Ladle is a large spoon with a long handle used to serve soup);

г) використання словотворчих елементів (e.g. T: You know the words worker, teacher, writer. Now guess the meaning of the word receiver.)

д) тлумачення значення нової ЛО іноземною мовою (e.g. teenager – a person aged 13-19).

Як ми бачимо, існує велика кількість способів семантизації, кожний з яких має свої переваги та недоліки. Так, безперекладні способи сприяють розвитку мовної здогадки, поширюють мовну практику, створюють опори для запам'ятовування, посилюють асоціативні зв'язки. Разом з тим вони потребують більше часу і не завжди забезпечують точність розуміння. Перекладні способи є ефективнішими з точки зору збереження часу; вони також сприяють точному сприйняттю значення нової ЛО, але вони можуть стати причиною міжмовної інтерференції.

Більшість методистів вважає, що над новими ЛО слід працювати як в ізолюваному виді, так і в контексті, бо контекстуальне значення слова не завжди є його основним номінативним значенням. Вибір способу семантизації є дуже важливим фактором, бо він впливає на засвоєння учнями нових ЛО. Він залежить від трьох видів факторів: психологічних, педагогічних та лінгвістичних.

I Психологічні фактори: 1. вікові особливості учнів; 2. інтелектуальні здібності учнів.

II Педагогічні фактори:

- ступень навчання (на початковому ступені превалює наочність та однослівний переклад; на середньому та старшому – мовна семантизація);
- мовна підготовки учнів;
- кількість учнів у класі (у класах з великою кількістю учнів перекладні способи семантизації є більш доцільними; вони зберігають навчальний час, який відводиться на презентацію ЛО, і у вчителя залишається більше часу на автоматизацію дії учнів з новими ЛО);
- кваліфікація вчителя.

III Лінгвістичні фактори:

1. особливості слова (форма, значення, здатність сполучатися з іншими словами, збіг або розбіжності зі словом рідної мови);

2. приналежність до активного чи пасивного мінімуму (ЛО активного мінімуму семантизує вчитель, ЛО пасивного мінімуму можуть бути семантизовані учнями самостійно).

Із психології відомо, що процес сприйняття є дуже складним. Він тісно пов'язаний з увагою учнів, їх бажанням, пам'яттю та емоціями. Чим активніші учні під час семантизації нових слів, тим кращий результат можна очікувати. Семантизація передусь первинному закріпленню нових ЛО.

Вправи, які забезпечують первинне закріплення ЛО повинні входити до загальної системи вправ, що спрямовані на розвиток вмінь та навичок використання лексичного матеріалу у всіх видах мовленнєвої діяльності. Для них характерними є такі особливості:

- вони мають бути невід'ємною частиною пояснення, виконуючи ілюстративну, пояснювальну та контролюючу функції;
- нові ЛО повинні бути презентовані в оточенні знайомих ЛО та у вже засвоєних граматичних формах та структурах;
- у вправі мають передбачатись не тільки елементарні операції, а й складні розумові дії, які розвивають творчі можливості учнів та дають їм можливість вже на етапі первинного закріплення використовувати нові ЛО мовленнєвої діяльності, в першу чергу в усних формах – при говорінні та аудіюванні.

4 Критеріями відбору фонетичного мінімуму є:

1. ступень складності фонетичного явища (увага приділяється особливо трудним фонетичним явищам);
2. критерій відповідності потребам спілкування (до мінімуму входять ті звуки та інтонаційні моделі, що виконують у мовленні змісто-розпізнавальну функцію);
3. критерій нормативності (об'єктом навчання у середніх навчальних закладах є стиль літературної мови).

Основні **вимоги до вимови** учнів– це фонематичність (правильне, зрозуміле для співрозмовника фонетичне оформлення мовлення) та швидкість (ступінь автоматизованості вимовних навичок в нормальному темпі мовлення: англ., франц. мов – 130-150 слів / хвил.; іспан., нім. мов – 110-130 слів / хвил.).

При оцінюванні вимови учнів середніх навчальних закладів застосовується принцип апроксимації – наближення до правильної вимови. У апроксимованій вимові мають бути відсутніми фонологічні помилки (ті, що заважають зрозуміти усне висловлювання), але можуть траплятися нефонологічні помилки (ті, що не заважають зрозуміти усне висловлювання).

При оволодінні вимовою ІМ необхідно враховувати той факт, що учні вже володіють звуковими засобами рідної мови, а інколи й другої мови (рос., укр.). Це, з одного боку, допомагає оволодіти вимовою ІМ, а, з іншого, викликає інтерференцію рідної мови. Тому навчання має будуватися на основі порівняльного аналізу фонологічних систем рідної та іноземної мов. Це допомагає передбачати можливі труднощі, заздалегідь визначати характер пояснень вчителя та підбирати необхідні тренувальні вправи.

Репродукція звукового потоку супроводжується контролем з боку слухового аналізатора. Тому у пам'яті того, хто говорить, повинні зберігатися відповідні акустичні образи. Це вимагає одночасного створення акустичних та мовномоторних образів.

При навчанні вимові ІМ необхідно використовувати аналітико-імітативний підхід (пояснення, аналіз + імітація).

2. При навчанні звуків усі звуки ІМ, що вивчаються, умовно поділяють на три групи: 1. ті, що максимально наближені до звуків рідної мови (англ. b, m, s, z);

2. звуки, що схожі на звуки рідної мови, але відрізняються від них за суттєвими ознаками (довгота, місце утворення тощо) (англ. h, i : , t);

3. звуки, які відсутні у рідній мові і не мають артикуляційних та акустичних аналогів (англ. r, w,).

Щодо першої групи звуків, то у зв'язку з тим, що вони не викликають труднощів при засвоєнні, вчитель може застосовувати лише вправи на імітацію. Друга та третя групи звуків потребує великої кількості тренувальних вправ, для другої особливо важливими є вправи на контрастування подібних звуків рідної та іноземної мов, бо тут може мати місце інтерференція.

Ознайомлення зі звуками ІМ має відбуватися у звуковому тексті. Вчитель демонструє їх, виокремлюючи з тексту та пояснюючи найбільш важкі. Правила артикуляції мають бути чіткими, практично цінними, враховувати типові помилки учнів та носити апроксимований характер. Вчитель повинен пояснити, які органи мовлення (e.g. губи, зуби, язик, альвеоли) беруть участь при вимові означеного звуку. Аналітична робота над звуками передусь імітації звуків у складах, словах, словосполученнях та фразах.

При **автоматизації** звуків ІМ зразки вимови відіграють важливу роль. Вправи поділяються на дві групи: 1) вправи на рецепцію та 2) на репродукцію.

1) Вправи на рецепцію звуків, спрямовані на розвиток фонематичного слуху (здатність розрізняти звуковий склад мовлення та синтезувати значення при сприйнятті мовлення). Це некомунікативні вправи на:

- впізнавання (e.g. підніміть руку/ картку, коли почуєте звук);
- диференціацію (виконуються для звуків, які легко сплутати);
- ідентифікацію (їх мета розпізнати звук, як відомий з певними характеристиками (e.g. довгота, місце утворення тощо); ускладнений варіант вправи – ідентифікація трьох звуків).

2) Вправи на репродукцію звуків – це головним чином рецептивно-репродуктивні. Виокремлюють:

- некомунікативні вправи на імітацію одиниць мовлення (в них увага приділяється певним характеристикам звуку – довготі, наголосу, аспірації тощо);

- умовно-комунікативні поділяються на:

- а) вправи на імітацію ЗМ (зразка мовлення);

- б) на підстановку у ЗМ;

- в) відповіді на запитання (умовно-комунікативні).

В ЗОШ фонетичні вправи необхідно використовувати на всіх етапах навчання. Їх мета: - на початковому етапі – формування слуховимовних навичок;

- на середньому та старшому етапах – підтримка та вдосконалення навичок вимови, запобігання помилок.

Вчитель на кожному уроці має проводити „фонетичну зарядку” та при навчанні застосовувати заучування на пам’ять віршів, скоромовок, уривків текстів тощо.

При контролі та оцінюванні вимови вчитель має розрізняти фонетичні помилки, ті, що не впливають на якість звучання та фонологічні, що впливають на зміст.

4. У середніх навчальних закладах завданням навчання інтонації є оволодіння її основними компонентами: мелодією, фразовим і логічним наголосом та паузацією при нормальному темпі мовлення.

Мета навчання інтонації – формування двох груп навичок, які формуються одночасно. Це:

1. рецептивні ритміко-інтонаційні навички (інтонаційний слух) при аудіюванні;

2. продуктивні ритміко-інтонаційні навички при говорінні та читанні вголос.

Інтонація завжди залежить від мовленнєвої ситуації (тобто, від того де ми знаходимося, з ким розмовляємо, який комунікативний намір (e.g. запитання, прохання, наказ тощо) хочемо здійснити. Це стосується таких компонентів інтонації, що можуть змінити зміст всього висловлювання, як логічний наголос та мелодія (e.g. 'I love him. I 'love him. I love 'him.).

На етапі ознайомлення з новими інтонаційними моделями вчитель має продемонструвати нову ІМ (інтонаційну модель) та її комунікативне значення в різних ситуаціях мовлення. Так, e.g., при демонстрації ІМ прохання та наказу обидві мають бути графічно відтворені на дошці. Після цього учням пропонується прослухати короткі діалоги, де зустрічаються ці моделі.

При автоматизації дії учнів з новими ІМ використовується два види умовно-комунікативних та комунікативних вправ:

1. на рецепцію ІМ (інтонаційної моделі);

2. на репродукцію ІМ

Вправи на рецепцію ІМ сприяють розвитку фонематичного слуху учнів. Вони поділяються на вправи:

- на впізнавання ІМ;

- на диференціацію ІМ;

- на ідентифікацію ІМ.

У завданні до вправи має бути відображено її умовно-комунікативний характер

Вправи на репродукцію поділяються на вправи:

- на імітацію ІМ;

- на підстановку у ІМ (з новим лексичним наповненням);

- на трансформацію ІМ (e.g. наказ – прохання; прохання – наказ);

- на самостійне вживання ІМ (e.g. подивиться у вікно та скажіть, що хто зараз робить – тренування).

Робота над інтонаційними моделями продовжується в процесі спілкування (при читанні вголос, говорінні, аудіюванні) у різноманітних мовленнєвих ситуаціях.

Питання для самоконтролю:

1. Виконання функцій під час навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності
2. Комунікативне завдання
3. Категорія спілкування та етапи його організації в навчальному процесі

Література:

1. Бебих В.В. Організація самостійної роботи майбутніх фінансистів у процесі самостійного навчання англійської мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / В.В. Бебих. Київ, 2009. 24 с.
2. Методика навчання англійської мови студентів-психологів: монографія / [О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, Ю.В. Дегтярьова та ін.]; за заг. та наук. ред. О.Б. Тарнопольського. – Дніпропетровськ: Університет імені Альфреда Нобеля, 2011. – 264 с.
3. Психологічні справи (Psychological Matters): підручник з англійської мови для студентів напряму підготовки «Психологія». Книга для студента та Робочий зошит / [Тарнопольський О.Б., Кожушко С.П., Дегтярьова Ю.В., Беспалова Н.В.]. – Київ: ІНКІОС, 2011. – 302 с.
4. Руснак Д.А. Формування граматичної компетенції в майбутніх викладачів французької мови з комп'ютерною підтримкою: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Д.А. Руснак. Київ, 2009. 24 с.
5. Свиридчук В.П. Методика навчання німецького писемного мовлення студентів-заочників вищих мовних навчальних закладів на основі використання дистанційного курсу: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / В.П. Свиридчук. – Київ, 2007. – 22 с.
6. Чірва І.В. Методика навчання майбутніх інженерів-програмістів англійського діалогічного мовлення з використанням комп'ютерних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / І.В. Чірва. – Київ, 2008. – 22 с.
7. Warschauer M. Internet for English teaching / M. Warschauer, H. Shetzer, C. Meloni. – Alexandria, VA: TESOL, 2000. – 176 p. Warschauer M. A developmental perspective on technology in language education / M. Warschauer // TESOL Quarterly. – 2002. – Vol. 36, no. 3. – P. 458–474.

Лекція 8. Характеристика видів мовленнєвої діяльності

План лекції

1. Поняття «мовленнєва діяльність»
2. Види мовленнєвої діяльності
3. Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності та як уміння. Механізми аудіювання. Психологічні і мовні характеристики аудіювання. Різновиди аудіювання. Труднощі аудіювання.
4. Говоріння як вид мовленнєвої діяльності та як мовленнєве уміння. Механізми говоріння. Психологічна і лінгвістична характеристика діалогічного та монологічного мовлення.
5. Читання як вид мовленнєвої діяльності та мовленнєве уміння. Зв'язок читання з іншими видами мовленнєвої діяльності. Психофізіологічна суть читання. Труднощі навчання читання.
6. Суть письма та його психофізіологічні механізми. Поняття «техніка письма». Навчання каліграфії та орфографії. Принципи навчання орфографії. Вправи для формування каліграфічних та орфографічних навичок.

1. Під **мовленнєвою діяльністю** слід розуміти діяльність (поведінка) людини, в тій чи іншій мірі опосередковану знаками мови. Більш вузько під мовленнєвою діяльністю слід розуміти таку діяльність, у якій мовний знак виступає в якості «стимулу-засоби» (Л. С. Виготський), тобто таку діяльність, в ході якої ми формуємо мовне висловлювання і використовуємо його для досягнення певної задалегідь поставленої мети.

2. Види мовленнєвої діяльності - це і є різні види мовних навичок та мовленнєвих умінь. До основних видів мовленнєвої діяльності належать:
говоріння (усне вираження думки),

слухання (сприйняття мови на слух і її розуміння),
лист (графічне, письмове вираження думки) і
читання (тобто сприйняття і розуміння чужої записаної мови); розрізняють читання вголос і
тихе читання - читання про себе.

Говоріння й письмо є продуктивними видами мовленнєвої діяльності (мовець творить мовленнєвий продукт), аудіювання й читання — рецептивними (готовий мовленнєвий продукт сприймається мовцем).

Час, що витрачається людиною на різні види мовленнєвої діяльності, розподіляється приблизно так: аудіювання — 45 %, говоріння — 30 %, читання — 16 %, письмо — 9 %

3. *Аудіювання* — рецептивний вид мовленнєвої діяльності, що полягає в одночасному сприйнятті на слух і розумінні людського мовлення, є основою спілкування. Розрізняють репродуктивне та продуктивне аудіювання. Основною ознакою репродуктивного аудіювання, на відміну від продуктивного, є повторюваність усної інформації. У школі до репродуктивного аудіювання вдаються у процесі проведення усних переказів та підготовки до творчих робіт. У природній ситуації спілкування співрозмовники вдаються до продуктивного аудіювання. Сприймати усну інформацію можна глобально, докладно й критично.

В залежності від поставлених завдань та характером розуміння тексту розрізняють **три види аудіювання**:

- аудіювання з частковим розумінням тексту (вибіркове аудіювання), яке передбачає виокремлення з мовленнєвого потоку необхідної інформації, або такої, яка цікавить слухача, ігноруючи зайве. До цієї інформації можуть відноситися важливі аргументи, деталі, ключові слова, приклади або певні дані (дати, числа, власні імена та географічні назви).

- аудіювання з розумінням основного змісту тексту Цей вид аудіювання передбачає обробку смислової інформації аудіо тексту з метою відокремлення відомого від невідомого, суттєвого від другорядного. Мета учня – зрозуміти основний зміст тексту, тому незнайомі слова не повинні бути ключовими у тексті аби слухач міг зосередитися на сприйнятті основної інформації, а не на деталях.

- аудіювання з повним розумінням тексту Цей вид текстів практично не повинен містити незнайомих слів, які б заважали розумінню змісту. У ході прослуховування учнів орієнтують на такі завдання: переказ тексту з детальним викладом змісту, відповіді на запитання

до всіх фактів, складання детального плану, завершення тексту, придумування додаткових фактів.

На молодшому етапі навчання (2-4 класи) практикуються переважно аудіювання з повним розумінням тексту. На цьому ж етапі формуються психологічний механізм смислового сприйняття на слух та вміння добиватися розуміння тексту вербальними засобами.

На середньому етапі навчання (5-9 класи) відпрацьовуються всі три види аудіювання. На старшому етапі навчання (10-11 класи) головним завданням аудіювання є удосконалення раніше сформованих умінь та їх корекція.

Залежно від джерела аудіювання розрізняють:

- контактне аудіювання (безпосереднє спілкування), де джерелом аудіювання є вчитель;
- дистантне аудіювання, яке здійснюється за допомогою ТЗН

Труднощі аудіювання бувають кількох видів.

I. Суб'єктивні труднощі

Труднощі аудіювання, зумовлені індивідуально-віковими особливостями учнів, є суб'єктивними, на відміну від труднощів об'єктивного характеру, спричинених змістом і структурою аудіотексту та умовами сприйняття. Успішність їх подолання залежить від уміння слухача користуватися механізмами ймовірного прогнозування, переносити аудитивні вміння та навички рідної мови на іноземну. Значну роль відіграють такі індивідуальні особливості учня: кмітливість, уміння слухати і швидко реагувати на сигнали усно-мовленнєвої комунікації, переключатися з однієї розумової операції на іншу тощо.

У процесі навчання аудіювання вирішальну роль відіграють індивідуально-психологічні особливості учнів: рівень розвитку слухової диференційованої чутливості, слухової пам'яті, концентрації уваги. Успішність аудіювання залежить від потреби учнів дізнатись щось нове, наявності інтересу до теми повідомлення, спрямованості на пізнавальну діяльність і мотивацію цієї діяльності.

При навчанні аудіювання необхідно спиратися на ті особливості учня, які відіграють суттєву роль у процесі сприйняття мовленнєвого повідомлення. Ці особливості розглядаються у психології на рівні таких підструктур особистості: спрямованість, досвід і форми відображення. Спрямованість особистості визначає стійку аперцепцію, що лежить в основі сприймання мовлення і формується усім процесом виховання людини. У межах підструктури досвіду у психології розглядають знання, навички, уміння, звички, набуті особистим досвідом шляхом навчання. Обсяг мовних і немовних знань суттєво впливає на ступінь розуміння аудіотексту, він впливає на процес інтерпретації тексту на рівнях значення і смислу та на форму його відображення.

II. Мовні труднощі аудіювання

Ці труднощі є об'єктивними, вони зумовлюються характером мовних засобів і структурно-композиційними характеристиками аудіотекстів.

Граматичні труднощі пов'язані з синтаксисом та морфологією. Сприймаючи фразу, учень повинен розчленити її на окремі елементи, встановити зв'язок між ними та їх роль у висловлюванні. Деякі граматичні труднощі зумовлені наявністю аналітичних форм, відсутніх у рідній мові, та граматичною омонімією.

Лексичні труднощі виникають при кількісному збільшенні словникового матеріалу та його різноманітності (на старшому етапі навчання), а також при вживанні слів у переносному значенні, наявності фразеологічних зворотів. Багатозначні слова, пароніми, антоніми та синоніми також створюють труднощі розуміння, так само як слова, близькі за значенням до слів рідної мови, але різні за значенням.

Фонетичні труднощі вважаються основними труднощами аудіювання (особливо на початковому ступені навчання). Основними фонетичними труднощами аудіювання є труднощі, пов'язані з інтонацією, логічним наголосом і темпом мовлення.

Для розуміння на слух велике значення має композиційна структура текстів, спосіб викладу думок, міжфразові зв'язки. Особливо складним для аудіювання є діалогічне мовлення, що вимагає додаткових аналітико-синтетичних дій.

III. Труднощі, зумовлені умовами сприймання

1. Темп повідомлення визначає швидкість і точність розуміння на слух, а також ефективність запам'ятовування.

Середній темп мовлення англійською мовою – 140-150 слів за хвилину. У процесі навчання аудіювання темп мовлення, що сприймається, не повинен перевищувати темпу внутрішнього мовлення слухача, отже, перший можна збільшити, лише прискорюючи останній.

2. Кількість пред'явлень тексту. Більшість методистів погоджуються, що одноразове пред'явлення є найбільш оптимальним, адже в реальній комунікації повідомлення не повторюється. І все ж в умовах навчання досить часто доводиться пред'являти текст двічі (наприклад, при наявності труднощів). У таких випадках рекомендовано пропонувати трансформовані варіанти тексту [5, 60].

3. Тривалість звучання визначається обсягом аудіотексту, що змінюється протягом навчання, поступово збільшуючись. На початковому ступені це 1 хвилина, на середньому – 2-3 хвилини, а на старшому – 3-5 хвилин.

4. Джерело пред'явлення аудіотексту. Слід зауважити, що при безпосередньому спілкуванні аудіювання полегшується позамовними засобами (мімікою, жестами). При використанні аудіозапису ці фактори відсутні. Проте розуміння мовлення у звукозапису також передбачено вимогами програми.

5. Наявність невідомих слів визначена шкільною програмою та поступово збільшується на кожному етапі навчання.

6. Наявність чи відсутність зорових опор, які уточнюють зміст почутого та полегшують процес аудіювання.

Отже, у процесі навчання аудіювання учні обов'язково зіштовхуються із труднощами різного характеру. Наявність цих труднощів є, з одного боку, тією проблемою, вирішення якої призводить до формування навичок аудіювання та розвитку школярів, з іншого боку, вони не повинні перешкоджати навчальному процесу. Тому вчителю необхідно уживати певних заходів для їх подолання учнями, не знімаючи їх повністю, але навчаючи школярів переборювати власними зусиллями, за допомогою спеціальних вправ.

4. **Говоріння** Навчання спілкуванню у старших класах будується з орієнтацією на автентичні (або наближені до них) ситуації спілкування в школі, родині, у громадських місцях. При цьому основна увага приділяється розвитку етики спілкування на міжособистісному та міжкультурному рівнях. Говоріння - відправлення звукових сигналів, несучих інформацію; Удосконалення навичок говоріння включає в себе підвищення готовності до підтримки бесіди на різні теми та оволодіння технікою мови.

Згідно з правовими нормативами, говоріння розглядається у навчальному процесі, з одного боку, як мета, а з іншого – як засіб навчання. Важливим є той факт, що воно [говоріння] виступає основою діалогічного та монологічного мовлення.

Діалогічне мовлення (ДМ) – 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. Метою навчання ДМ в середній школі є формування вміння здійснювати усне міжкультурне спілкування в типових комунікативних ситуаціях.

Особливості ДМ. ДМ має комунікативні, психологічні та мовні (лінгвістичні) особливості. • Комунікативні особливості ДМ ДМ виконує такі комунікативні функції:

- 1) запит інформації— повідомлення інформації,
- 2) пропозиції (у формі прохання, наказу, поради) - прийняття/ неприйняття запропонованого,
- 3) обмін судженнями / думками / враженнями,
- 4) самопереконавання / обґрунтування своєї точки зору.

Кожна з цих функцій має свої специфічні мовні засоби і є домінантною у відповідному типі діалогу.

Психологічні особливості ДМ

1. Зверненість мовлення. Спілкування, як правило, проходить у безпосередньому контакті учасників, і 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.

2. Цілеспрямованість

3. Комунікативна вмотивованість. Як і будь-який інший вид МД, ДМ завжди вмотивоване, в умовах навчання мотив сам по собі виникає далеко не завжди, тому необхідно створити умови, в яких у школярів з'явилося б бажання та потреба щось сказати. Мотивації мовлення сприяють також сприятливий психологічний клімат на уроці, доброзичливі стосунки, зацікавленість в роботі).

4. Ситуативність. Існує чітка співвіднесеність ДМ з певною ситуацією. У процесі навчання – це мовленнєві або комунікативні ситуації. Комунікативна ситуація (КС) – це сукупність обставин, які спонукають людину до мовлення). Вони завжди містять у собі стимул до мовлення.

ФУНКЦІОНАЛЬНІ ТИПИ ДІАЛОГІВ Залежно від провідної комунікативної функції, яку виконує той чи інший діалог, розрізняють чотири функціональні типи діалогів.

1. Діалог-розпитування може бути одностороннім (ініціатива належить одному партнеру) або двостороннім (ініціатива належить кожному партнеру).

2. 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.

3. Діалог-обмін враженнями і думками має на меті 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.

4. Діалог-обговорення/дискусія, у якому співрозмовники прагнуть виробити якесь рішення, дійти певних висновків, переконати один одного в чомусь. Цей вид діалогу є найскладнішим для навчання ІМ.

ТРУДНОЩІ ОВОЛОДІННЯ ДМ

Труднощі оволодіння діалогічним мовленням зумовлені специфікою цього виду МД.

1. 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. Від правильного розуміння репліки співрозмовника залежать логічність і точність репліки-реакції. Отже, для успішної побудови діалогу необхідно добре володіти навичками та вміннями аудіювання.

2. Продукування ініціативних реплік. Нерідко трапляється ще й так, що розпочатий учнями діалог "завмирає" після обміну однією-двома репліками. Це спричиняється труднощами продукування ініціативних реплік. Під час навчання іншомовного діалогічного мовлення необхідно прагнути, щоб діалог відбувався безперервно, як і у процесі спілкування рідною мовою. З цією метою учні мають завчати різні кліше для заповнення пауз і використовувати їх, якщо репліка-реакція сформувалась нечітко. Важливо також, щоб кожен співрозмовник мав мету (наприклад, Ти доведи, що цей персонаж поведився неправильно, а ти спробуй пояснити його поведінку). Це спрямує розмову, мобілізує увагу під час слухання реплік, змусить напружено працювати над підготовкою репліки-реакції.

3. Непередбачуваність ДМ. Діалог неможливо планувати 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.

Монолог – це форма усного мовлення, що передбачає розгорнуте, зв'язне і безперервне висловлювання однієї особи, яке спрямоване до одного співрозмовника чи аудиторії. В умовах природного спілкування монолог є доповіддю, лекцією, виступом. Монологічне мовлення, якого повинні навчати в школі, є елементом діалогу чи групової бесіди з певними лінгво-психологічними особливостями і особливостями діалогічного мовлення.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ММ

З погляду психології ММ властиві такі риси:

1. Однонаправленість. Монологічне мовлення не розраховане на відповідну реакцію у вигляді мовлення уголос.

2. Зв'язність, яка відрізняє монологічне мовлення від випадкового набору речень і розглядається у двох аспектах — психологічному та мовному.

3. Тематичність тобто співвіднесеність висловлювання з будь-якою досить загальною темою, яка, у свою чергу, розпадається на ряд підтем або мікротем.

4. Контекстність, 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. Безперервність. 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.

ОСНОВНІ ЕТАПИ ОВОЛОДІННЯ ММ

Метою навчання ММ в середній школі є уміння здійснювати усне міжкультурне спілкування в типових ситуаціях особистісної, публічної, освітньої та професійної сфер спілкування.

В методиці викладання іноземних мов виділяють три етапи оволодіння ММ:

I етап – оволодіння вміннями об'єднувати зразки мовлення у понадфразову єдність; Наприклад, за темою "Погода" учні можуть з'єднувати такі ЗМ: It's cold today. It isn't snowing now. The sky is blue. The sun is shining.

II етап – оволодіння вміннями висловлюватися на понад фразовому рівні на основі мовленнєвої ситуації за допомогою різних опор:

А. Зображальних (малюнки, слайди, тематичні та сюжетні картини, композиції на магнітній дошці тощо) (див. схеми 3.1- 3.4).

Б. Вербальних • неповні вербальні опори (підстановчі таблиці; ключові слова; логіко структурні схеми; денотатні карти; плани висловлювання).

В. повні вербальні опори: повідомлення-зразок: - у звуковому варіанті (фонограма, мовлення вчителя) чи - у зоровому варіанті (друкований текст).

Г. Комбіновані опори. Наприклад, вербально-зображальні. Проте слід пам'ятати, що поступово опори обов'язково усуваються.

III етап – оволодіння вміннями висловлюватися на текстовому рівні в різних функціонально-смыслових типах усного мовлення. Цей 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, що 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.

5. Читання — рецептивний вид мовленнєвої діяльності, що полягає в одночасному сприйнятті й розумінні писемного тексту, в декодуванні графічних символів, тобто перекладі буквеного коду в мисленнєві образи, що реалізується в зовнішньому або внутрішньому мовленні.

Розрізняють читання *вголос і мовчки*. Основною ознакою читання вголос є використання позамовних засобів (інтонації, сили та темпу, тембру голосу, міміки), дотримання орфоепічних, акцентуаційних норм на відміну від читання мовчки, що передбачає безшумне сприймання в оптимальному темпі писемної інформації та її розуміння. У школі до читання вголос вдаються у процесі колективної роботи, навчання й удосконалення виразного читання, проведення переказів та диктантів. Під час індивідуальної роботи з текстом вдаються до читання мовчки. Сприймати писемну інформацію можна глобально, детально й вибірково.

Різновиди читання

Ознайомлювальне читання застосовується для попереднього ознайомлення з книжкою (журналом, брошурою тощо). Переглянувши анотацію, передмову або зі змісту зрозумівши найбільш важливі положення видання, читач має отримати чітке уявлення про цінність та корисність книжки.

Для навчання найдоцільнішим вважається поглиблене (вивчальне, критичне, творче) читання. У процесі такого читання не просто сприймається інформація, читач з'ясовує менш зрозумілі для нього фрагменти тексту, що передбачає якомога повніше охоплення змісту тексту з метою максимально повного і точного розуміння інформації. Це уможливило ефективне запам'ятовування сприйнятого. До цього виду читання вдаються, опрацьовуючи новий матеріал на незнайому або малознайому тему.

Вибіркове читання — це швидке читання, у процесі якого читач, охоплюючи текст загалом, фіксує увагу тільки на потрібних йому аспектах, одержує якусь конкретну інформацію. Його здебільшого застосовують для повторного читання книжки після попереднього перегляду. Сторінки перегортають, доки відшукають потрібне місце, яке читають, застосовуючи вже інший вид читання — вивчальне (поглиблене).

Останнім часом виокремлюють ще один *вид* читання — *сканування*. Сама назва пояснює характер такого читання: швидкий перегляд тексту з метою пошуку певного слова, прізвища, факту.

Читання тексту, розробка тестових завдань до нього.

Зазвичай на уроках вам пропонується виконати тестові завдання після сприймання тексту.

Тестові завдання мають відповідати таким *вимогам*: 12 тестових питань з 4-ма варіантами відповідей, що відображають розуміння фактичного змісту почутого висловлювання, теми і основної думки тексту; причиново-наслідкових зв'язків, мети висловлювання; адекватне сприймання особливостей побудови й мовного оформлення (виражально-зображувальних засобів), типу і стилю тексту, оцінку і власне ставлення до сприйнятого тощо.

Труднощі читання поділяються на суб'єктивні та об'єктивні.

Суб'єктивні труднощі залежать від індивідуальних особливостей учнів. Так, суб'єктивними труднощами у процесі читання вголос є такі:

кмітливість;

• уміння читати рідною мовою;

• уміння швидко схоплювати тему тексту; уміння співвідносити тему тексту з широким контекстом.

При читанні мовчки (про себе) такими труднощами є:

• вмотивованість;

• зорова чутливість;

• зорова пам'ять;

• ймовірне прогнозування;

• поле читання;

• увага.

До *об'єктивних* труднощів відносяться труднощі, зумовлені:

• труднощами орфографічної та графічної системи мови;

- мовною формою тексту;
- змістом тексту;
- типом тексту;
- умовами пред'явлення тексту.

Основними *етапами навчання* техніки читання ІМ є:

1. Засвоєння конфігурації букв. Засвоєння здійснюється на рецептивному та репродуктивному рівнях, тобто зорове сприймання і розпізнавання літери, написання літери в усіх варіантах: велика і мала, друкована і рукописна. У 2 класі на одному уроці можна вводити 1-2 літери. Учні 5 класу, які вивчають другу іноземну мову, ознайомлюються одразу з усім алфавітом або 5-6 літерами на кожному уроці.

2. Засвоєння буквенно-звукових та звуко-буквених зв'язків. Послідовність введення букв і буквосполучень визначає потреба фіксації на письмі і в читанні спочатку окремих односкладових слів (декілька приголосних та голосна, з якими можна скласти односкладові слова: in, it, pin, pit, lid, mid, kid і т.п), а потім засвоєних в усному мовленні мовленнєвих зразків

3. Читання ізольованих слів. На цьому етапі засвоюються основні правила читання комбінацій голосних та приголосних букв. На цьому етапі вчитель звертає увагу учнів на словесний наголос, навчає їх сприймати ціле слово швидко і читати його правильно, чітко й голосно.

4. Читання словосполучень. Спочатку найкоротших, потім розгорнутих.

5. Читання речень.

6. Читання групи речень.

7. Читання текстів.

6. **Лист** Мова письмова - вербальне (словесне) спілкування за допомогою письмових текстів.

НАВЧАННЯ ТЕХНІКИ ПИСЬМА Головна мета навчання техніки письма 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.

НАВЧАННЯ КАЛІГРАФІЇ

Метою навчання каліграфії є формування в учнів каліграфічних навичок. Під каліграфічними навичками розуміють навички написання букв і буквосполучень іноземної мови як окремо, так і в писемному мовленні. Каліграфічні навички формують на початковому ступені навчання в школі, потім їх підтримують та вдосконалюють. Під час навчання каліграфії іноземної мови вчитель опирається на навички письма рідної мови. Порівняно з алфавітом української мови, англійська мова, як і інші мови, що вивчаються у школі (німецька, французька, іспанська) використовує латинську графіку.

З точки зору формування графічних навичок усі букви латинського алфавіту можна розділити на три групи:

1. Букви, написання яких збігається з написанням букв в українській мові: Aa, Ee, Ii, Oo, Cc, B, K, Mm, Pp, Xx, T, y, H, n, u;

2. Букви, написання яких частково збігається з написанням букв української мови (лише окремі елементи): b, U, Dd, N, h, k;

3. Букви, які не мають аналогів в українському алфавіті: Ff, Gg, Jj, Ll, Qq, Rr, Ss, t, Vv, Ww, Y, Zz; Для того щоб сформувати в учнів стійкі каліграфічні навички, учитель повинен допомогти їх подолати труднощі, які виникають під час оволодіння графічним кодом мови. З метою полегшення оволодіння читанням і письмом вважається доцільним з самого початку писати друкованими буквами, використовуючи Print Script, в якому друкований та рукописний шрифти практично співпадають, а пізніше переходити до рукописних букв.

ЕТАПИ НАВЧАННЯ КАЛІГРАФІЇ:

1. Написання окремих літер алфавіту іноземної мови відповідно до типології українського та латинського алфавітів: спочатку літери першої групи, потім – другої, наприкінці – третьої. Послідовність презентації нової букви:

- вчитель називає літеру, демонструє її, читає її у друкованих словах, записує на дошці;
- учні записують рядок цієї літери в класі, потім – дома. Для запобігання інтерференції доцільно пояснити учням

різницю в написанні окремих елементів нової букви порівняно з відомими, наприклад: b – d, q – g, j – y, f – t, N – H. Уводячи букви третьої групи, іноді доречно розпочинати з окремих елементів, наприклад: Ww, Y, Ss, Zz.

2. Перехід від написання окремих літер до типових буквосполучень, наприклад: sh, ch, th, wh etc.
3. Написання окремих слів, речень; списування слів, словосполучень, речень.
4. Проведення звуко-буквенного аналізу слів. Цей етап є проміжною ланкою між графікою та орфографією.

НАВЧАННЯ ОРФОГРАФІЇ 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. На відміну від каліграфічних навичок, орфографічні навички формують протягом усього періоду навчання в школі паралельно з накопиченням лексики.

Метою навчання орфографії є оволодіння звуко-буквеними та букво-звуковими відповідностями, написання слів згідно з правилами орфографії певної мови.

Орфографічна система англійської мови базується на *чотирьох основних принципах*, які потрібно враховувати у процесі навчання орфографії:

1. фонетичний, сутність якого полягає в тому, що буква повністю відповідає звуку, тобто опорою для написання є вимова (наприклад, rep, pot);
2. морфологічний, сутність якого полягає в тому, що написання визначається правилами граматики (морфології) незалежно від фонетичних умов, тобто певна морфема (суфікс, префікс, корінь, закінчення) завжди пишеться однаково, хоча може вимовлятися по-різному (наприклад, у споріднених словах чи формах (наприклад, nation /nei'n/—nationality /næʃ'e'næli'ti/);
3. традиційний (історичний), коли (наприклад, daughter); написання слова склалося історично і не відповідає ні фонетичним, ні морфологічним особливостям сучасної мови.
4. ідеографічний, звукові омоніми розрізняють за допомогою графічних знаків (наприклад: see – sea, too – two). Традиційний принцип поширюється на велику кількість ЛО, що спричиняє значні труднощі у процесі навчання орфографії, зупинимось на них детальніше.

Труднощі навчання орфографії:

1. Наявність буквосполучень, що передають один звук (наприклад, sh - /ʃ/, th - /θ/ або /ð/, ck - /k/);
2. Одна буква може передавати різні фонети, наприклад: буква s відповідає кільком звукам: /s/, /z/, /ʃ/, та /ʒ/.
3. Один звук зображується на письмі різними графемами (наприклад: ig, eg, ug - /ɜ:/);
4. Наявність так званих "німих" букв (наприклад, у словах з відкритим складом – line, plate; у буквосполученнях: wh-, -ght: whom, eight); Враховуючи означені труднощі, навчання іншомовного правопису слід починати зі слів, які пишуться за фонетичним принципом, поступово переходячи до слів з морфологічним та історичним принципом написання. У разі, коли слова пишуть і читають не за правилами, учитель обов'язково пропонує учням опори або мнемічні прийоми (асоціації зі словами рідної мови, підкреслення або інше виділення складних орфограм, загадки, ребуси, кросворди).

Питання для самоконтролю:

1. Які види мовленнєвої діяльності притаманні людині:
 - А) слухання, читання, говоріння, письмо;
 - Б) говоріння, перекази, твори, письмо;
 - В) слухання, говоріння, підслуховування, мовчання;
 - Г) читання, письмо, монолог, діалог.
2. Які форми мовлення вам відомі:
 - А) голосна, внутрішня, мовчазна;
 - Б) усна, писемна;
 - В) казкова, прозова, віршована;
 - Г) діалогічна, полілогічна, прозова.
3. Які особливості притаманні усній формі мовлення:
 - А) вторинність, підготовленість, контактність, двосторонній характер;

- Б) контактність, графічна оформленість, наявність адресата мовлення, Первинність;
- В) первинність, спонтанність, контактність, адресованість, фонетична оформленість;
- Г) спонтанність, контактність, графічна оформленість, вторинність.

4. У чому полягає сутність аудіювання як виду мовленнєвої діяльності:

- А) сприймання на слух мовлення, його розуміння;
- Б) сприймання зором тексту, його усвідомлення;
- В) побудова власних усних висловлювань;
- Г) створення власних писемних висловлювань.

5. Які види аудіювання вам відомі:

- А) ознайомлююче, усне, писемне, критичне;
- Б) глобальне, детальне (докладне), критичне;
- В) детальне (докладне), творче, монологічне;
- Г) критичне, глобальне, творче, діалогічне.

6. Докладне (детальне) аудіювання – це...

А) висловлення свого власного ставлення до почутого, критичне узагальнення інформації, вміщеної в тексті;

Б) усвідомлення лиш загального змісту повідомлення, визначення теми, основної думки почутого, відмежування головного від другорядного;

В) повне усвідомлення усіх елементів почутого.

7. Критичне аудіювання – це...

А) висловлення свого власного ставлення до почутого, критичне узагальнення інформації, вміщеної в тексті;

Б) усвідомлення лиш загального змісту повідомлення, визначення теми, основної думки почутого, відмежування головного від другорядного;

В) повне усвідомлення усіх елементів почутого.

8. Глобальне аудіювання – це...

А) висловлення свого власного ставлення до почутого, критичне узагальнення інформації, вміщеної в тексті;

Б) усвідомлення лиш загального змісту повідомлення, визначення теми, основної думки почутого, відмежування головного від другорядного;

В) повне усвідомлення усіх елементів почутого.

9. У чому полягає сутність читання як виду мовленнєвої діяльності:

- А) сприймання на слух мовлення, його розуміння;
- Б) сприймання зором графічних знаків, їх усвідомлення та розуміння;
- В) побудова власних усних висловлювань;
- Г) створення власних писемних висловлювань.

10. Вибіркове читання – це...

А) швидке читання заголовків, окремих фрагментів тексту з метою отримання загального уявлення про зміст, героїв, привабливість тексту;

Б) висловлення свого ставлення до описуваних у творі явищ на основі усвідомлення змісту, авторського задуму та шляхів його реалізації;

В) повільне читання тексту чи окремих його частин, глибоке проникнення у його зміст;

Г) проглядання з метою пошуку відповіді на задане питання, швидке читання окремих фрагментів тексту на задану тему.

11. Вивчальне (детальне) читання – це...

А) швидке читання заголовків, окремих фрагментів тексту з метою отримання загального уявлення про зміст, героїв, привабливість тексту;

Б) висловлення свого ставлення до описуваних у творі явищ на основі усвідомлення змісту, авторського задуму та шляхів його реалізації;

В) повільне читання тексту чи окремих його частин, глибоке проникнення у його зміст;

Г) проглядання з метою пошуку відповіді на задане питання, швидке читання окремих фрагментів тексту на задану тему.

12. Ознайомлювальне читання – це...

А) швидке читання заголовків, окремих фрагментів тексту з метою отримання загального уявлення про зміст, героїв, привабливість тексту;

Б) висловлення свого ставлення до описуваних у творі явищ на основі усвідомлення змісту, авторського задуму та шляхів його реалізації;

В) повільне читання тексту чи окремих його частин, глибоке проникнення у його зміст;

Г) проглядання з метою пошуку відповіді на задане питання, швидке читання окремих фрагментів тексту на задану тему.

13. Критичне читання – це...

А) швидке читання заголовків, окремих фрагментів тексту з метою отримання загального уявлення про зміст, героїв, привабливість тексту;

Б) висловлення свого ставлення до описуваних у творі явищ на основі усвідомлення змісту, авторського задуму та шляхів його реалізації;

В) повільне читання тексту чи окремих його частин, глибоке проникнення у його зміст;

Г) проглядання з метою пошуку відповіді на задане питання, швидке читання окремих фрагментів тексту на задану тему.

14. Говоріння як вид мовленнєвої діяльності – це...

А) побудова власних діалогічних та монологічних висловлювань, спрямоване до адресата (ів), предмет думки того, хто говорить;

Б) сприймання усного мовлення, його розуміння;

В) фіксація слів і тексту за допомогою графічних знаків;

Г) зорове сприйняття графічних знаків, логічне розуміння їхнього значення.

– Що таке діалог:

А) висловлення однієї особи (твір);

Б) процес мовленнєвої взаємодії двох або кількох учасників спілкування;

В) літературний текст, в якому про щось розповідається;

Г) перебудова письмового мовлення в усне.

15. Які особливості діалогічного мовлення:

А) контактність, двосторонній характер, непідготовленість, емоційна забарвленість, неповнота, ситуативність;

Б) повнота, односторонній характер, підготовленість, емоційна забарвленість, дистанційність;

В) контактність, ситуативність, неповнота, підготовленість, односторонній характер;

Г) вторинність, повнота, ситуативність, непідготовленість, двосторонній характер.

16. Які особливості монологічного мовлення:

А) підготовленість, повнота висловлення, завершеність думок, літературна мова, відносна залежність від адресата мовлення;

Б) повнота, односторонній характер, підготовленість, емоційна забарвленість, дистанційність;

В) контактність, ситуативність, неповнота, підготовленість, односторонній характер;

Г) вторинність, повнота, ситуативність, непідготовленість, двосторонній характер.

17. Письмо як вид мовленнєвої діяльності – це...

А) побудова власних висловлювань у фіксованій графічній формі;

Б) сприймання на слух мовлення, його розуміння;

В) сприймання зором тексту, його усвідомлення;

Г) побудова власних усних висловлювань (діалогів та монологів).

18. Які найбільш поширені види писемного мовлення:

А) перекази, твори;

Б) твори-мініатюри, діалоги;

В) перекази, діалоги;

Г) вірші, легенди, перекази.

19. Які основні особливості писемного мовлення:

А) контактність, вторинність, фонетична оформленість, спланованість, логічність;

Б) вторинність, монологічність, графічна оформленість, спланованість, логічність, повнота, розгорнутість, нормативність (літературна мова);

В) спонтанність, адресованість, неповнота, нормативність, діалогічність, ґрунтовний виклад думок, логічність;

Г) первинність, монологічність, зорове сприйняття, графічне оформлення, неповнота, експресивність.

Література:

1. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О.Б. Тарнопольський. – Київ: ІНКОО, 2006. 248с.
2. Dam L. Plenary: Developing learner autonomy – preparing learners for lifelong learning / L. Dam // IATEFL 2002. York Conference Selections / Ed. by A. Pulverness. Whitstable, Kent: IATEFL, 2002. P. 41–52.
3. Harmer J. The practice of English language teaching (3d ed.) / J. Harmer. – Harlow, Essex: Longman, 2001. – 371 p.
4. Tarnopolsky O. Constructivist blended learning approach to teaching English for specific purposes / O. Tarnopolsky. – London: Versita, 2012. – 254 p.
5. Warschauer M. Internet for English teaching / M. Warschauer, H. Shetzer, C. Meloni. – Alexandria, VA: TESOL, 2000. 176 p.

Лекція 9. Формування іншомовної компетенції у аудіюванні

План лекції

1. Вимоги до базового рівня володіння аудіювання. Основні етапи формування вмінь аудіювання.
2. Система вправ для навчання аудіювання у початковій школі. Вимоги до текстів для навчання аудіювання. Контроль рівня сформованості компетенції в аудіюванні. Комунікативні функції монологічного мовлення. Типи монологічних висловлювань та їх **особливості**.

1. Реалізація мови здійснюється у процесі мовлення або мовленнєвої діяльності. Мовленнєва діяльність – це сукупність психофізичних дій організму людини, що спрямовуються на сприймання і розуміння мовлення, а також на породження його в усній і письмовій формі.

Мовленнєва діяльність має чотири види – аудіювання (слухання і розуміння), читання, говоріння і письмо. Види мовленнєвої діяльності, які спрямовані на прийом, а не видачу інформації, відносять до рецептивних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання та читання). Мовленнєва діяльність, в результаті якої людина здійснює створення і видачу мовного повідомлення, носить назву «продуктивна діяльність» (говоріння, письмо).

1. Навчання аудіювання.

Аудіювання – вид мовленнєвої діяльності, який забезпечує сприймання і розуміння усного мовлення, це складний процес, пов'язаний з роботою органів відчуття, складними розумовими операціями, які в кінцевому результаті приводять до сприймання смислу повідомлення. Аудіювання є основою спілкування.

До навчання аудіювання підходять з точки зору двох тлумачень цього поняття:

а) аудіювання як складова частина усного мовлення, в якому кожний співрозмовник то говорить, то слухає (слухання);

б) аудіювання як самостійний вид мовленнєвої діяльності, який передбачає сприймання на слух та розуміння зв'язних текстів (розуміння).

Навчити аудіювання означає – сформувати міцні слухові та мовномоторні навички або відчуття. В процесі формування слухо-вимовних навичок потрібно навчити студентів:

- сприймати, впізнавати і розрізняти звуки мовлення і правильно їх вимовляти;
- сприймати інтонаційні сигнали, які визначають членування речень на синтагми і навчити правильно інтонувати іншомовні речення;
- сприймати паузи, логічний наголос у фразах, які пов'язані з комунікативним наміром мовця і самим правильно це робити;
- сприймати ненаголошені допоміжні слова і службові частини мови у комплексі з повнозначними словами і відповідно їх вимовляти.

На етапі формування лексико-граматичних навичок говоріння необхідно закладати в довготривалу пам'ять студентів якомога більше мовленнєвих зразків, типових граматичних структур та формувати міцний зв'язок між звуковим образом слів та їхнім значенням.

Це означає, що фонетичні, лексичні, граматичні навички говоріння слід формувати у комплексі, шляхом багаторазового пред'явлення мовних явищ на слух і шляхом багаторазового проговорювання їх на рівні слів, словосполучень, фраз під час вправлення.

Сприймання мовлення на слух також пов'язане з механізмом антиципації – передбаченням мовного (синтаксичного) і смислового розгортання висловлювання. З цією метою треба постійно і свідомо звертати увагу студентів на інформативні зовні ознаки, насамперед, граматичних структур і вчити розпізнавати їх під час усного мовлення і читання спочатку шляхом колективного аналізу, потім шляхом перекладу.

Розуміння сприйнятої на слух інформації буває різної глибини або рівнів: словесним розумінням, предметним розумінням, предметно-образним, логічним розумінням, розумінням підтексту. Всі ці рівні можна об'єднати в один рівень смислу або надмовного розуміння, з метою навчити розуміти усне мовлення на рівні смислу цілого тексту.

Труднощі сприймання іншомовних висловлювань поділяються на декілька категорій:

1. Мовні труднощі.
2. Труднощі, зумовлені змістом тексту.
3. Труднощі, обумовлені способом пред'явлення тексту.
4. Труднощі, які залежать від умов сприймання тексту.

Знання цих труднощів аудіювання необхідно для вчителя іноземної мови для того, щоб ставити студентів у такі умови, коли вони ставитимуться з цими труднощами. Спочатку вчитель обмежує їхню кількість, а далі поступово збільшує її і нарешті забезпечує учням можливість сприймати іншомовний текст, коли ці труднощі наявні в комплексі.

Для навчання аудіювання пропонуються дві групи вправ: 1) підготовчі та 2) мовленнєві.

У підготовчих вправах формуються фонетичні, лексичні та граматичні навички аудіювання. Прикладами цих вправ можуть служити всі фонетичні, лексичні та граматичні вправи.

Друга група вправ – мовленнєві – виконуються з метою формування вмінь аудіювання на основі аудитивних текстів.

Для формування різних рівнів розуміння тексту існують спеціальні вправи.

Вправи на предметне розуміння:

1. Прослухайте текст, а потім дайте відповіді на питання по його змісту.
2. Прослухайте два варіанти тексту і знайдіть розходження в їх змісті.
3. Прослухайте текст, який ви читали рідною мовою. Знайдіть розходження в їх змісті.
4. Прослухайте текст, а потім серед написаних на дошці речень знайдіть ті, що відповідають його змісту, і в зошитах напишіть номери цих речень.

5. Прослухайте текст і дайте перелік викладених в ньому фактів.

Вправи на предметно-образне розуміння:

1. Прослухайте текст і відберіть із запропонованих до нього малюнків ті, що правильно відображують його зміст.

2. Прослухайте текст і перерозподіліть ілюстрації, подані в неправильній послідовності.

3. Порівняйте прослуханий текст з картинкою і знайдіть невідповідності, які там є.

4. Прослухайте текст, а потім розкажіть, яку картину ви бачите в своїй уяві.

Вправи на логічне розуміння:

1. Складіть план оповідання, яке ви прослухали.
2. Прослухайте вступ до оповідання і висловіть свої міркування щодо його загального змісту.
3. Прослухайте незакінчене оповідання і завершіть його самостійно.
4. Складіть новий варіант закінчення оповідання, яке ви прослухали.
5. Прослухайте оповідання і з формулювань основної його думки, запропонованих учителем, виберіть найбільш точне.
6. Прослухайте оповідання і в максимально стислій формі передайте його зміст.
7. Прослухайте оповідання і сформулюйте його ідею.

Вправи на розуміння підтексту:

1. Знайдіть у прослуханому тексті дані, які свідчать про відношення автора до персонажів.
2. Знайдіть в тексті найбільш гумористичні (драматичні) фрагменти.
3. Прослухайте текст і визначте розходження між діями персонажів і їхніми словами.

Організація роботи над текстом для аудіювання

Першою задачею вчителя є підібрати текст, який за мовою і змістом був би доступним для студентів (допускається 1-2% незнайомих слів), добре, якщо текст співвідноситься з розмовною темою, що вивчається (ця умова не є обов'язковою).

На установчому (передтекстовому) етапі аудіювання необхідно нагадати лексику, яка стосується теми тексту, що прослуховується. Викладач повинен продумати спосіб введення лексичних «підказок» шляхом включення їх в бесіду, яка передуватиме аудіюванню тексту.

Перед прослуховуванням учням ставиться питання, яке націлює на сприймання не лише фактів тексту, а й причинно-наслідкових зв'язків оповідання. Це завдання можна назвати супровідним (текстовим) етапом роботи.

Після цього студенти слухають оповідання в запису (лише один раз). Викладач перевіряє, чи можуть вони відповісти на поставлене запитання. Можна запропонувати учням дати письмову відповідь на це запитання. Письмовий контроль розуміння тексту є обов'язковим. Якщо це не відповідь на заздалегідь поставлене запитання, то це можуть бути письмові відповіді на інші запитання, які пропонуються після прослуховування тексту. Це може бути також вибір із декількох речень, написаних на дошці або роздавальних картках, тих, що відповідають змісту тексту. Або учням можна запропонувати викласти зміст тексту іноземною чи рідною мовою (в залежності від рівня підготовки кожного окремого учня).

Післятекстовий етап (етап після слухання тексту), крім контролю розуміння, має ще одну задачу: розвиток усного мовлення на ситуативній основі тексту. Студенти ще раз слухають текст, але перед цим отримують вже нове завдання. Наприклад: Listen to the story again and be prepared to reproduce the conversation between the postman, the poor woman, and the man who wanted to help her. Або: Listen to the story again and be prepared to tell it to somebody who does not know it (perhaps to your father or mother).

Питання для самоконтролю

1. Що таке аудіювання та в чому його особливості?
2. Як слід розвивати механізм передбачення структури речень та смислу всього висловлювання по перших сприйняттях мовних сигналів (смислу початкових фраз)?
3. Які є рівні розуміння тексту при аудіюванні?
4. В чому сутність установчого етапу при роботі над текстом для аудіювання?
5. Як можна збільшити кількість текстів для аудіювання і в такий спосіб зробити вправи на аудіювання текстів частішими?

Література:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – Київ: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / [Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін.]. – Київ: Академія, 2010. – 328 с.
3. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О.Б. Тарнопольський. – Київ: ІНКІОС, 2006. – 248 с.

Лекція 10. Методика формування фонетичних навичок

План лекції

1. Принципи відбору фонетичного матеріалу. Вимоги до вимови. Види фонетичних навичок.
2. Методична типологія фонем.
 3. Аналітико-імітативний підхід до навчання вимови.
 4. Види вправ для навчання фонетики. Вправи у слуханні та вправи у відтворенні. Ознайомлення студентів з новими ритміко-інтонаційними моделями. Навчання інтонації.
 5. Проведення фонетичних зарядок.
 6. Роль і місце ТЗН у процесі оволодіння іншомовною інтонацією.
 7. Контроль та оцінка вимови.

1. Навчання фонетичного матеріалу передбачає оволодіння учнями фонетичними особливостями мови, що вивчається, а саме: всіма звуками і звукосполученнями, наголосом та основними інтонаційними моделями. Фонетичний матеріал відбирається за різноманітними критеріями.

Наприклад, за ступенем труднощі фонетичного явища; за критерієм відповідності потребам спілкування; за критерієм нормативності (за еталон береться вимова дикторів (коментаторів радіо і телебачення) тощо.

Основними **вимогами до вимови** студентів є фонематичність (на апроксимованому рівні – тобто на рівні наближення до правильної вимови) 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 мови - 130-150 слів на хвилину).

При навчанні іншомовної вимови слід враховувати, що студенти вже володіють звуковими засобами рідної мови та, в багатьох випадках, і другої мови. Завдання вчителя – скоректувати ті фонетичні навички, що вже є в студентів, у відповідності до фонетичної системи нової мови та доповнити її тими елементами вимови, які відсутні в рідній або другій мові студентів.

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 матимуть місце у навчальному процесі.

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

В залежності від того до якої групи належить звук розрізняють **два методи введення** звука:

- а) імітативний (для фонем близького ряду);
- б) аналітико-імітативний (для фонем подібного та далекого ряду).

Слухо-вимовні навички розглядають як навички фонемно правильної вимови всіх звуків у потоці мовлення та сприймання всіх звуків при аудіюванні.

Ритміко-інтонаційні навички – це навички інтонаційно і ритмічно правильного оформлення мовлення і розуміння мовлення інших людей. Крім слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних навичок у курсі практичної фонетики відбувається формування спеціальних навчальних фонетичних навичок в аудіюванні, говорінні, читанні / читанні вголос та, певною мірою, у письмі.

Рецептивні фонетичні навички в аудіюванні включають: навички розпізнавати на слух автентичне мовлення у різних умовах пред'явлення; диференціювати соціолінгвістичні фонетичні маркери; ігнорувати перешкоди, що ускладнюють сприйняття, пов'язані з умовами комунікації та індивідуальними особливостями вимови носіїв іноземної мови, наявністю регіонального акценту тощо.

До **продуктивних навичок у говорінні належать**: коректно оформлювати власне висловлювання з урахуванням вимовної норми іноземної мови; впливати на співрозмовника засобами фонетичного оформлення мовлення та досягати мети спілкування; виражати власне ставлення до предмета розмови, співрозмовника та ситуації спілкування, використовуючи відповідні просодичні засоби; гнучко та

адекватно до ситуації спілкування змінювати особливості власного голосу; регулювати свій внутрішній стан, свідомо контролюючи власне мовлення; використовувати різні варіанти вимови відповідно до стилю мовлення та ситуації спілкування; здійснювати постійний фонетичний контроль мовлення, навіть якщо увага спрямована на інші його компоненти, такі як синтаксичне оформлення речення, лексична та граматична коректність висловлювання тощо.

2. Методична класифікація фонем англійської мови

Усі звуки ІМ умовно розділяють на три групи.

До першої відносять звуки, максимально наближені до звуків рідної мови за акустичними особливостями та артикуляцією. Формування навичок вимови таких 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. Сприймання та відтворення таких звуків характеризується високим рівнем 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.

До третьої групи входять звуки, які не мають артикуляційних або акустичних аналогів у рідній мові. Звуки цієї групи також викликають труднощі, тому що має місце формування абсолютно нової артикуляційної бази.

3. Згідно з **аналітико-імітативним** підходом до **навчання вимови**, звуки, що становлять для учнів певні труднощі, виділяються із зв'язного цілого і пояснюються. Правила артикуляції носять апроксимований характер і показують учням, які органи мовлення (губи, язик, альвеоли, зуби) беруть участь у **вимові** звука.

Роботи над звуком проходить в **два етапи**: ознайомлення та автоматизація дій студентів з новими звуками. Робота виконується у такій послідовності:

- аудіювання слова з новим звуком;
- виділення нового звука і аудіювання його у порівнянні з подібними звуками;
- вимова звука в складі слова;
- вимова ізольованого звука;
- вимова звука в складі слова і в мовленнєвому потоці.

Вправи для навчання вимови іншомовних звуків можна поділити на дві основні групи:

а) вправи в рецепції та

б) вправи в репродукції/продукції.

Згадані групи вправ тісно пов'язані одна з одною і націлені на формування як слухових («фонематичний слух»), так і вимовних (або артикуляційних) навичок.

а) Вправи на слухання.

Кількість видів фонетичних вправ у слуханні порівняно невелике (розвиток слухових навичок здійснюється під час виконання вправ в аудіюванні, і усі вони спрямовані переважно на розвиток фонетичного слуху і встановлення диференціальних ознак фонем і інтоном. Слухання повинне бути активним, тому воно завжди має супроводжуватися завданням, що концентрує довільну увагу учня на певній характеристиці фонем чи інтонами. Вправи можуть виконуватися тільки на слух або з використанням графічної опори (друкованого тексту). Як приклад можна привести наступні завдання:

1. Прослухайте низку звуків/слів, підніміть руку, коли почуєте певний звук.
2. Прослухайте пари звуків і підніміть руку, коли обидва звуки пари однакові.
3. Прослухайте речення і скажіть, скільки разів у ньому зустрівся певний звук.
4. Прослухайте речення, підніміть руку, коли почуєте питальне (розповідне, незакінчене тощо) речення.
5. Прослухайте речення і визначте, скільки в ньому синтагм (тактів, наголосів) тощо.

6. У групі слів (словосполучень, речень) підкресліть те, що вимовляє вчитель/диктор, з кожної групи вимовляється тільки одне слово/речення; підкресліть у реченні/тексті слова, на які падає наголос у мовленні вчителя/диктора; позначте рисками паузи в реченнях/тексті, що ви чуєте; підкресліть слова, на яких голос учителя/диктора підвищується тощо.

б) Вправи на відтворення.

Матеріалом цих вправ слугують окремі звуки, склади, слова, словосполучення, речення. Він може бути організований за принципом аналогії(усі приклади містять ту саму ознаку), за принципом опозиції(приклади підібрані так, що в них протиставляється певна ознака), або у довільній послідовності. У перших двох випадках вправи виконують тренувальну функцію, в останньому – переважно контрольну (і в цьому випадку зразок для попереднього прослуховування відсутній). Приклади завдань, виконуваних на слух (без опори на друкований текст):

1. Вимовте звуки (склади/слова/сполучення/речення), звертаючи увагу на ... (вказується ознака) слідом за вчителем/диктором.
2. Пригадайте слова, що містять певний звук.
3. Повторіть речення, додаючи до нього підказане вчителем слово.
4. Розставте в реченнях наголоси/паузи і прочитайте їх уголос.
5. Прочитайте вголос речення, змінюючи інтонацію (логічні наголоси).
6. Прочитайте за підстановчою таблицею кілька речень, зберігаючи в них єдиний ритмічний і інтонаційний малюнок.

Окрім спеціальних вправ для постановки, підтримки й удосконалення вимови учнів широко використовуються заучування напам'ять скоромонок, римовок, віршів, діалогів, уривків із прози і читання вголос уривків з текстів. Ці види роботи переслідують дві цілі: домогтися максимальної правильності вимови та її швидкості.

На початку кожного уроку рекомендується проводити так називані фонетичні зарядки, у які учитель включає найбільш важкий у фонетичному відношенні матеріал з майбутнього уроку: ту чи іншу ритміко-інтонаційну модель, групу звуків тощо. Зарядка може включати одне-два завдання наведених вище видів, що виконуються учнями і хором, і по черзі.

Інтонація являє собою комплекс просодичних засобів, складну єдність таких компонентів як мелодія, фразовий і логічний наголос, ритм, тембр, і темп, паузація.

Метою навчання інтонації є формування:

- 1) рецептивних ритмікоінтонаційних навичок, або «інтонаційного слуху» в аудіюванні та
- 2) продуктивних ритміко-інтонаційних навичок (в говорінні та при читанні вголос).

Завдання вчителя на цьому етапі – продемонструвати нову інтонаційну модель та її комунікативне значення в різних ситуаціях мовлення.

Так само як і в процесі автоматизації дій студентів з окремими звуками, тут використовуються вправи на рецепцію та вправи на репродукцію. У зв'язку з мовленнєвим характером інтонаційних навичок при навчанні інтонації слід використовувати умовно-мовленнєві вправи: на рецепцію інтонаційних моделей; на впізнавання; на диференціацію; на ідентифікацію; вправи на (ре) продукцію; на імітацію; на підстановку; на трансформацію; на самостійне вживання іноземної мови.

Робота над інтонацією має продовжуватися при виконанні комунікативних вправ у говорінні, аудіюванні та читанні вголос, бо інтонаційна модель по-справжньому може бути вжита (або зрозуміла) у процесі спілкування в різноманітних мовленнєвих ситуаціях. Саме в цих умовах слід перевіряти, як добре студенти засвоїли відібрані інтонаційні моделі іноземної мови.

"Фонетична розминка" представляє собою фонематичні вправи в картинках. Вправи передбачають звуконаслідування (свистячі, шиплячі, сонорні звуки). Такі вправи сприяють формуванню правильного дихання, використовуються під час постановки та автоматизації звуків. Пропоную діткам згадати під час виконання вправ звуконаслідування "хто як говорить" Яскравий матеріал сприяє підвищенню інтересу дітей, до відтворення чіткості заданих звуків.

Закріплення навичок вимови введених звуків

Після того як учні пройдуть етап первинного ознайомлення з новим звуком, роботу над ним треба продовжувати. Не слід вважати, що далі набута навичка закріплюється сама по собі у процесі усних вправ і

читання на уроках. Навички вимови швидко втрачаються, якщо їх не підтримувати спеціальними вправами. Тому в 5-му та в 6-му класах слід давати вправи на вимовляння окремих звуків, позначених транскрипційними значками; відтворення (з метою протиставлення) пар подібних звуків англійської і української мов, а також звуків англійської мови, що їх учні змішують, наприклад [ɪ][s], [p][z]; читання рядів слів, що містять у собі звуки, які є об'єктом тренування. В процесі тренування треба обов'язково нагадувати ті відомості про артикуляцію звуків, які були подані учням під час ознайомлення з ними.

Фонетична транскрипція і навчання вимови

Ознайомлення з фонетичною транскрипцією — обов'язковий елемент навчання англійської мови в школі. Фіксація звуків у транскрипції допомагає створити зорову опору, яка дає можливість виділити звук, проаналізувати його особливості, зіставити з іншими звуками, організувати тренувальні фонетичні вправи, повторення та контроль. При навчанні читання фонетичні значки допомагають зафіксувати буквено-звукові та звуко-буквені зв'язки, тобто правила читання.

Як відомо, шкільна програма передбачає навчання читання за допомогою словника, тому ознайомлення з транскрипцією є практичною потребою.

Найкраще починати застосування фонетичної транскрипції на початковому етапі навчання читання, коли учні зустрічаються з випадками різночитання однієї букви. Так, якщо учень засвоїв у читанні слово a pin, потреби в застосуванні транскрипції нема. Але коли в поле його зору потрапляє слово a kite, то це вже слушний момент для введення транскрипційного значка. Вчитель пояснює, що, оскільки буква читається у слові kite інакше, ніж у відомих уже словах, її вимову треба якось позначити. Для цього можна використати відповідний значок, яким і слід користуватися для позначення даного звука і надалі, якщо в цьому буде потреба.

Характерним для даної педагогічної ситуації є те, що учні раніше усно засвоїли слово kite, і тому їм легко читати його. Фонетичний значок засвоюється на основі відомого слова, що й полегшує його запам'ятовування.

Отже, введення нового графічного символу не призводить до нагромадження труднощів. Основна небезпека, що виникає при введенні фонетичної транскрипції, полягає в тому, що орфографія і транскрипція змішуватимуться в свідомості учнів, що перешкоджають розвиткові навичок письма. Це реальна загроза, і тому вчителю треба вжити заходів, щоб запобігти їй. Використовуючи транскрипцію, учитель і учні повинні писати значки так, щоб вони нагадували друкарський шрифт і не були подібні до рукописних букв; брати значки в квадратні дужки; записуючи звукосполучення, не поєднувати окремі значки; використовувати значки для часткового транскрибування слів; уникати запису слів, тим більше, речень за допомогою транскрипції. Якщо вчитель дотримуватися цих правил, небезпека інтерферуючого впливу транскрипції буде незначна.

Яка ж робота провадиться для оволодіння транскрипцією як дійовим засобом організації роботи над вимовою? Деякі вчителі вважають, що ознайомлення з фонетичною транскрипцією повинно проходити як побіжний процес: треба показати значок, зробити відповідні пояснення, а далі використовувати в разі практичної потреби, тобто, коли слід з'ясувати вимову слова за допомогою словника, позначити вимову при запису слова в зошиті, при фіксації правила читання тощо. Проте слід зауважити, що допоміжна роль фонетичної транскрипції не є підставою для поверхового ознайомлення з нею. Для того щоб транскрипція справді допомагала в роботі над вимовою, учні повинні впевнено оперувати нею, а для цього необхідно виконати певну кількість спеціальних вправ. Наведемо ряд вправ, виконання яких сприяє засвоєнню транскрипції і одночасно виробленню в учнів правильних вимовних навичок.

1) Вчитель показує окремі транскрипційні значки, зображені на картках. Учні вимовляють відповідні звуки.

2) Учні підходять до стола вчителя, беруть одну або кілька карток, показують їх класу і вимовляють кожний звук.

3) Вчитель вивіщує в класі зведену таблицю всіх відомих учням транскрипційних знаків. Коли хтось з учнів неправильно вимовляє якийсь звук, вчитель зупиняє його і показує відповідний знак на таблиці. Це допомагає учневі виправити помилку, бо графічний образ значка асоціюється з певними поясненнями і вправами, які в свій час виконувалися при опрацюванні певного звука.

4) Вчитель пише на дошці слово, невідоме учням. Важкі орфограми позначаються транскрипційними знаками. Учні читають слово.

5) Вчитель вимовляє звук, учні пишуть відповідний значок.

Використання фонозапису в навчанні вимови

У роботі над вимовою дуже корисно застосувати пластинки з записом мови дикторів та записи на магнітофонну стрічку. Вже на перших уроках треба демонструвати учням зразки зв'язного мовлення. Це викликає великий інтерес учнів і є тим конкретним матеріалом, на основі якого вчитель пояснює значення роботи над вимовою. Використання фонозаписів програмного матеріалу є дуже бажаним і в подальшій роботі. Проте деякі вчителі вважають це зайвим, мотивуючи тим, що на уроці новий матеріал вимовляється вчителем, і, якщо в нього добра вимова, ніякі фонозаписи не потрібні. Така точка зору не може бути виправдана. Певні фонетичні особливості мовлення, які учень може не відчувати в мові вчителя, часто стають для нього більш дохідливими, коли він чує диктора. Це відбувається не тільки тому, що вимова диктора нерідко буває кращою за вимову учителя. Важливу роль тут можуть відігравати такі фактори, як зміна звучності, тембру голосу тощо. Крім того, демонстрування фонозапису створює додаткові можливості для організації пояснень учителя, бо тут вони можуть супроводити мовлення, а не тільки слідувати за ним.

Серед різних способів використання магнітофона для розвитку навичок вимови особливо ефективний такий Матеріал, який учні мають відтворювати в процесі тренування (звуки, звукосполучення, слова, речення, групи речень), записують на стрічку невеликими дозами з інтервалами. Учень слухає чергову дозу навчального матеріалу, під час інтервалу відтворює почуте, а потім знов слухає зразок. Проведення таких вправ створює сприятливі умови для наслідування зразкової вимови.

Слід відзначити, що уважне ставлення до фонетичного складу слів, артикуляції та звучання окремих звуків, до ритмомелодики мови має не лише практичне, а й загальноосвітнє значення. Учні збагачують свої уявлення про фонетичний бік мови, не тільки іноземної, а й рідної, бо зіставлення і порівняння звуків іноземної і рідної мов є необхідним елементом навчання. Слід також відзначити, що уважне ставлення до вимови створює можливості для розширення сфери естетичного виховання. Поняття культури мови, естетики мови охоплює не тільки багатство лексики, стилістики, а й правильність, виразність вимови.

Як бачимо, нехтувати навчання вимови не можна. Проте це не означає, що вчитель повинен обов'язково добиватися максимальних наслідків на цій ділянці роботи; конкретні умови шкільного навчання ставлять певні межі в цьому відношенні, але існує певний мінімум вимог, яких треба дотримуватись. Учні повинні чітко і впевнено, завжди однаково вимовляти слова, словосполучення, мати чітке уявлення про фонетичний склад засвоєних слів. Відхилення від стандартної вимови, які є в мові учнів, не повинні перешкоджати комунікації, тобто розумінню того, що вони говорять.

Питання для самоконтролю:

1. Як слід враховувати фонетичні навички рідної мови студентів у формуванні навичок вимови англійських/німецьких звуків?
2. Як слід вводити фонетичне явище іноземної мови, керуючись принципом комунікативності?
3. Яка роль вправ у слуханні при формуванні фонетичних навичок?

Література:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – Київ: Ленвіт, 2003. – 273 с.

Тема 11. Методика формування лексичних навичок

План лекції

1. Поняття лексичної одиниці.
2. Активний та пасивний лексичний мінімуми.
3. Критерії відбору лексичних мінімумів.
4. Реальний та потенційний словниковий запас учня.
5. Види лексичних навичок.
6. Характеристика лексичних навичок у продуктивних та рецептивних видах мовленнєвої діяльності.

7. Процес засвоєння лексичного матеріалу.
8. Етап ознайомлення учнів з новими лексичними одиницями.
9. Способи семантизації лексичних одиниць.
10. Автоматизація дій учнів з новими лексичними одиницями.
11. Види лексичних вправ.
12. Робота із словником та довідковою літературою.

1. Вивчення будь - якої іноземної мови - це перш за все оволодіння певним запасом слів цієї мови. З їх допомогою можна називати предмети та дії, описувати стан та явища. Лексика - це той словесний матеріал, яким студенти повинні навчитися легко і швидко оперувати у процесі спілкування іноземною мовою. Засвоєння лексичного матеріалу є однією із найважливіших цілей на занятті з іноземної мови. Засвоєння лексики є необхідною передумовою для формування мовної діяльності, оскільки вона є однією із її найважливіших компонентів

Успішне оволодіння іноземними лексичними одиницями – одна з найважливіших умов засвоєння мови. Одиницею навчання лексичного матеріалу є **лексична одиниця** - мовний знак, який відрізняється від інших єдністю та гармонією між змістом та формою.

В поняття форма входить: а) зоровий образ; б) слуховий образ; в) артикуляційний; г) рухомоторний.

Зміст слова - це ідеальне утворення, яке складається з наступних компонентів:

- а) образ позначуваного предмета - уявлення про предмет;
- б) значення слова - сума суттєвих ознак предмета;
- в) суть або смисл - місце, яке займає позначуваний предмет та відповідний йому образ в діяльності суб'єкта .

У той же час існують великі труднощі щодо накопичення лексичного матеріалу. Одна з причин цього – безмежність мови, її словникового складу. Для досягнення досить швидких результатів необхідно обмежити обсяг лексичного матеріалу, який вивчається, ретельно вибирати перспективні напрями засвоєння мови. Це може бути лексика повсякденного спілкування, тематика і зміст якої достатньо відображені у підручниках, а також у численних розмовниках та посібниках з іноземної мови.

Більшість методистів вважають, що слова та словосполучення повинні засвоюватися не в ізолюваному вигляді, а єдності трьох аспектів – лексики, граматики та фонетики.

Щоб студенти запам'ятали слова, необхідне їх багатократне повторення з обов'язковим контролем розуміння. Потрібно постійно формувати та розширювати словниковий запас студентів за рахунок нових лексичних одиниць.

2. Розрізняють **активний та пасивний лексичний запас**. Активний запас порівняно обмежений. Він формується в результаті ґрунтовного опрацювання матеріалу і використовується у висловлюваннях і на письмі. Пасивний запас значно ширший і на його основі будується процес читання і сприймання чужого мовлення на слух. Названі дві категорії лексичного матеріалу постійно змінюються, зокрема розширюються в міру збагачення досвіду людини. У навчанні іноземної мови кожна з них потребує особливої уваги і формується протягом усього періоду навчання.

3. **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

4. **Лексичний мінімум для окремого класу**. Конкретні кількісні дані про активний і пасивний мінімуми для різних класів, що наводяться у програмі, не слід вважати достатньо науково обґрунтованими та остаточними, бо вони безпосередньо пов'язані з умовами навчання, що весь час змінюються, а також з цілями і змістом навчання (співвідношенням видів Мовленнєвої Діяльності (МД), тематикою, конкретним підручником тощо).

Основними **критеріями відбору** лексичних мінімумів є такі:

основні критерії відбору лексики;

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).

додаткові критерії відбору лексики.

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.

5. 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,

Слова, які можуть бути зрозумілими у тексті без спеціального вивчення складають **потенційний словниковий** запас. До потенціального словника відносяться:

- інтернаціональні слова, подібні за звучанням і/або написанням та за значенням до слів рідної мови;
- похідні та складні слова, що складаються з відомих учням компонентів;
- конвертовані слова;
- нові значення відомих багатозначних слів;
- слова, про значення яких учні можуть здогадатися з контексту.

6. Лексична правильність мовлення визначається сталістю лексичних мовленнєвих навичок.

Види навичок. Беручи до уваги різні пласти лексичного матеріалу та рецептивний чи продуктивний характер відповідного виду Мовленнєвої діяльності (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:

7. Процес засвоєння лексичного матеріалу

У процесі засвоєння лексичного матеріалу (так само як і граматичного) можна виділити:

Етапи.

- 1) етап ознайомлення учнів з новим ЛО – семантизація ЛО;
- 2) етап автоматизації дій учнів з новими ЛО, де розрізняють
 - а) автоматизацію на рівні словоформи, вільного сполучення та фрази/речення,
 - б) автоматизацію на понад фразовому 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 лексичних, іншими словами, лексичні навички мають функціонувати в мовленнєвих вміннях.

Розпочинаючи роботу над певним лексичним матеріалом слід враховувати його призначення – поповнення активного чи пасивного запасу, а також його категорію - повнозначні чи структурно - службові слова. Відповідно до цього визначається і послідовність його засвоєння.

Цілеспрямоване засвоєння лексичного запасу слів включає такі **етапи**:

- 1) хорове повторення слів та словосполучень за вчителем;
- 2) запис необхідних для засвоєння словосполучень у словники;
- 3) хорове читання нових словосполучень із подальшим поясненням їх значень;
- 4) домашнє завдання: користуючись словником, перекласти слова та словосполучення, виписати їх з транскрипцією і перекладом у словники та запам'ятати значення;

- 5) письмові вправи на закріплення слів та словосполучень;
- 6) контроль - фронтальний або в парах;
- 7) включення лексики у процес читання.

8. Етап ознайомлення учнів з новими лексичними одиницями.

Процес ознайомлення з новими лексичними одиницями починається, як правило, з *семантизації*, тобто розкриття значення нових лексичних одиниць.

9. Способи семантизації лексичних одиниць.

Всі різноманітні способи семантизації можна поділити *на дві групи: перекладні та безперекладні*.

Перекладні способи розкриття значень іншомовних лексичних одиниць включають: однослівний переклад (англ.: table - window bird –птах, salt – сіль);

багатослівний переклад (англ.: go – їхати, йти, летіти, пливти);

поза фразовий переклад (цей спосіб застосовується в інтенсивних методах;

тлумачення значення або пояснення лексичних одиниць рідною мовою (англ.: big – означає величину, розмір; tall високий (про людей), high високий (про предмети);

дефініція/визначення (англ.: watch - годинник, який носять на руці або в кишені).

До *безперекладних* способів розкриття значень іншомовних лексичних одиниць відносяться: наочна семантизація (демонстрація предметів, малюнків, картин, жестів, рухів тощо);

мовна семантизація: за допомогою контексту, ілюстративного речення/речень (англ.: The basket weighs 5 pounds);

зіставлення однієї лексичної одиниці з іншими відомими словами іноземної мови – за допомогою антонімів і зрідка синонімів (англ.: cold-warm, quick-slow);

дефініція – опис значення нового слова за допомогою уже відомих слів (англ.: a teenager – a person from 13 to 19 years of age;

тлумачення значення лексичних одиниць іноземною мовою (англ.: sir – a respectful term of address to a man.

Для автоматизації лексичного матеріалу дуже ефективним є використання численних вправ, ситуативних завдань і рольових ігор.

11. Види лексичних вправ.

Основним типом вправ тут є рецептивно-репродуктивні та продуктивні умовно-комунікативні 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 надфразові єдності - діалогічне та монологічне.

Слід прокоментувати деякі **види вправ**.

Так, якщо вчитель 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 віддаватися 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.

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.

12. Робота із словником та довідковою літературою.

Окрім розуміння значення слова, хороший словник допомагає:

- ✓ відтворити вимову слова
- ✓ перевірити його написання
- ✓ переконатися у використанні інших форм слова (минулий час, множина, тощо)
- ✓ знайти іншу граматичну інформацію про слово
- ✓ дізнатися синоніми чи антоніми слова
- ✓ знайти самі розповсюджені слова, які часто з ним вживаються
- ✓ усвідомити чи слово більш формального чи неформального вживання
- ✓ знайти слово в контексті
- ✓ для викладача: також зорієнтуватися і правильно підготувати в плані уроку CCQS (Eng: Concept Check Questions), які стимулюють студента до мислення іноземною мовою, а не перекладу.

ЯК З НИМ ПРАЦЮВАТИ?

Перш за все, потрібно:

- ✓ розумітися на словниках: які краще використовувати та для яких цілей;
- ✓ навчитися швидко знаходити потрібне слово (до 10 секунд на одне слово);
- ✓ чітко розділяти випадки, коли до словника потрібно звертатися, а коли ні;

алгоритм пошуку нового слова:

- ✓ всі словники містять слова в алфавітному порядку,
- ✓ вивчіть самі розповсюджені аббревіатури словника, - v., - verb; adv., - adverb, adj. - adjective, etc,
- ✓ використовуючи техніку сканування, знайдіть швидко слово, далі прочитайте всі його значення

та зупиніться на тому, що потрібно саме вам, в вашому контексті. Також звертайте увагу на потрібну частину мови,

- ✓ прочитайте чи прослухайте вимову слова від 3 до 5 раз. Повторюйте, це важливо,
- ✓ випишіть чи занотуйте слово, його значення, вимову та приклад вживання цього слова в

контексті. Розумієте, ви витратите час на запис всіх цих елементів, але заощадите на тому, щоб в майбутньому отримати більше шансів назавжди запам'ятати це слово,

✓ починаючи з рівня A2, рекомендовано звертати увагу на синоніми, антоніми та часто вживані слова з цим словом, тобто словниковий запас потрібно нарощувати навіть коли шукаєте нові слова. Пограйтеся з ним, спробуйте його показати, перефразувати, уявити колір його значення,. Іншими словами, спробуйте «прожити» слово,

✓ шукайте можливості використати слово письмово та при спілкуванні. Продуктивні навички письма та говоріння **сприяють запам'ятовуванню більше, аніж навички читання та сприйняття на слух.**

Питання для самоконтролю:

1. Які є способи розкриття значення нових слів?
2. Як слід вводити лексичні одиниці, керуючись принципом комунікативності?
3. Які існують види вправ для формування репродуктивних лексичних навичок?
4. Які джерела формування потенційного лексичного словника?

Література:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах. Підручник / [Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін.]. Київ: Академія, 2010. 328 с.
3. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О.Б. Тарнопольський. – Київ: ІНКІОС, 2006. 248 с.

4. Evans V. Upstream C1 Advanced. Student's Book / V. Evans, L. Edwards, J. Dooley. – Newbury: Express Publishing, 2013. 262 p. Evans V. Upstream C1 Advanced. Student's Book / V. Evans, J. Dooley, L. Edwards. – Newbury: Express Publishing, 2015. 262 p.
5. Hunt A. Current research and practice in teaching vocabulary / A. Hunt, D. Beglar. // Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice. New York: Cambridge University Press, 2002. – P. 258–266.
6. Krashen S.D. Principles and practice in second language acquisition / S.D. Krashen. Oxford: Pergamon Press, 1982. 202 p. Longman dictionary of contemporary English. Third edition. Harlow: Pearson Education Limited, 2000. 1668 p.
7. Read J. Plumbing the depth: How should the construct of vocabulary knowledge be defined? / J. Read // Vocabulary in a Second Language. – Amsterdam: John Benjamins, 2004. P. 209–227.
8. Tarnopolsky O. Distribution of the English vocabulary to be mastered in the language course by students of tertiary linguistic schools / O. Tarnopolsky, M. Kabanova // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія. 2017. Вип. 27. С. 22–31.
9. Willis C.L. Mind maps as active learning tools / C.L. Willis. // Journal of Computing Sciences In Colleges. 2006. Vol. 21, Issue: 4. P. 53–75.

Лекція 12. Методика формування граматичних навичок

План лекції

1. Іншомовна граматична компетенція. Поняття граматичної структури.
2. Типи навчальної інформації
3. Характеристика граматичних навичок у різних видах мовленнєвої діяльності.
4. Основні етапи роботи з граматичним матеріалом.
5. Основні види вправ для формування граматичних навичок.

1. Загальна характеристика іншомовної граматичної компетенції

Граматична компетенція (ГК) – це здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок і знань та граматичної усвідомленості. Основними компонентами ГК виступають, таким чином, граматичні навички, граматичні знання і граматична усвідомленість.

Розглянемо компоненти ГК. Говорячи про **знання** як компонент ГК, слід, перш за все, вирішити питання, яку граматику ми маємо на увазі. Існує так звана **лінгвістична** (або аналітична, формальна) **граматика**, тобто науковий лінгвістичний опис системи правил певної мови, і **педагогічна** (або навчальна) **граматика**, яка являє собою перероблені правила лінгвістичної граматики, пристосовані для навчання мови. Педагогічна граматика завжди контрастивна, бо враховує вплив рідної мови. Навчальний матеріал до неї відбирається за суто методичними критеріями: нормативності, вживаності, відповідності потребам спілкування. Процес організовується циклічно й концентрично (а не системно-лінійно, як у лінгвістичній граматиці), передбачаються фази систематизації і повторення. Уточнюючи поняття “педагогічна граматика”, дослідники (Черноватий Л.М., Хельбіг Г., Dirven R.) визначають її як будь-який, орієнтований на вчителя і учня, опис або спосіб пред’явлення правил іноземної мови (ІМ) з метою забезпечення процесу його засвоєння, а також управління цим процесом.

Метою застосування педагогічної граматики є перехід тих, хто навчається, до так званої **інтуїтивної граматики**, яка визначається як імпліцитне знання структури мови, тобто це знання, яке зазвичай не усвідомлюється, проте воно лежить в основі здібності того, хто говорить/ пише, породжувати граматично коректні висловлювання, або здібності того, хто слухає/ читає, розуміти їх.

2. Існують *різні типи навчальної інформації*, які допомагають учням отримувати граматичні знання:

1. Правила (описові правила і правила, інструкції).
2. Зразок мовлення (ЗМ) на рівні словоформи, словосполучення, фрази, понадфразової єдності (ПФЄ).
3. Модель.

4. Схема.
5. Ілюстративна таблиця.
6. Когнітивна метафора (вербальна або зображальна).

У широкому сенсі **правило** є інформацією про незнайомий або малознайомий об'єкт, а також про особливості оперування ним.

Описові (або лінгвістичні) **правила** є положеннями, що виражають певну закономірність, постійне співвідношення певних елементів. Вони мають констатуючий характер і формулюються у такий спосіб: "... формується за допомогою ...", "вживається в таких випадках: ...". Переважна більшість правил у вітчизняних і зарубіжних підручниках ІМ є, на жаль, саме описовими правилами.

Правила, інструкції є вказівками або рекомендаціями, що вказують на дії, які необхідно виконати для досягнення поставленої мети, вони є безпосереднім керівництвом до дії. Наведемо приклади.

Щоб запитати про те, чи хтось (або щось) виконує дію у момент мовлення, поставте на перше місце форми дієслова to be: is – для однини, are – для множини; на друге місце – підмет, на третє – четверту форму смислового дієслова (V ing), потім інші члени речення. Наприклад: Is Jessica playing with her doll? Are Jack and Patrick drawing?

Зразок мовлення (ЗМ) – це типова мовленнєва одиниця (МО), за аналогією з якою можна побудувати багато інших МО, що мають таку саму структуру.

Грамматичну структуру (ГС) розглядають як механізм сигналів, що служать для передачі певних значень (Хорнбі А.С.). Так, наприклад, наявність в англійській мові модального дієслова must у сполученні з перфектним інфінітивом сигналізує про впевненість у тому, що дія мала місце; сигнал 's передає поняття приналежності (Mary's book.).

Модель відтворює структуру, властивості, взаємозв'язки об'єкта і відносини між його елементами у спрощеній формі. Наприклад:

Модель розпорядження, наказу (англійська мова):

V	(d)	Noun
Open	the	window!

Схема – це умовне графічне зображення об'єкта.

Наступним видом навчальної інформації є **ілюстративна таблиця**. Це вид зорової наочності, що відображає явища у графічній формі і носить узагальнюючий характер. Вона може розглядатися як орієнтовна основа дії і як систематизація набутих раніше знань, які дозволяють простежити зв'язок між усіма елементами граматичного явища, що систематизує розрізнені відомості. Ілюстративна таблиця має демонструвати не лише форму ГС, як це зазвичай має місце у формальних граматичних таблицях, але й принаймні її основну функцію. Таблиця 1 демонструє основні форми і функції видо-часових форм англійської мови в активному стані.

Когнітивна метафора (КМ) – це когнітивний процес (ментальна операція), що виражає і формує нові поняття, без яких неможливе отримання нового знання. КМ відповідає здатності людини помічати/схоплювати і створювати подібність між класами об'єктів; можливість про щось раптово здогадатися (insight), проникнути в сутність явища, глибше його зрозуміти.

КМ можуть бути вербальними і зображальними.

Приклад вербальної КМ:

Правильні дієслова "вдягнені" однаково, вони всі в уніформі (як солдати), а неправильні "вдягаються" у різних дизайнерів, тому кожне неправильне дієслово унікальне.

8. Грамматичні навички характеризуються такими **ознаками** як автоматизованість, гнучкість та стійкість і мають формуватися **поетапно**.

Як зазначалося вище, компонентами ГК є граматичні знання, мовленнєві граматичні навички і граматична здатність. Виділяючи ці важливі складники ГК, слід разом з тим зазначити, що формуються вони не окремо один від одного, а разом. Тому ми у визначенні етапів формування ГК будемо спиратися на виділені С.Ф. Шатіловим етапи формування мовленнєвої граматичної навички.

9. Першим етапом є орієнтовно-підготовчий. На цьому етапі відбувається ознайомлення учнів з новим граматичним явищем/ ГС і первинне виконання мовленнєвої граматичної дії за зразком, якщо вона елементарна, чи первинне виконання окремих операцій, що входять до складу граматичної дії

на ґрунті усвідомлення способів їх виконання. На другому, *стереотипно-ситуативному етапі*, відбувається автоматизація дій учнів з новими ГС на рівні фрази. На третьому, *активному етапі*, продовжується автоматизація дій учнів з новими ГС на рівні ПФЄ і тексту.

На **першому етапі** учні ознайомлюються з новою ГС у контексті або ситуації мовлення – реальній або спеціально створеній учителем. Контекстом може служити будь-який невеликий текст – вірш, пісня, короткий діалог, уривок з відеофільму тощо. Бажано, щоб інформація надходила до учнів по двох каналах – слуховому і зоровому. У випадку використання відеофонограми подачу інформації по зоровому каналу слід відкласти на час після перегляду відеофонограми, інакше учні пропустять відеоряд.

На цьому етапі учні не лише ознайомлюються з ГС, але й одержують або здобувають знання. Останнє – здобування знань, як це доведено дослідженнями психолінгвістів і методистів (В.В. Красних, О.С. Кубрякова, О.М. Ніцецька О.І. Вовк), набагато корисніше, бо виведені або здобуті знання є значно міцнішими за одержані в готовому вигляді. Для виведення знань на основі контексту (або кількох контекстів) використовується *евристична бесіда* (термін Р.К. Міньяр-Белоручева). Наведемо приклад мінімального контексту – вірша англійською мовою – та евристичної бесіди, у процесі якої учні старшої школи здобуватимуть знання про одну із функцій Present Perfect Progressive (PrPP).

T.: Read the poem. Pay special attention to the verb form in bold type.

WORK IS OVER (by R.Garland)

Mary **has been raking** hay,

All the day, all the day.

Now she is sleeping in the clover.

Work is over. Work is over.

To better understand the functions of PrPP give answers to the following questions:

T: When did Mary begin to rake hay?

P1: Early in the morning.

T: Is she still raking hay?

P2: No, she isn't. She's sleeping now.

T: Do we know how long she has been doing the work?

P3: Yes, we do. All the day.

T: As a result the girl is very tired, she's sleeping in the clover.

What function does the verb form in PrPP illustrate in the text? – Yes, to show an action that has been recently finished, but we can feel its result (the girl is tired) even after the action is over. And now pay attention to the form of PrPP. What kind of predicate is the verb form in bold type?

P4: The simple verbal predicate.

T: Right. Any progressive form has got the same formula: be + V-ing.

In what tense is the helping verb **be** in PrPP?

P5: In Present Perfect: have/ has been.

У зв'язку з тим, що у видо-часовій формі PrPP не одна функція, продемонстрованого контексту недостатньо. (За браком місця інші контексти з PrPP тут не подаються.)

На першому етапі формування граматичної навички потрібно зробити фонетичну обробку ЗМ з новими ГС. Особливу увагу у випадку з PrPP слід приділити тому, що обидві форми допоміжного дієслова не наголошуються. Цієї мети можна досягти, читаючи хором та індивідуально ЗМ, які включають видо-часові форми PrPP.

Звичайно, евристична бесіда – не єдиний шлях одержання учнями граматичних знань як орієнтовної основи майбутніх мовленнєвих дій з новою/ новими ГС. Наведемо приклади фрагментів уроків, мета яких – ознайомити учнів з новою/ новими ГС.

На **другому і третьому** етапах формування граматичної навички має місце автоматизація дій учнів з новою ГС на рівні фрази, ПФЄ і цілого тексту, для чого потрібні відповідні вправи і завдання.

10. Система вправ.

Мовні вправи – вправи на оволодіння мовною граматичною формою і в яких в більшості випадків відсутні ознаки комунікативності. (напр., поставте дієслово в потрібну форму, складіть речення з вказаних слів).

Для формування ГК використовуються рецептивні і рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні і деякі некомунікативні вправи різних видів.

Розглянемо спочатку види вправ на рецепцію ГС. Це вправи на впізнавання, диференціацію, ідентифікацію, вибір ГС за контекстом, на перевірку розуміння ГС.

Приклад *вправи на впізнавання*.

Read the text of an exercise given below. Copy out the numbers of sentences comprising Perfect Infinitive Passive. (Виконання вправи можна перевірити за ключем.)

Приклад *вправи на диференціацію*.

T: Listen to some questions and possible answers. Decide if the verb forms in bold type are the same (put a “+”) or different (put a “-”).

1. Where are the children?

a) They must have gone to the lake.

b) They have gone to the lake.

2. Have the boys broken the window?

a) Mother: They can't have broken it.

b) Father: They may have broken it. Etc.

Key: 1 -, 2 +.

Приклад *вправи на ідентифікацію*.

T: Read the sentences comprising various forms of the Infinitive (Exercise ...). Put the numbers of sentences into the table below.

aspect	Voice	Active	Passive
Simple			
Progressive			
Perfect			

Приклад *вправи на вибір видо-часової форми за контекстом*.

T: Read an e-mail message from your American friend Bill Clarke. But the message looks like a puzzle: almost each verb in it has two or three variants for you to choose from. Solve the puzzle by copying out the correct verb form according to the context.

Dear friends from Ukraine,

I'm writing to tell you a few words about recent events of my life and to learn something new about you. My schoolmates and I (1) **have passed/ passed/ have been passing** all our exams successfully. The last one (2) **has taken place/ took place/ has been taking place** on June 21. It (3) **has been/ was** Maths. We (4) **have done/ did/ have been doing** it for nine years and will continue it until we (5) **leave/ will leave** school. Etc. (Перевірити вправу можна за ключем.)

Приклади вправ на перевірку розуміння ГС.

Перевірити розуміння ГС можна різними способами: за допомогою вибору твердження, що відповідає змісту ГС; функції, яку передає та чи інша ГС; коментування думки, висловленої за допомогою певної ГС; перекладу речення, що включає нову ГС.

Слід зазначити, що останній спосіб не завжди є надійним. Так, наприклад, умовні речення другого і третього типу, що мають в англійській мові різні структури, перекладаються на українську мову однаково

Приклад.

T: Listen to some utterances and identify the function (a, b, or c) of the structure “a modal verb + Perfect Infinitive”.

– Where is my umbrella?

– Oh, you **could have left** it on the train.

a) Obligation

b) Supposition implying assurance

c) Possibility.

Key: 1 – c, 2 ...

Вправи на *репродукцію* ГС. Це мають бути переважно рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні вправи на імітацію ЗМ, підстановку у ЗМ, трансформацію, завершення ЗМ; відповіді на різні типи запитань, постановка запитань, а також самостійне вживання ЗМ на рівні фрази і ПФС з новою/ новими ГС.

1) Agree with me if I am right. Say “You are right!” before the true statement or “You aren’t right, I’m afraid” if the statement is false. Do not repeat the false statement.

T: There’s a ball on Sasha’s desk.

P1: You are right! There is a ball on Sasha’s desk.

T: There is a map on his desk.

P2: You aren’t right, I’m afraid. Etc.

Це вправа на *імітацію ЗМ*. 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.

T: There is a ruler on Oksana’s desk.

P1: There is a pen on her desk.

P2: There is a book on her desk. Etc.

Це вправа на *підстановку у ЗМ*. Використовується реальна ситуація. Після висловлювання одного з учнів клас може підтвердити те, що він сказав хором.

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

T: What is there in your bag, Ihor?

P (Ihor): There is an apple in my bag.

T: What is there in your bag, Halia?

P (Halia): There is a pencil-case in my bag. Etc.

Це вправа для навчання *повної відповіді на спеціальне запитання*. (Послідовність видів вправ залежить від природи самої ГС.) Учень вживає ту саму структуру, що і в попередній вправі. Після відповіді учня клас може її прокоментувати хором.

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

T: Is there a bag on the chair?

P1: Yes, there is.

T: Is there a map on the desk?

P2: No, there isn’t. Etc.

Це вправа для навчання *відповіді на загальне запитання*. Приклади короткої відповіді доцільно записати на дошці, щоб запобігти інтерференції з відповіддю на раніше вивчену структуру (Yes, it is./ No, it isn’t.).

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

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

P3: You aren’t right, I’m afraid. There is no piece of chalk on the desk.

Це вправа на *трансформацію ЗМ*.

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

P1: There is a toy car in my bag.

P2: There is a doll in my bag. Etc.

Це вправа на *самостійне вживання нової ГС в усному мовленні* на рівні фрази.

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

P1: There is a map on the wall.

P2: There is a picture on the wall.

P3: There is no shelf on the wall. Etc.

Це вправа на *самостійне вживання нової ГС в писемному мовленні* на рівні фрази.

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 of chalk in my hand.

Це вправа на об'єднання ЗМ у діалогічну єдність “твердження – твердження”. У вправі використовується прийом “Рухомі шеренги”.

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

Example:

I've got a bag. There is a pencil-case in my bag.

But there is no looking glass in it.

Це вправа на об'єднання ЗМ у ПФЄ. Учні висловлюються по черзі за поданим зразком. Одне з висловлювань учнів записується на дошці і в зошитах.

Основним критерієм оцінки сформованості **репродуктивних граматичних навичок** вважається *правильність*, що передбачає правильне виконання всіх операцій, які входять до граматичних навичок говоріння і письма: вибору ГС згідно з ситуацією мовлення, її оформлення за нормами мови та її реалізацію в усному або писемному мовленні. Як відомо, кожна ГС має свою функцію і свою форму. На жаль, під час контролю більша увага приділяється формі, хоч функціональні помилки можуть скоріше призвести до непорозуміння у процесі спілкування, ніж помилки у формі. Звичайно, слід добиватися коректного мовлення, проте слід пам'ятати, що є помилки, в тому числі й граматичні, які не порушують комунікацію (наприклад, пропуск закінчення *&s* у третій особі однини (Present Simple), і є помилки, які її порушують (наприклад, вживання неадекватної ситуації вищо-часової форми). Під час контролю слід враховувати, перш за все, помилки, які порушують комунікацію.

Умовно-мовні вправи – вправи, що імітують мовну комунікацію. Вправи, в яких має місце комунікативне, мотивоване, ситуативне, контекстне використання матеріалу на знайомій лексиці, тобто задаються умови для використання: напр. спростуйте вислів, поєднайте речення, вживаючи сполучники, щоб вийшла цікава розповідь.

Достовірно-мовні вправи – вправи в природній комунікації в різних видах мовної діяльності: напр. прослухайте текст і прокоментуйте вчинки дійових осіб, продивіться діафільм без звуку – ініціюйте діалог, висловіть свою думку про театр, кіно.

Питання для самоконтролю:

1. У чому полягає сутність навчання граматики іноземної мови?
2. Які етапи формування граматичних навичок читання? Сформулюйте правило-інструкцію, для формування якої-небудь граматичної навички.
3. На які групи поділяються вправи при формуванні граматичних навичок говоріння? Які особливості кожної з груп?

Література:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О.Б. Тарнопольський. Київ: ІНКІОС, 2006. 48 с.

ЛЕКЦІЯ 13. Методика навчання говоріння

План лекції

1. Комунікативні функції діалогічного мовлення.
2. Структура діалогу. Види діалогічних єдностей.
3. Функціональні типи діалогів.
4. Основні етапи формування вмінь діалогічного мовлення.
5. Одиниця навчання діалогу.

6. Система вправ для формування компетенції у діалогічному мовленні. Контроль рівня сформованості діалогічного мовлення.
7. Основні показники сформованості вміння укласти зв'язне монологічне висловлювання.
8. Основні етапи формування вмінь монологічного мовлення.
9. Одиниця навчання монологу.
10. Система вправ для формування компетенції в монологічному мовленні.
11. Використання опор для навчання монологічного мовлення.
12. Контроль рівня сформованості компетенції в монологічному мовленні.

В основі говоріння лежить звукова система мови, це об'єднує його з іншим видом мовленнєвої діяльності – з аудіюванням. На відміну від аудіювання, говоріння є продуктивним видом мовленнєвої діяльності. Його метою є висловлення своїх думок, що дозволяє вирішувати потреби спілкування. Це є засіб спілкування. З психологічної точки зору, говоріння являє собою процес породження, або процес формування і формулювання думки за допомогою мови.

Говоріння як продуктивний вид мовленнєвої діяльності має такі основні ознаки: вмотивованість (внутрішня потреба в спілкуванні); активність (зовнішня і внутрішня); цілеспрямованість (підпорядкованість практичній меті); ситуативність (співвіднесеність змісту та мовного оформлення висловлювання з умовами спілкування); евристичність (спонтанність, непередбаченість мовленнєвих дій, їхня залежність від ситуації); темп. При навчанні говорінню важливо, щоб:

- 1) говоріння було ситуативним і комунікативно спрямованим;
- 2) була сформована система лексико-граматичних навичок іноземної мови, що вивчається;
- 3) студенти мали розвинену оперативну пам'ять;
- 4) формувалися мовленнєві автоматизми для здійснення операцій зворотного зв'язку.

В реальному мовному спілкуванні наявні такі види мовлення як підготовлене мовлення та непідготовлене мовлення. Підготовлене мовлення – це доповідь, лекція, виступ, який готується заздалегідь. Непідготовлене мовлення охоплює значно ширше коло ситуацій спілкування, тому цілком справедливо, що програма вимагає розвитку саме непідготовленого мовлення студентів. Підготовлене мовлення слід розглядати як засіб навчання, як перехідний етап до непідготовленого мовлення. Підготовлене мовлення неоднорідне по ступеню розумової активності студентів, яка потрібна для її породження. Це може бути чисто мнемічна вправа (студенти відтворюють готовий текст) або мовлення, побудоване на матеріалі готового тексту з певними змінами (переказ від іншої особи, виділення яких-небудь фактів, що відповідають комунікативному завданню). Нарешті, це може бути власний твір учня на задану тему. В цьому випадку його мовнорозумові зусилля максимальні: він самостійно організує і смисловий, і мовний аспекти тексту, а потім запам'ятовує його. При навчанні цю градацію вправ по труднощам слід враховувати і поступово переводити студентів від переказу готових текстів до створення власних висловлювань. Отже, вправляючись у підготовленому мовленні, студенти зміцнюють свої автоматизми мовлення, удосконалюють логічну стрункість мовлення.

При не підготовленому іншомовному мовленні учень стикається відразу із двома труднощами: по-перше, необхідно логічно будувати висловлювання, тобто забезпечувати його смисловий аспект, що пов'язано із складними мовно розумовими операціями, по-друге, він повинен правильно оформляти висловлювання мовними знаками. Подолати ці труднощі можна за допомогою вправ у підготовленому мовленні, а потім переходити до вправ у неподготовленому мовленні.

Усне мовлення є завжди ситуативно обумовленим саме тому його навчання має відбуватися на основі мовленнєвих ситуацій, тобто –збігом обставин, який спонукає людину до мовлення.

На уроці мовленнєві задачі можуть виникати самі собою, як при реальному спілкуванні. Їх також може підказувати і вчитель. Згідно з цим мовленнєві ситуації на уроці іноземної мови можна поділити на природні і штучні, або, за термінологією В.Л. Скалкіна, навчальні.

Природні мовленнєві ситуації пов'язані з організацією учбового процесу, мовленнєвий стимул тут природний і реальними є обставини, що склались в класі, взаємовідношення між учителем та учнями, учнями між собою. Навчальна мовленнєва ситуація – це ефективний засіб розвитку навичок та вмінь діалогічного та монологічного мовлення, який 1) ставить студентів хоч і в уявні умови, але такі, які близькі до умов реального спілкування, 2) в навчальній мовленнєвій ситуації можна активізувати потрібний лексико граматичний матеріал в такий спосіб, щоб він виступав як засіб вирішення мовних,

комунікативних задач, а це сприяє кращому засвоєнню самого мовного матеріалу, 3) навчальна мовленнєва ситуація розвиває уяву студентів. Під час навчання усного мовлення вчитель має враховувати різноманітні форми спілкування у реальному житті, звертати увагу на особливості монологічного, діалогічного та групового мовлення. Важливо привертати увагу студентів на особливості кожної форми спілкування.

Монолог – це безпосередньо спрямований до співрозмовника чи аудиторії організований вид усного мовлення, який передбачає висловлювання однієї особи. Монологічне мовлення виконує декілька комунікативних функцій, пов'язаних з метою висловлювання (інформативну, впливову, експресивну, розважальну, ритуально-культову тощо). Кожна з цих функцій має свої особливі мовні засоби вираження думки. Монологічному мовленню властиві такі риси: зв'язність, тематичність, контекстуальність, безперервність, послідовність та логічність.

З мовної точки зору монологічне мовлення характеризується: структурною завершеністю речень, відносною повнотою висловлювання, розгорнутістю та різноструктурністю фраз, досить складним синтаксисом, володіння мовними засобами міжфразового зв'язку (лексичні та займенникові

повтори, сполучники та сполучникові прислівники, прислівники тощо).

В методиці навчання іноземних мов виділяють три етапи формування монологічних умінь. Завдання першого етапу полягає в тому, щоб навчити студентів об'єднувати фрази в одну понадфразову єдність. На другому етапі студенти вчать самостійно будувати висловлювання понад фразового рівня. Навчання монологічного мовлення на цьому етапі здійснюється за допомогою різних опор, зображальних, вербальних, комбінованих. Головне завдання третього етапу – навчити студентів створювати монологічні висловлювання текстового рівня різних функціонально-смыслових типів мовлення в такому обсязі, який передбачено вимогами для даного рівня.

При навчанні діалогічному мовленню, необхідно, щоб студенти усвідомили те, що діалог є сполученням різноманітних реплік, які часто складаються з еліптичних конструкцій, коротких відповідей на запитання. Особливістю діалогу є наявність у ньому мовних кліше, які самі по собі не несуть ніякої інформації, а використовуються для заповнення пауз. Типовим явищем діалогічного мовлення є скорочені форми слів тощо.

Навчання діалогічного мовлення, як правило, починається з презентації готового діалогу-зразка, який є опорою для студентів, і зразком того діалогу, який викладач повинен почути від студентів на даному уроці. Робота над діалогом включає такі етапи: прослуховування, імітація, відтворення, ви členення структурно-логічної схеми (зі зберіганням мовних кліше), створення своїх діалогів.

Бажано привчити школярів до роботи в парах змінного складу, коли їхні співрозмовники постійно міняються. По-перше, це створює ефект новизни в спілкуванні, підвищує комунікативну мотивацію, розвиває в студентів таку важливу якість як товариськість. По-друге, об'єднуючи в парах сильних студентів з менш здібними, викладач організовує не лише їхнє спілкування, а й взаємодопомогу, що дуже важливо для виховання студентів.

Групова бесіда має характерні ознаки як діалогічного, так і монологічного мовлення. Висловлювання окремих осіб пов'язані в ній за правилами побудови діалогу. Тут вживаються характерні для діалогу мовні кліше і різні типи діалогічних єдностей. Водночас висловлювання співрозмовників можуть бути настільки розгорнутими, що їх слід розглядати як монологічне мовлення з усіма притаманними йому рисами.

Групова бесіда – це найбільш мотивована форма спілкування на уроці, оскільки тут студенти висловлюють свої думки, своє відношення до того чи іншого питання.

Цей тип вправ вимагає від студентів певного рівня інтелектуального розвитку, досить розвиненої уваги, вміння вчасно вступити в розмову, логічно включити своє висловлювання в загальний контекст бесіди.

Групові бесіди можна проводити, коли в студентів уже сформовані необхідні для цього іншомовні навички, накопичений певний досвід говоріння іноземною мовою, досить розвинені інтелектуальні здібності, наявний певний життєвий досвід, досягнутий певний рівень начитаності рідною та іноземною мовами.

На попередньому етапі викладач готує студентів до групової бесіди: навчає їх вести діалог з елементами аргументації, організовує вправи в монологічному мовленні з певною мовленнєвою реакцією тих, хто слухає, навчає відповідних мовних кліше. Викладач повинен частіше практикувати ігри, в тому

числі ролів, в яких брав би участь увесь клас. Все це сприяє тому, що коли перед учителем постає задача організувати групову бесіду з учнями, вони вже подолують психологічний та мовний бар'єр.

Питання для самоконтролю

1. Яка роль оперативної пам'яті при породженні мовленнєвих висловлювань? У який спосіб її можна удосконалювати?
2. Які труднощі непідготовленого мовлення? Яку роль може грати підготовлене мовлення при оволодінні говорінням іноземною мовою?
3. Які етапи навчання діалогічного мовлення?
4. Які особливості монологічного мовлення, якого потрібно вивчати в школі?
5. Як викладач повинен готувати студентів молодшого та середнього етапів навчання до проведення групової бесіди в старших класах?

Література:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – Київ: Ленвіт, 2003. – 273 с.

ЛЕКЦІЯ 14. Методика навчання читання

План лекції

1. Основні вимоги щодо оволодіння читанням на початковому ступені навчання.
2. Етапи формування навичок читання
3. Визначення терміна “техніка читання” Методика навчання техніки читання.
4. Поняття компетенції у читанні іншомовних текстів. Класифікації видів читання
5. Система вправ для навчання читання іншомовних текстів.
6. Вимоги до текстів для навчання читання.

1. Читання – важливий вид мовленнєвої діяльності, виступає як мета навчання тільки на самому початку навчання, а згодом стає його засобом. Як зазначає О. О. Леонтьєв [16, с. 165], навчання читання є своєрідною пропедевтикою усіх інших предметів в загальноосвітньому закладі. Вміти читати англійською мовою в початковій школі ще не є нагальною потребою (натомість, від рівня володіння читанням рідною мовою залежить успіх засвоєння знань з інших предметів).

Перша задача при навчанні читання полягає в тому, щоб навчити учнів сприймати графічні образи слів і пов'язувати їх з відповідними звуковими та рухомоторними образами. Необхідність встановлення таких зв'язків та їх закріплення в пам'яті учнів обумовлена важливою особливістю читання. Значення мовних одиниць, які учні сприймають при читанні, стають зрозумілими для них лише в тому випадку, якщо графічні образи цих одиниць (слів, словосполучень, граматичних ознак) переводяться при зовнішньому або внутрішньому проговорюванні в образи мовномоторні. Адже мовний знак існує в пам'яті як звуко-мовно моторний образ, безпосередньо пов'язаний з його значенням. В тому, що це саме так, можна переконатись, якщо спостерігати, як читають рідною мовою люди, які погано вміють читати. Вони проговорюють текст пошепки, рухають губами. Це означає, що вони не можуть зрозуміти слова рідної мови, поки їх графічні образи не будуть переведені в мовно моторні. Цю особливість сприймання письмового тексту потрібно враховувати на початковому етапі навчання читання іноземною мовою. Для того, щоб міцно зв'язати в пам'яті графічні образи мовних знаків з їхніми мовномоторними образами, учні повинні оволодіти технікою читання, а для цього необхідно виконати велику кількість вправ у голосному читанні слів, словосполучень, речень, побудованих за стереотипними синтаксичними схемами, а також текстів.

Розуміння тексту не зводиться лише до розуміння значень слів і граматичних зв'язків між ними. Від розуміння окремих фактів тексту здійснюється перехід до розуміння логічних зв'язків у ньому, до домислювання інформації, яка в тексті не виражена, але мається на увазі, до осмислення того, що може

дати сприйнята інформація особі, яка читає. Тобто той, хто читає, немов би пропускає її через свій особистий досвід. Сприймання лише окремих фактів і сюжетної лінії тексту – це є розуміння на рівні значення. Більш глибоке розуміння, яке передбачає високий рівень загальної культури, життєвий досвід того, хто читає, осмислення цілі читання називають сприйманням на рівні смислу. Саме до такого рівня сприймання треба поступово підводити учнів. Навчання читання є складним і тривалим процесом, у якому розрізняють *основні дві стадії*:

- підготовчу стадію;
- стадію зрілого читання.

Підготовча стадія характерна для початкового і середнього етапів навчання і передбачає формування техніки та елементарних умінь читання. Таким чином найпершим завданням при навчанні читання – це навчити сприймати графічні образи слів і пов'язувати їх із відповідними звуковими образами. Варто наголосити, що навчання техніки читання пов'язане не лише із відтворенням іноземних букв, їх сполучень і слів, а й з формуванням здатності учня виокремлювати з тексту наголошені слова, сполучення слів, синтагми, і, спираючись на це, забезпечувати необхідне інтонаційне оформлення речень.

Стадія зрілого читання має на **меті** навчити учнів здобувати інформацію з нового тексту. Зріле читання ґрунтується на раніше сформованих навичках та елементарних уміннях. Звичайно це самостійне читання про себе.

В практиці навчання іноземних мов у школі розрізняють такі *види зрілого читання*:

- читання з метою здобуття повної інформації з тексту, тобто ґрунтовне, вивчаюче;
- читання з охопленням основного змісту тексту, тобто ознайомлююче;
- читання з метою пошуку необхідної інформації або вибіркове, переглядове.

Головною методичною вимогою до зрілого, або осмисленого читання є організація учнів на розуміння того, що вони читають, власне, на здобуття інформації з тексту.

2. Етапи формування навичок читання

С. Ю. Ніколаєва наводить такі етапи оволодіння вмінням читати іноземною мовою: засвоєння конфігурації букв, засвоєння буквено-звукових та звуко-буквених зв'язків, читання ізольованих слів, читання словосполучень, читання речень, читання груп речень, читання текстів, читання вголос, пошепки про себе. Водночас, більшість методистів вважає, що вихідним критерієм для створення системи вправ для навчання читання є етап формування вмінь читання. Тому роботу з текстом, як вже зазначалося вище, можна поділити на такі етапи:

- дотекстовий (Pre-Reading Activities);
- текстовий (Active Reading);
- післятекстовий (Post-Reading Activities).

Мета дотекстового етапу – формування вмінь смислової та мовної антиципації, яка забезпечує підготовку до сприймання тексту за рахунок активізації фонових завдань та досвіду учнів. Для цього пропонуються завдання мовленнєвого характеру, які рекомендується виконувати у різних режимах (індивідуальному, парному, груповому).

Читанню тексту шоразу передують завдання, спрямоване на формування вміння передбачати його зміст, виходячи із заголовку, першого речення тексту, ключових слів або питань. На цьому етапі доцільно використовувати вправи, орієнтовані на вироблення мотивації та підготовки учнів до самого читання. Ці вправи мають бути комунікативного характеру та спрямовані на створення здогадок про те, що буде прочитане. Текстовий етап має забезпечити, з одного боку, перевірку розуміння тексту, та, з іншого боку, активізацію мовного і мовленнєвого матеріалу на базі прочитаного. Для цього учні отримують вправи, спрямовані на пошук необхідної мовної та змістової інформації.

Метою післятекстового етапу є удосконалення всіх форм усного мовлення. Мовленнєву діяльність мають стимулювати проблемні ситуації, рольові ігри.

Етап	Ціль	Тип вправ	Вид опор /стимулів
------	------	-----------	--------------------

Дотекстовий	Формування вмінь смислової та мовної антиципації	Вправи, які орієнтовані на вироблення мотивації та підготовки до читання	Невербальні та комбіновані опори
Текстовий	Перевірка розуміння тексту; активізація мовного і мовленнєвого матеріалу на базі прочитаного	Вправи, спрямовані на пошук необхідної мовної та змістової інформації	Вербальні опори
Післятекстовий	Вдосконалення різних форм усного мовлення	Вправи, спрямовані на застосування набутої з тексту інформації для виконання творчих комунікативних завдань	Комбіновані стимули

3. Визначення терміна “техніка читання”

Дослідники	Визначення
О. М. Щукін	Техніка читання – навички та вміння читання, які забезпечують перцептивну обробку письмового тексту, перекодування зорових сигналів у смислові одиниці – сприймання графічних знаків та співвіднесення їх з конкретним значенням [1, с. 343].
Ю. І. Пассов	Техніка читання – навички співвіднесення зорового образу мовленнєвих одиниць зі слухо-мовленнєво-руховим образом [21, с. 199].
Н. І. Гез	Техніка читання – відтворення в мовленні візуально представленого тексту, що потребує знання способів фіксації звукової мови [3, с. 172].
М.В. Денисенко	Техніка читання – дії, що виконуються автоматизовано, але під контролем розуміння того, що сприймається [19, с. 174].
К.І. Онищенко	Техніка читання – комплекс автоматизованих навичок швидкого сприймання графічних образів слів, автоматичного співвіднесення їх зі звуковими образами та значеннями цих слів [17, с. 195].
Г.В. Карловська	Техніка читання передбачає операції зорового сприймання тексту, розпізнавання та ідентифікації графічних знаків з тими еталонами, що зберігаються в пам’яті, знаходження орієнтирів для розуміння тексту, адекватної швидкості сприймання та декодування сприйнятої інформації [11, с. 45].

4. В сучасній практиці навчання техніки читання іноземною мовою використовується переважно фонетичний (звуковий) аналітико-синтетичний метод, запропонований В. М. Плахотником [4]. Проте в деяких випадках застосовуються й інші відомі методи: за правилами читання, за ключовими словами (А. П. Старков) [8], *метод цілих слів, взаємопов’язаного навчання читання і письма* (Р. Ю. Мартинова) [3], нетрадиційного навчання читання (Г. Е. Мальковський) [2], кольорового читання (М. В. Денисенко) [1] та ін. Проаналізуємо деякі з них.

На *взаємопов’язаному навчанні техніки читання і письма* наполягає Р. Ю. Мартинова [3]. Цей метод навчання є економним у часі і ефективним, адже з самого початку допомагає учням подолати труднощі, пов’язані з невідповідністю графічного і звукового образів англійських слів і одночасно їх засвоїти. Дослідниця пропонує дидактичну модель змісту навчання техніки читання і письма, в якій усі вміння, пов’язані із зазначеними видами діяльності, називає технічними.

Метод цілих слів використовують під час навчання читання слів з історичним написанням, слів іншомовного походження, слів, що читають не за правилами (наприклад: theater, tourist). Ці слова вважають винятками з правил. Їх слід виокремлювати і по-давати, можливо, іншим кольором, тренуючи учнів у правильному читанні. Найпопулярнішим методом навчання читання є *метод ключових слів*, або за аналогією, коли учням пропонують прочитати стовпчик чи рядок слів з однаковою орфограмою (наприклад: is, his, it, sit, in, Tim, big). Завдяки цьому методу, уведеного в методику навчання англійської мови А.П. Старковим [8], навчилося читати не одне покоління українців. І досі цей метод залишається

дієвим. Він пов'язаний з методом читання за правилами. Тому перш ніж подавати учням рядки аналогічних слів, слід спочатку сформулювати правила.

Методика нетрадиційного навчання техніки читання, автором якої є Г.Е. Мальковський, зводиться до читання тексту з транскрипцією, що допомагає виробляти навичку правильного читання інтуїтивно; об'єднання в групи взятих з тексту слів за принципом однакового читання тих чи інших буквосполучень; вивчення правил читання зі звичайними поясненнями. Тобто, пропонується навчати читати дітей на певному матеріалі, після чого пояснюються правила (традиційно: спочатку правило, потім – читання) [2, с 14].

Автор *методики «кольорового» навчання* читання М. В. Денисенко наполягає на тому, що учні початкових класів мають читати лише ті слова, які їм вже відомі з усного мовлення. Вивчення транскрипції, на думку дослідниці, необхідне для самостійної роботи учня із словником. Учена схиляється до аналітико-імітативного буквено-звукового методу навчання техніки читання, яке передбачає швидке сприйняття графічних образів, закодованих системою кольорів. М. В. Денисенко саме кольори вважає дієвими зоровими подразниками у встановленні буквено-звукових відповідностей. Сутність цього методу полягає в закріпленні за буквами відповідних кольорів. В одній із систем їх налічується 47. Учням початкових класів по-перше, важко запам'ятати таку кількість кольорів, по-друге, не всі діти взагалі спроможні їх розрізнити.

5. Компетентність у читанні (КЧ) – це здатність читати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах опосередкованого спілкування.

Складниками КЧ є **вміння, навички, знання, а також комунікативні здібності**, а саме – здібності до читання.

До **вмінь** КЧ відносяться *мовленнєві, навчальні, інтелектуальні, організаційні та компенсаційні* вміння.

Серед *мовленнєвих умінь* читання виділяють:

- ☐ вміння знаходити у тексті основну інформацію і прогнозувати його зміст;
- ☐ вміння вибирати головні факти, не звертаючи уваги на другорядні;
- ☐ вміння вибірково розуміти необхідну інформацію прагматичних текстів в опорі на мовну здогадку, контекст;
- ☐ вміння ігнорувати невідомий мовний матеріал, несуттєвий для розуміння тощо.

Ефективність формування КЧ залежить від рівня сформованості в учнів *інтелектуальних умінь*, як-то: ймовірного прогнозування, критичного оцінювання прочитаного, поєднання у процесі зорового сприймання мнемічної та логіко-сислової діяльності, класифікації й систематизації отриманої інформації тощо. Важливу роль при формуванні КЧ відіграють також *навчальні вміння*, зокрема використання електронних засобів навчання, та *організаційні вміння*, наприклад, самостійного учіння. *Компенсаційні вміння* читання, такі як використання мовної і контекстуальної здогадок для розуміння прочитаного, ігнорування невідомого мовного матеріалу, несуттєвого для розуміння, входять до складу мовленнєвих умінь читання.

На розвиток умінь читання впливає рівень сформованості у школярів мовленнєвих навичок:

- навичок техніки читання окремих букв, буквосполучень, слів, речень;
- лексичних навичок розпізнавання графічних форм лексичних одиниць та їх безпосереднього розуміння;
- граматичних навичок розпізнавання при читанні граматичних форм і прогнозування синтаксичних структур.

Іншим *складником* КЧ є декларативні та процедурні знання. Прикладами декларативних знань служать мовні знання (графіки, лексичних одиниць, граматичних структур тощо) та країнознавчі знання (культури країни виучуваної іноземної мови (ІМ), зокрема фонові знання). До процедурних знань можна віднести соціокультурні знання, зокрема приклади мовленнєвої і немовленнєвої поведінки носіїв ІМ, описані у текстах.

До *комунікативних здібностей* читання відносяться: адекватна реакція читача на прочитане; вміння брати прочитане до уваги, застосовувати отримані у процесі читання відомості у реальних ситуаціях; задоволення своїх читачьких чи творчих інтересів; удосконалення умінь усного мовлення; пошук інформації за фахом і т.ін.

В методиці існують *різні класифікації видів читання*: вголос і про себе, з перекладом – без перекладу, із словником і без словника. В кожній із згаданих пар видів читання перший є навчальним, тобто це діяльність, спрямована на формування зрілого читання. Види читання, яким вони протиставляються (про себе, без перекладу, без словника), характеризують різні аспекти зрілого читання. Поряд з цим існують інші види зрілого читання: вивчаюче читання, ознайомлювальне читання, переглядове читання.

1. *Вивчаюче читання (аналітичне читання)* – читання з повним розумінням змісту тексту. Навчати такого читання слід починати на коротких текстах, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні. Основним способом контролю аналітичного читання є усний чи письмовий переклад на рідну мову.

2. *Ознайомлювальне читання (синтетичне читання)* – розуміння основного змісту тексту. При такому читанні читач сприймає лише основні факти, не вдаючись в деталі.

З метою розвитку вмінь ознайомлювального читання пропонуються більші за обсягом, ніж при аналітичному читанні, тексти, але легкі для розуміння у мовному та змістовному плані. Тексти для синтетичного читання використовують насамперед для розвитку швидкості читання і мовної здогадки.

Розуміння основного змісту текстів перевіряють, як правило, за допомогою відповідей на запитання комунікативного завдання; підтвердженням чи спростуванням 5-10 тверджень, запропонованих вчителем до змісту тексту; у вигляді переказу основного змісту рідною мовою.

3. *Переглядове читання (вибіркове читання)*. Мета – оцінити значення тексту з точки зору власних потреб і інтересів, відібрати з нього потрібну інформацію, визначити тему тексту по його заголовку. Тут удосконалюються вміння зрілого пошукового читання, формується механізм передбачення (антиципації) подальшого змісту тексту.

Навчання такого читання передбачається, коли студенти вже набули достатній досвід читання іноземною мовою. Знаходження потрібної інформації і є перевіркою розуміння тексту.

При читанні іноземною мовою завжди висуваються й інші задачі, які співвідносяться із навчальним читанням: збагатити лексичний запас студентів, удосконаливати автоматизми сприймання граматичних структур, використовувати текст як основу для розвитку усно-мовленнєвих навичок і вмінь, розвивати мислення студентів, збагатити їхні країнознавчі знання і світогляд. Невипадково, що читання розглядається в школі і як мета, і як потужний засіб навчання.

6.

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.
- Вибрати назву букву з ряду даних.
- Підібрати до маленьких букв великі (і навпаки), озвучити їх.
- З ряду слів виберіть 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.

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.
- Згрупувати слова відповідно до типу складів.
- 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 римуються: 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.
- Дописати пропущену літеру, прочитати слова: -er, -ake, -ook, -ar, c-t, b-x, r se, hous-, no-e.
- Підібрати до слів відповідні малюнки (і навпаки).
- Знайти вимовлене учителем слово серед ряду слів на картках.
- Прочитати слова-іменники і підібрати до них відповідні прикметник (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.).

- Написати слова, продиктовані вчителем. Перекласти їх на українську мову.

- Прочитати вголос ряд слів за ... секунд (орієнтовна швидкість — одне слово за секунду).

Вправи на прогнозування форми слова

- Розшифрувати орфограми і прочитати одержані слова: bde, amp, ptael, ogd

- Скласти слова з окремих букв.

- Заповнити пропуски у словах відповідними буквами.

- Дописати слово.

- Написати незнайоме слово в опорі на правило/таблицю.

- Відновити "розмиті" слова.

- Скласти слово з окремих частин (на картках).

Читання речень

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. ін. Доцільно перед виконанням імітативних вправ з читання речень, груп речень, текстів (за диктором або учителем) продемонструвати на дошці розмітку тексту/речення.

Вправи на розвиток навичок синтагматичного членування речень та їх інтонаційного оформлення

- Слухаючи диктора (вчителя), стежте по книжці і промовляйте речення вголос.

- Слухаючи диктора (вчителя), стежте по книжці і показуйте жестом (рухом руки знизу вверх або зверху вниз) межі синтагми.

- 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 нарощеними елементами: Напр.: Children go to school. Children go to school in the morning. Every day children go to school in the morning.

- Прочитати і запам'ятати речення з карток, які демонструє вчитель у швидкому темпі.

- Прочитати текст і швидко знайти відповідь (інші факти) на запитання вчителя.

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.

7. Вимоги до текстів для читання

Для формування 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 ставлення учнів до читання, а також можливості розв'язання тих освітніх і виховних завдань, які ставляться перед ІМ як навчальним предметом. З іншого боку, структурно-сміслові та мовні особливості текстів визначають характер самого процесу читання.

До іншомовних текстів для читання пред'являються певні вимоги, а саме:

□ 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).

□ 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.

□ Виховний та розвиваючий потенціал текстів. Такі тексти повинні сприяти формуванню моральноетичних якостей читача.

□ Наявність різних форм мовлення: діалогічного мовлення і монологічного мовлення та різні типи текстів, що функціонують у ситуаціях реального спілкування.

Тексти для читання ІМ виконують цілу низку функцій, які сприяють успішному оволодінню цієї мовою. В методиці виділяють кілька головних функцій іншомовного тексту:

□ збагачення і розширення знань/досвіду учнів у різних сферах життя;

□ тренування з метою засвоєння лексико-граматичного матеріалу та забезпечення 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; □ розвиток 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;

□ розвиток 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.

Для формування КЧ у ЗНЗ використовуються автентичні, напівавтентичні та укладені (навчальні) тексти.

Перевагою автентичних текстів є те, що вони є зразками реальної комунікації.

Типи автентичних текстів (за Н.І.Гез, Н.Д.Гальсковою) Легшими для навчання є напівавтентичні тексти, автентичні за своєю природою, але скорочені й модифіковані. Найлегшими є навчальні тексти, укладені авторами підручників з ІМ чи учителем, оскільки в них враховується мовленнєвий досвід конкретного вікового контингенту учнів, а також навчальні функції опору та орієнтирів.

Питання для самоконтролю

1. Які психофізіологічні механізми забезпечують сприймання тексту при сформованих механізмах читання? Які висновки потрібно зробити для методики?
2. Які етапи роботи над текстом для читання мовчки?
4. Які є види читання? Як слід навчати кожного з них?

Література:

1. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах. Підручник / [Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін.]. – Київ: Академія, 2010. 328 с.
2. Шостак І.І. Формування у майбутніх фінансистів англомовної лексичної компетенції у процесі читання професійно-орієнтованих текстів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / І.І. Шостак. Одеса, 2015. 21 с.
3. Evans V. Upstream C1 Advanced. Student's Book / V. Evans, L. Edwards, J. Dooley. – Newbury: Express Publishing, 2013. 262 p.
4. Swanborn M. Impact of learning purpose on incidental word learning from context / M. Swanborn, K. Gloppe // Language Learn- ing. – Michigan. 2002. No. 52. P. 95–117.
5. Tarnopolsky O. Distribution of the English vocabulary to be mastered in the language course by students of tertiary linguistic schools / O. Tarnopolsky, M. Kabanova // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія. 2017. Вип. 27. С. 22–31.

6. Willis C.L. Mind maps as active learning tools / C.L. Willis. // Journal of Computing Sciences in Colleges. 2006. Vol. 21, Issue: 4. P. 53–75.

Лекція 15. Методика навчання письма і писемного мовлення.

План лекції

1. Поняття компетенції в іншомовному письмі.
2. Типи диктантів.
3. Навчання письма як виду мовленнєвої діяльності.
4. Етапи навчання писемного мовлення.
5. Система вправ для навчання письма.
6. Труднощі навчання письма англійською мовою. Етапи роботи з писемним текстом.

Термін «письмо» вживається в методичній літературі в різних значеннях.

У вузькому значенні під письмом розуміють техніку використання графічної та орфографічної систем мови як знакових систем фіксації мовлення, що дозволяють передавати інформацію на відстані і закріпити її в часі.

Письмо в широкому розумінні терміна означає писемне мовлення як специфічний, активний, продуктивний вид мовленнєвої діяльності, який передбачає вміння кодування інформації з урахуванням графічного каналу зв'язку. Це – спосіб формування і формулювання думки в письмових мовних знаках (І.О.Зимня).

Тривалий час писемне мовлення розглядалось головним чином як засіб навчання говоріння, аудіювання, читання. Вважалось, що справжніх письмових ситуацій на іноземній мові не так багато і тому доцільно і достатньо обмежити формування комунікативної компетенції студентів в цій області написанням листа закордонному другу. Отже, письмо відігравало допоміжну функцію у навчанні іноземних мов.

«Епоха відродження» писемного мовлення в світовій методичній науці почалась в середині 80-х років ХХ століття і була зумовлена не тільки новими даними лінгвістики, психології та психолінгвістики, але й змінами у суспільстві, в засобах масової комунікації. З появою комп'ютера, телефаксу та електронної пошти писемне мовлення знову стає одним з найактуальніших засобів спілкування людства і набуває великого значення.

Отже, писемне мовлення є ефективним засобом поглибленого вивчення іноземної мови в умовах відсутності іншомовного середовища; особливості процесу породження писемного мовлення допомагають розвивати відчуття мови в студентів (Ф. Германнс); письмо – один з найважливіших каналів пізнання іноземної культури; використання письма на заняттях з іноземної мови має свої методичні переваги, оскільки реально підвищує результат запам'ятовування при закріпленні лексичних та граматичних навичок. Письмо підтримує процес навчання аудіювання, говоріння та читання, дозволяє залучати до роботи одночасно всіх студентів класу і здійснювати індивідуальний контроль їх навичок та умінь, вчить самоконтролю і самокорекції (В.А. Бухбіндер). До того ж, під час письмових робіт, студенти, особливо інтроверти, захищені від передчасних зауважень з боку вчителя і мають таким чином добру можливість для самовираження й отримання впевненості у своїх силах (Г.А. Рая).

Отже, в сучасній методиці письмо розглядається не лише як засіб навчання, але й як засіб і спосіб спілкування, пізнання та творчості.

Писемне мовлення – складний вид продуктивної мовленнєвої діяльності, а вміння писати включає цілий комплекс навичок: а) навички каліграфії, б) навички орфографії, в) навички побудови письмового висловлювання, тобто навички композиції (наприклад, композиція твору складається з зачину, основної частини і кінцівки), г) навички лексичні та граматичні.

Це комплексне/багаторівневе мовленнєве вміння формується поступово протягом всього курсу навчання паралельно та взаємопов'язано з навчанням читання та усного мовлення у певній послідовності: від оволодіння каліграфією, засвоєння типових звуко-буквених відповідностей на першому році навчання іноземної мови через написання орфографічних диктантів, переказів, самостійне складання речень до створення власних повідомлень і тематичних творів на старшому ступені навчання.

Психофізіологічну основу писемного мовлення складає взаємодія багатьох аналізаторів, механізмів і когнітивних процесів, знання яких необхідне для визначення оптимального підходу до організації навчання цього виду мовленнєвої діяльності.

Загальний механізм письма складається з двох рівнів: складання слів із букв і складання письмових повідомлень із слів і словосполучень. Перший рівень передбачає володіння графікою і орфографією на рівні навички. На другому рівні потрібне мовленнєве уміння, а саме: породження та оформлення висловлювання за допомогою графічного коду. Письмо і писемне мовлення – це два взаємопов'язані, але відмінні процеси, які містять в своїй основі різні механізми. Процес письма можна представити як багаторівневий процес, як дію з перекодування звукового мовлення – чи то зовнішнього, чи то внутрішнього – у графічне. Ця дія складається з декількох операцій: а) аналіз звукового складу слова, тобто виділення послідовності звуків, що складають слово, б) перетворення звукових варіантів у фонему, в) переведення звуків (фонем) у букви, г) накреслення (написання) букв і буквосполучень, тобто каліграфічне письмо, д) написання слів з урахуванням норм даної мови, тобто орфографічно правильне письмо.

Найбільшу трудність тут являє, звичайно, операція переведення звуків у букви, тому що вона передбачає добре розвинений фонематичний слух і знання особливостей звуко-буквених відповідностей конкретної мови.

Методичний висновок 1: В зв'язку з цим найважливішою навичкою, яку потрібно формувати на початковому етапі навчання письма іноземною мовою, є навичка переведення звуків у букви.

Методичний висновок 2: З психології відомо, що задіяність всіх аналізаторів позитивно впливає на процес запам'ятовування мовного матеріалу, тому всі письмові вправи (вправляння у письмі) слід розглядати як ефективний і необхідний засіб формування лексико-граматичних навичок.

Методичний висновок 3: Наявність слухових і артикуляційних відчуттів під час письма свідчить про те, що й тут учневі не обійтись без добре сформованих фонетичних (вимовних) навичок.

Якщо порівнювати процес письма з процесом говоріння, то легко помітити, що під час письма функціонують додаткові аналізатори – зоровий та рукомоторний, і діють додаткові механізми – механізми переводу звукового коду у графічний. Вже цей факт дає підстави стверджувати, що писемне мовлення є більш складним видом мовленнєвої діяльності, ніж говоріння, що воно має вторинний по відношенню до звукового мовлення характер, є більш пізнім утворенням і в соціо- і в онтогенезі і відрізняється від усного мовлення перш за все способом оформлення.

При навчанні техніки письма вчитель має вирішити дві задачі: сформувати навички каліграфії, тобто зображення всіх букв і буквосполучень; та сформувати орфографічні навички, тобто навички оперування звукобуквеними та букво-звуковими відповідностями і навички написання слів у відповідності до правил орфографії.

Крім названих навичок в зміст навчання техніки письма входять знання букв алфавіту, мови, що вивчається, та особливостей зображення тих букв, які відсутні в українському алфавіті; знання особливостей звуко-буквених відповідностей конкретної мови; знання правил написання слів з великої і малої букви, разом і окремо; знання певних орфограм.

Метою навчання писемного мовлення є формування елементарної комунікативної компетенції, яка забезпечує учневі вміння писемного спілкування в найбільш типових ситуаціях повсякдення, - тобто вміння висловлювати свої думки у письмовій формі за допомогою графічних знаків.

Для навчання цього виду мовленнєвої діяльності пропонуються два типи вправ: підготовчі та комунікативні (мовленнєві). Вони можуть бути як репродуктивного, так і репродуктивно-продуктивного і продуктивного характеру.

Підготовчі вправи використовуються для засвоєння мовного матеріалу у графічному оформленні, а також для автоматизації операцій, пов'язаних з логічним і послідовним викладом думок. В них письмо одночасно виступає як засіб навчання і вдосконалення граматичних та лексичних навичок і вмінь усного мовлення.

До підготовчих вправ належать всі види мовних та умовнокомунікативних вправ, які виконуються в письмовій формі, наприклад: вправи на зміну граматичної форми, вставку лексичних одиниць, на складання речень, об'єднання простих речень у складні, вправи на підстановку, трансформацію, розширення і завершення мовленнєвих зразків, відповіді на запитання різних типів.

Далі по мірі оволодіння мовним матеріалом, вчитель пропонує учням письмові вправи на вживання даної граматичної структури/лексичних одиниць у комунікативних ситуаціях.

Підготовчі письмові вправи для розвитку вмінь логічного і послідовного викладення думок проводяться, як правило, на основі текстів для читання, серії тематичних картин або з опорою на ситуацію і носять як мовний, так і умовно-комунікативний характер.

Підготовчі письмові вправи допомагають учителеві формувати в студентів вміння логічного викладу думок, вміння лексично-граматичного оформлення змісту письмового висловлювання, сприяють вдосконаленню каліграфічно-орфографічних навичок письма, привчають студентів до вдумливої роботи над текстом і слугують їм опорою при підготовці до говоріння на уроці, зрештою, як і комунікативні вправи.

Комунікативні вправи мають завжди продуктивний характер і спрямовані на створення учнями різних творів, тобто власних письмових висловлювань за темою (проблемою) на рівні тексту, без використання опор. Стимулом до писемного мовлення виступають вербально сформульовані проблемні тези або побачені відеофільми та вистави, картини і фотографії, прочитані книги та статті, прослухані музичні твори або радіопередачі, відвідані виставки.

Процес писемного мовлення завжди відбувається у три етапи: підготовчий, мовленнєвий і контрольний.

На підготовчому етапі або етапі планування збирається фактичний матеріал для майбутнього твору, розробляється його тема і зміст, продумується композиція твору, тобто розташування матеріалу в певній логічній послідовності, відбувається знайомство студентів з композиційними та жанровими особливостями даного виду твору саме іноземною мовою, обов'язково враховується при цьому потенційний адресат-читач.

На мовленнєвому етапі або етапі формулювання і оформлення задуму робота студентів пов'язана, насамперед, з відбором слів, кліше, ідіоматичних виразів, граматичних і синтаксичних структур відповідно до змісту і безпосереднім механічним написанням твору з врахуванням вимог каліграфії та орфографії.

На етапі контролю студенти перечитують написаний ними твір, виправляють мовні і стилістичні помилки, вносять зміни у композицію, одним словом, редагують свою роботу, використовуючи при цьому необхідну довідкову літературу.

Навчання письма та писемного мовлення тісно пов'язане з навчанням інших видів мовленнєвої діяльності. Воно дозволяє зберігати мовні та фактичні знання, закріпити навички та вміння усного мовлення, аудіювання та читання, сприяє підвищенню грамотності студентів, є надійним інструментом мислення студентів, привчає їх до дисципліни розумової праці. Крім цього, письмо виконує важливу функцію зворотного зв'язку (учень - вчитель), тобто є ефективним засобом контролю в навчальному процесі.

Питання для самоконтролю:

1. Чим письмо відрізняється від писемного мовлення?
2. Чим писемне мовлення відрізняється від усного мовлення?
3. Що спільного має писемне мовлення з говорінням?
4. Яке значення має письмо у навчанні ІМ?
5. В чому полягає головна задача навчання техніки письма?
6. Які типи та види письмових вправ застосовуються для формування графічних і орфографічних навичок, вмінь репродуктивного та продуктивного писемного мовлення, при навчанні мовного матеріалу та різних видів мовленнєвої діяльності?
7. Які етапи роботи передбачає написання творів і які опори треба дати учням для складання творів різних жанрів?

Література:

1. Гришина О. А. Комунікативний тестовий контроль рівня сформованості іншомовної комунікативної читацької компетенції у майбутніх інженерів / О.А. Гришина // Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. – К., 2010. – Вип. 17. – С. 146–152.

2. Денисенко М. В. Навчання учнів початкової школи техніки читання англійською мовою: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Денисенко Марина Володимирівна. – К., 2004. – 217 с.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти: [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/average>
4. Мальковський Г.Е. Нетрадиционная методика обучения чтению английского слова / Г.Е. Мальковський // Іноземні мови. – 2001. – №1. – С. 14.
5. Мартинова Р.Ю. Цілісна загально дидактична модель змісту навчання іноземних мов : [монографія] / Р.Ю. Мартинова. – К. : Вища шк., 2004. – 454с.
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – Київ: Ленвіт, 2003. – 273 с.
7. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О.Б. Тарнопольський. – Київ: ІНК ОС, 2006. – 248 с.
8. Тарнопольський О.Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою / О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко. – Вінниця: Нова книга, 2008. – 288 с.
9. Т. Є. Єременко, О. М. Трубіцина, І. О. Лук'янченко, А. А. Юмрукуз Навчання читання англійською мовою студентів мовних факультетів. Навчальний посібник з курсу методики викладання іноземних мов у закладах вищої освіти / Т. Є. Єременко, О. М. Трубіцина, І. О. Лук'янченко, А. А. Юмрукуз. – Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2018. – 201 с.
10. www.oxfordlearnersdictionaries.com
11. <https://learningenglishwithoxford.com/>
12. <https://english.dinternal.education/>