Міністерство освіти і науки України
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Навчальний посібник
для здобувачів вищої освіти
факультету іноземних мов ОС «Магістр»

Укладачі: Ю. Ю. Казак, Г. Д. Авчіннікова

Умань
Видавець «Сочінський М. М.»
2023

УДК 373.5.016:81'243(075.8)
М54

Рецензенти:

Амеліна С. М., доктор педагогічних наук, професор Національного університету біоресурсів і природокористування України;

Таран О. М., кандидат педагогічних наук, доцент Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Процько Є. С., кандидат педагогічних наук, доцент Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Рекомендовано до друку вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 16 від 30 травня 2023 року)

М54 **Методика** навчання другої іноземної мови в закладах профільної середньої освіти : навч. посіб. для здобувачів вищ. освіти ф-ту інозем. мов / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини ; уклад.: Ю. Ю. Казак, Г. Д. Авчіннікова. – Умань: ВПЦ «Візаві», 2023. – 139 с.

Навчальний посібник «Методика навчання другої іноземної мови в закладах профільної середньої освіти» містить необхідні теоретичні й практичні матеріали відповідно до основних розділів навчальної програми освітнього компоненту «Методика навчання другої іноземної мови в закладах профільної середньої освіти», глосарій основних термінів і понять, а також питання для обговорення на практичних заняттях.

Посібник рекомендовано для здобувачів вищої освіти факультету іноземних мов спеціальності 014.021 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (англійська мова і література)) освітнього ступеня «Магістр».

УДК 373.5.016:81'243(075.8)

© Казак Ю. Ю., уклад., 2023
© Авчіннікова Г. Д., уклад., 2023

ЗМІСТ

ВСТУП 5

Модуль 1. Теоретичні основи навчання другої іноземної мови 7

Модуль 2. Формування мовної / лінгвістичної компетентності 30

Модуль 3. Методика формування мовленнєвої компетентності у читанні / аудіюванні / письмі / говорінні 52

Модуль 4. Планування та аналіз освітнього процесу 94

Модуль 5. Огляд методів навчання другої іноземної мови 105

Модуль 6. Оцінювання та контроль у навчанні другої іноземної мови 122

ГЛОСАРІЙ ОСНОВНИХ ТЕРМІНІВ І ПОНЯТЬ 131

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 139

ВСТУП

Мовна освіта є стратегічним засобом, який призначений для формування свідомості всебічно розвиненої особистості та її здатності бути соціально мобільною у суспільстві, розвиток якого є неможливим без здійснення діалогу культур у світі, що глобалізується навколо розв'язання складних проблем. Нові освітні реалії передбачають формування філософії сучасного європейця – «навчання упродовж життя», яка передбачає усвідомлення здобувачем вищої освіти необхідності самоосвітньої діяльності для набуття готовності опановувати нові знання та вивчати нові іноземні мови. Сфера сучасної мовної освіти висуває нові вимоги до всіх її учасників і передусім до вчителя, який повинен не лише володіти інноваційними технологіями навчання, але й розуміти сутність закономірностей, які лежать в їх основі. Сучасний етап розвитку методичної науки пов'язаний зі зверненням до міжкультурної парадигми дослідження процесів навчання та вивчення мов і культур, що зумовлює необхідність переосмислення понятійно-категоріального апарату методики, сутності сучасних підходів, цілей, змісту, принципів, способів, прийомів і засобів навчання.

Стратегічною ціллю курсу методики навчання другої іноземної мови в педагогічних закладах вищої освіти є цілісна всебічна підготовка здобувачів вищої освіти до реалізації професійних функцій учителя іноземної мови, аспектами діяльності яких є не лише організаційно-методична робота з імплементації в освітній процес нових інформаційних технологій навчання іноземних мов, але й навчально-методична, в тому числі з вивчення, узагальнення та поширення передових методів і технологій навчання іноземних мов.

Мета навчального посібника «Методика навчання другої іноземної мови в закладах профільної середньої освіти» полягає у системному формуванні здатності майбутніх учителів іноземних мов ефективно реалізовувати методичну діяльність в напрямах добору, самостійної розробки та ефективного використання навчальних матеріалів і засобів розвитку міжкультурної професійно-орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти.

Навчальна програма вивчення дисципліни «Методика навчання другої іноземної мови» складена відповідно до освітньої програми підготовки магістрів спеціальності 014.021 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (англійська мова і література)).

Метою курсу є забезпечення основ методичної підготовки здобувачів вищої освіти до реалізації професійних функцій учителя іноземної мови, а саме:

- Навчання іноземної мови: формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності, виховання, освіта й розвиток учнів засобами іноземної мови на уроці та в позакласній роботі;
- науково-методичної та організаційно-методичної роботи з упровадження в освітній процес нових інформаційних технологій навчання іноземних мов;
- навчально-методичної роботи, в тому числі з вивчення, узагальнення та розповсюдження нових методів навчання іноземних мов.

У результаті опанування дисципліни здобувачі вищої освіти повинні оперувати вміннями:

- визначати й аналізувати цілі, зміст, принципи, методи і прийоми навчання ІМ;
- аналізувати, обирати й ефективно використовувати навчально-методичні комплекси з ІМ;
- аналізувати, обирати й ефективно використовувати вправи різних типів і видів;
- формувати в учнів мовну, мовленнєву і соціокультурну компетентності;
- використовувати у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності інноваційні методичні технології;
- оцінювати рівень сформованості усіх складників іншомовної комунікативної компетентності;
- планувати й реалізовувати різні форми організації освітнього процесу в школі.

У результаті вивчення дисципліни здобувачі вищої освіти повинні знати:

- основні поняття і категорії методики навчання ІМ;
- теоретичні засади формування в учнів іншомовної лексичної, граматичної і фонетичної компетентностей;
- сучасні підходи до формування в учнів іншомовної мовленнєвої компетентності в аудіюванні, читанні, говорінні та письмі;
- форми, види і способи контролю рівня сформованості мовної, мовленнєвої і соціокультурної компетентностей;
- основні організаційні форми реалізації освітнього процесу з ІМ у закладах загальної середньої освіти.

МОДУЛЬ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Методика навчання іноземної мови – це теоретична дисципліна, мета якої полягає у забезпеченні ґрунтовної методичної (теоретичної і практичної) підготовки здобувачів вищої освіти до викладання іноземної мови в закладах загальної середньої освіти.

Основними завданнями теоретичного курсу «Методика навчання іноземної мови» є:

• сформувати у здобувачів вищої освіти теоретичні основи навчання іноземних мов;

• ознайомлення з історією розвитку методики, найвідомішими у сучасному світі методичними системами, концепціями навчання іноземних мов: вітчизняними і зарубіжними;

• сформувати у здобувачів вищої освіти професійно-методичні вміння вчителя іноземної мови на основі засвоєних теоретичних знань: уміння планувати і організовувати освітній процес; уміння аналізувати і оцінювати навчальні матеріали; визначати шляхи виховання і розвитку учнів засобами іноземної мови; визначати і застосовувати методи, форми, прийоми і засоби навчання і контролю відповідно до умов і цілей навчання;

• розвивати творче методичне мислення здобувачів вищої освіти під час розв’язання різних практичних завдань;

• залучати здобувачів вищої освіти до прочитання і опрацювання науково-методичної літератури з метою самовдосконалення і постійного підвищення методичної компетентності;

• озброїти майбутніх учителів методичною термінологією і навичками її доцільного вживання у процесі аналізу уроків колег і власної діяльності, у виступах на методичних конференціях.

Програма курсу методики навчання другої іноземної мови в закладах профільної середньої освіти складається з п’яти змістових модулів: методологічні основи навчання іноземних мов; формування мовної компетентності; формування рецептивної мовленнєвої компетентності; формування продуктивної мовленнєвої компетентності; організація та забезпечення освітнього процесу з іноземної мови в школі.

Здобувачі вищої освіти оволодівають курсом методики на лекційних, семінарських заняттях та під час самостійної роботи, яка передбачає самостійне вивчення окремих розділів курсу, розроблення вправ, фрагментів уроків, планів-конспектів, планів-сценаріїв

позакласних заходів, засобів навчання, опрацювання рекомендованої літератури.

Удосконалення методичної підготовки майбутнього вчителя відбувається під час проходження педагогічної практики, а також у процесі написання рефератів, курсових і кваліфікаційних робіт.

СИСТЕМА ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА НАВЧАННЯ ІМ

Система загальної середньої освіти в Україні включає три типи закладів загальної середньої освіти:

• заклади, в яких передбачається обов'язкове викладання однієї ІМ;

• спеціалізовані заклади з поглибленим вивченням одного або кількох базових навчальних предметів;

• заклади нового типу, в яких передбачається викладання двох-трьох ІМ.

За Базовим навчальним планом предмет «Іноземна мова» обов'язковий для вивчення з 2 класу закладу загальної середньої освіти. Відповідно до Концепції навчання другої іноземної мови у школах (2005) передбачено також запровадження другої іноземної мови з 5 до 12 класу.

Спеціалізовані заклади освіти – це переважно спеціалізовані гімназії та ліцеї з поглибленим вивченням іноземної мови (мов), яке охоплює увесь період навчання з 1 до 12 класу.

Серед закладів загальної середньої освіти нового типу виділяють гімназії, ліцеї, колегіуми, школи-інтернати зі спеціалізованою поглибленою підготовкою з різних напрямів.

Реформування української освіти у галузі іноземних мов відповідає Загальноєвропейським Рекомендаціям з мовної освіти (2003). Цей документ підготовлено за участі міжнародних експертів з іншомовної освіти. Він спрямований на координацію зусиль викладачів, екзаменаторів, авторів підручників, методистів, освітніх адміністраторів різних країн; на покращення вивчення, викладання, оцінювання та забезпечення ефективного спілкування між європейцями, які мають різні мови та культуру.

Він є основою для розробки нової методичної системи навчання іноземної мови, яка визначається такими стратегічними документами, зокрема: Державний стандарт, Програма та концепція навчання. Закладені в них положення, в тому числі цілі і завдання навчання, як правило діють до того часу, поки не зміниться загальнодержавна концепція розвитку загальної середньої освіти.

Зупинимось детальніше на концептуальних засадах навчання іноземних мов.

НОРМАТИВНА БАЗА НАВЧАННЯ ІМ

Державний стандарт базової і повної середньої освіти з іноземних мов

Децентралізація освіти, впровадження в практику авторських програм навчання, розвиток різних типів освітніх закладів, створення умов щодо задоволення освітніх потреб особистості спричинили впровадження стандартів змісту освіти.

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

Стратегічним напрямом оновлення змісту іншомовної освіти стало розроблення Державного освітнього стандарту з іноземної мови (1998), Державного стандарту початкової загальної освіти (2005) та Державний стандарт базової і повної середньої освіти (2004) як складових Державного стандарту загальної середньої освіти, які визначають Базовий навчальний план загальноосвітньої школи.

Навчальна дисципліна «Іноземна мова» входить до освітньої галузі «Мова і література». Державний стандарт базової і повної середньої визначає:

• загальний зміст освіти з іноземної мови;

• державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів основної та старшої школи;

• гарантії держави в її досягненні.

Головною метою навчання іноземних мов, згідно з Держстандартом (2004), є розвиток здатності учнів використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу.

Державним стандартом визначається базовий рівень володіння іноземною мовою (старша школа – рівень В1+), досягнення якого є обов'язковим для випускників закладів загальної середньої освіти. Базовий рівень є комунікативно достатнім і може слугувати надійною основою для подальшого удосконалення комунікативної компетентності.

Державний освітній стандарт з іноземної мови є основою для укладання програм і підручників з іноземних мов. Він визначає мету, зміст та цілі навчання іноземної мови.

Програма з іноземної мови для закладів загальної середньої освіти, її структура і зміст

Чинна програма з іноземних мов для закладів загальної середньої освіти та спеціалізованих закладів з поглибленим вивченням іноземних мов затверджена МОН України у 2005 році.

Програма складається з пояснювальної записки, основного змісту навчання ІМ та орієнтовних результатів навчальних досягнень учнів.

У пояснювальній записці визначено мету та цілі навчання ІМ, розкрито основний зміст КК, вказано на пріоритетні принципи і засоби оволодіння мовою відповідно до комунікативно орієнтованого підходу, який є визначальним на сучасному етапі розвитку суспільства.

Зміст навчання ІМ з метою чіткого його розуміння структуровано у кілька компонентів, розподілених в окремі графи: сфери спілкування, тематика ситуативного мовлення, мовленнєві функції, засоби вираження, лінгвістичні (лексична, граматична, фонетична), соціокультурна та навчальна компетентності. Весь матеріал змісту сформовано і розміщено відповідно до мети і етапів навчання, вікових особливостей та інтересів учнів, їхнього життєвого та навчального досвіду.

Очікувані результати навчальних досягнень визначені для кожного етапу навчання. Вони характеризують рівень умінь і навичок у кожному виді МД: аудіюванні, говорінні (ДМ та ММ), читанні, письмі.

Усі дидактичні та методичні засади і зміст програми узгоджені з відповідною галуззю Державного стандарту базової і повної середньої освіти як головного стратегічного документа і відповідають основним положенням «Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (2003 р.).

Концепція навчання іноземних мов.

Пріоритетним на сучасному етапі є комунікативно орієнтований підхід, який в найбільшій мірі відображає специфіку іноземної мови як навчального предмета в закладі загальної середньої освіти. Термін «підхід» означає стратегію навчання. Іншими словами комунікативний підхід є стратегією (концепцією) навчання іноземної мови на сучасному етапі. Найбільш вагомий внесок в обґрунтування цього підходу зробили Г. Уідоусан, У. Літлвуд (Англія), Г. Е. Пефо (Німеччина).

Сутність комунікативного підходу полягає в тому, що процес навчання іноземної мови будується адекватно реальному процесу мовленнєвого спілкування, тобто процес навчання є моделлю процесу мовленнєвої комунікації. Основним параметрами цієї моделі в умовах штучного іншомовного середовища є:

• діяльнісний характер мовленнєвого спілкування, що втілюється в комунікативній поведінці вчителя як учасника процесу спілкування та навчання, і в комунікативно вмотивованій, активній поведінці учня як суб'єкта спілкування та навчання. Це означає, що формування іншомовних навичок і вмінь відбувається шляхом здійснення учнем комунікативної мовленнєвої діяльності. Тобто, оволодіння мовним (фонетичним, лексичним та граматичним) матеріалом спрямоване на його практичне застосування у процесі спілкування. Оволодіння уміннями говоріння, аудіювання, читання та письма здійснюється у процесі навчання в умовах, що моделюють ситуації реального спілкування;

• предметність процесу комунікації, яка забезпечується ретельним відбором тем, проблем, ситуацій, які відповідають інтересам і потребам учнів, а відтак є найтиповішими варіантами стосунків учнів між собою.

Комунікативно орієнтований підхід до навчання іноземних мов зумовлює вибір цілей, згідно з якими визначаються принципи, зміст, методи, прийоми та засоби навчання, а також висуває певні вимоги до кваліфікації вчителя ІМ, тобто до його кваліфікаційної характеристики.

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ІМ

Реформування системи освіти у галузі навчання іноземних мов висуває нові вимоги до вчителя іноземної мови, до його кваліфікаційної характеристики.

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

Методичний компонент його кваліфікаційної характеристики включає вимоги до теоретичної та практичної підготовки. Сучасний учитель іноземної мови повинен володіти професійними знаннями:

• основних положень загальнодержавної політики в галузі шкільної освіти, у тому числі з навчання іноземних мов;

• системи мови та основних лінгвістичних і лінгводидактичних категорій, механізмів мовлення, а також історії, культури, сучасних

проблем крани, мова якої вивчається, – усім тим, що охоплює поняття комунікативної компетентності, основними компонентами якої є мовна (лінгвістична), мовленнєва та соціокультурна компетентності;

• основних закономірностей процесу навчання іноземної мови, а також змісту і особливостей усіх компонентів цього процесу: цілей, методів, засобів тощо;

• психологічних особливостей учня, сфер його інтересів і схильностей, закономірностей оволодіння іноземною мовою в умовах сучасної школи, у тому числі різноманітних умов, які існують на сьогодні;

• змісту програми з навчання іноземних мов та інших директивних документів;

• основних положень дидактико-методичної концепції, на якій побудований зміст підручника, що він використовує в практиці власної педагогічної діяльності;

• основних вимог, які визначає суспільство до особистості сучасного вчителя, у тому числі рівня його професійної майстерності.

Володіння знаннями, що забезпечують функціонування певних сфер педагогічної діяльності вчителя, лише частина його професійного досвіду. Він має бути готовим ефективно використовувати ці знання на практиці. Це означає, що вчитель повинен уміти користуватися іноземною мовою як засобом комунікації в освітньому процесі. Рівень його мовної, мовленнєвої та методичної підготовленості має дозволяти йому здійснювати весь процес навчання іноземною мовою.

До виробничих функцій вчителя ІМ відносяться:

• комунікативно-навчальна (сформувати в учнів іншомовну КК (мовленєву, мовну, соціокультурну, навчальну));

• гностична (аналізувати і прогнозувати: 1) навчальну діяльність учнів; 2) власну професійну діяльність; 3) професійну діяльність інших учителів);

• конструктивно-плануюча (планувати і творчо конструювати навчально-виховний процес в цілому і його компоненти);

• організаторська (проводити уроки й позакласні заходи з ІМ);

• освітня (забезпечити освіту учнів засобами ІМ);

• виховна (виховувати учнів через систему особистого ставлення до іншомовної культури);

• розвиваюча (розвивати інтелектуальну й професійну сфери особистості учнів, їх пізнавальні і розумові здібності у процесі оволодіння іншомовним мовленням).

Для того, щоб навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти було ефективним і відповідало сучасним вимогам, майбутній учитель має добре володіти теоретичним курсом «Методика навчання іноземної мови», який посідає провідне місце у системі професійної підготовки фахівця.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІМ ЯК НАУКА

Методика навчання іноземних мов – це самостійна, комплексна, теоретична і прикладна наука, яка вивчає закономірності, цілі, зміст, методи і засоби навчання і виховання учнів на уроках з іноземної мови.

Об'єктом методики навчання іноземних мов є процес навчання іноземної мови, а її предметом є методи, прийоми і засоби навчання іншомовного спілкування. Між об'єктом і предметом існує двосторонній зв'язок.

У методиці навчання іноземних мов розрізняють дві функціонально різні методики: загальну та спеціальну.

Загальна методика займається вивченням закономірностей та особливостей процесу навчання будь-якої іноземної мови взагалі, незалежно від того, яка це мова (англійська, німецька, французька, іспанська).

Спеціальна методика досліджує навчання конкретної іноземної мови у певному типі закладу освіти з урахуванням мовних і мовленнєвих особливостей рідної мови.

Наприклад: методика навчання іноземних мов – загальна методика, а методика навчання англійської (французької, німецької, іспанської) мови – це спеціальні методики. Проте кожна з цих методик може бути одночасно і загальною методикою, якщо брати до уваги вікові особливості учнів. В цьому випадку у методиці навчання англійської мови (яка є загальною) розрізняють методику навчання англійської мови дітей дошкільного віку, методику навчання англійської мови у початковій школі, методику навчання англійської мови учнів середнього чи старшого шкільного віку, методику навчання англійської мови у вищій школі (які є спеціальними).

Курс методики викладання іноземної мови передбачає вивчення загальної методики, тому що ви готуєтеся стати учителями двох іноземних мов, так і спеціальної методики, тобто методики навчання англійської мови. На заключному етапі навчання ви вивчатимете методику викладання другої іноземної мови (німецької, французької чи іспанської).

ЗВ'ЯЗОК МЕТОДИКИ З ІНШИМИ НАУКАМИ

Методика навчання іноземних мов – це самостійна педагогічна наука, в той же час вона тісно пов'язана з іншими науками і використовує виявлені ними факти та встановлені закономірності. Базовими (тобто такими, з якими методика найтісніше пов'язана) для методики науками є лінгвістика, психологія, психолінгвістика та педагогіка. Детальніше зупинимось на цих зв'язках.

Методика і лінгвістика.

Лінгвістика (*лат. Lingua – мова*) – наука, яка вивчає систему мови, її сутність і форми існування та розвитку, а також описує мову для різних цілей.

Зв'язок методики з лінгвістикою є очевидним, оскільки мова, рідна чи іноземна, є об'єктом дослідження лінгвістики. Дані лінгвістики безпосередньо використовуються при розв'язанні проблем, що стосуються глобальних компонентів методики: цілей навчання (для чого навчати?); змісту навчання (чого навчати?); технологій навчання (як навчати?); допоміжних засобів навчання (з допомогою чого навчати?). Найвагоміший внесок лінгвістики в методику навчання відчувається у змісті навчання іноземних мов і насамперед:

• у відборі навчального матеріалу (мовного, мовленнєвого, соціокультурного) згідно з конкретними цілями та умовами навчання. Саме лінгвістика пропонує принципи відбору лексичного, граматичного та фонетичного матеріалу;

• в організації навчального матеріалу, тобто визначення його послідовності в освітньому процесі;

• у методичній типології мовного матеріалу (визначення ступеня його труднощів для засвоєння тими, хто навчається).

В умовах білінгвізму (володіння двома мовами) знання, навички і вміння рідної мови переносяться на іноземну. У цьому зв'язку дані лінгвістики про розходження в системах конкретних мов (наприклад, української та німецької) дозволяють виявити випадки інтерференції та визначити ієрархію труднощів засвоєння іншомовного матеріалу.

Методика і педагогіка

Методика – це педагогічна наука. Вона тісно пов'язана з педагогікою, зокрема з такими її складниками як:

• загальна педагогіка (методика базується на даних загальної педагогіки при вирішенні загальних питань: організації навчання, таких як: цілі навчання, форми навчання, загальна спрямованість змісту навчання);

• теорія виховання (для вирішення питань виховання та загальної освіти учнів у процесі навчання іноземної мови);

• теорія навчання, тобто дидактика (зв'язок методики з дидактикою зумовлений тим, що ці обидві науки мають загальний об'єкт дослідження – освітній процес. Дидактика вивчає цей процес в цілому, а методика займається вивченням проблеми організації навчання певного предмету. Тому методику називають частковою дидактикою. Методика конкретизує на відповідному навчальному матеріалі основні категорії дидактики: цілі, зміст, принципи, методи, засоби та організаційні форми навчання. Отже, дидактика виконує щодо методики теоретико-методологічну функцію (О. Я. Савченко).

Методика і психологія

Методика навчання іноземної мови тісно пов'язана також з психологією. Психологія:

• є основою розуміння особливостей психічних процесів, як-то мислення, пам'ять, сприймання, увага тощо, які відіграють значну роль в оволодінні іноземною мовою;

• допомагає визначити зміст навчання, знайти ефективні методи і прийоми навчання з урахуванням вікових особливостей учнів;

• допомагає визначити мотивацію діяльності учнів у процесі вивчення іноземної мови та підтримувати її;

• визначає ефективні шляхи співпраці між учителем та учнями.

Методика і психолінгвістика

Психолінгвістика – це галузь науки, яка виникла на межі психології і лінгвістики та вивчає закономірності мовленнєвої діяльності, зв'язок між мовою і мовленням, системою мови та мовними здібностями людини. Оскільки навчання іноземної мови передбачає розвиток мовленнєвої діяльності, під якою розуміють процес активного, цілеспрямованого, опосередкованого мовою та обумовленого ситуацією спілкування приймання або надання мовленнєвого повідомлення у взаємодії людей між собою, дані психолінгвістики мають суттєве значення для методики навчання іноземних мов. Знання закономірностей мовленнєвої діяльності (усного і писемного мовлення), механізмів здійснення говоріння,

аудіювання, читання, письма допомагають учителеві сформувати уявлення про механізми оволодіння іноземною мовою.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ В МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ІМ

Методи дослідження – способи вивчення освітнього процесу з метою підвищення його ефективності.

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.

В сучасній методиці навчання іноземних мов використовуються основні та допоміжні методи дослідження.

Традиційно до ***основних методів*** дослідження відносять:

- критичний аналіз спеціальних літературних джерел;
- вивчення та узагальнення позитивного педагогічного досвіду;
- наукове спостереження;
- пробне навчання;
- методичний експеримент;
- дослідне навчання.

До ***допоміжних методів*** дослідження відносяться:

- метод інтерв'ю;
- анкетування;
- тестування;
- бесіда;
- хронометрування;
- експертна оцінка;
- статистичний аналіз.

Розкриємо їх сутність.

Основні методи дослідження

1. Критичний аналіз спеціальних літературних джерел з методики викладання та суміжних наук. Матеріалом для вивчення стану викладання іноземних мов в історичному аспекті є методичні посібники, монографії, програми, підручники, архівні матеріали. Аналітико-синтетична робота над цим матеріалом дає змогу ознайомитися з фактами, історією, сучасним станом проблеми, визначити недосліджені аспекти, відокремити відоме від невідомого, використати накопичений досвід у практичній діяльності. Оволодіння методом критичного аналізу спеціальних літературних джерел відіграє вирішальну роль у становленні професійної

майстерності педагога. Адже він є доти компетентним учителем, викладачем, доки сам навчається.

2. Вивчення та узагальнення позитивного педагогічного досвіду. Засобами вивчення педагогічного досвіду слугують: бесіда із працівниками шкіл та учнями, спеціальні тестування, відвідування та аналіз відкритих уроків досвідчених учителів, перегляд відеозаписів уроків з їх наступним аналізом, вивчення робочих документів учителя та учнів, ознайомлення з публікаціями у науково-методичних журналах тощо. Це дає можливість не лише узагальнити оригінальні прийоми, їх поєднання, креативні методики, а й ефективно впроваджувати їх у практику викладання іноземної мови.

3. Наукове спостереження від епізодичного споглядання відрізняється тим, що має спеціальну мету, визначені об'єкти спостереження і передбачає фіксацію результатів спостереження та їх аналіз (наприклад, під час практики в школі). Його застосовують на початку дослідження як самостійний метод і надалі – як допоміжний. Особливо цінними є спостереження, зафіксовані за допомогою технічних засобів. Як зазначають методисти, кваліфікована класифікація спостережень – цінний матеріал для розробки методичних рекомендацій (С. Ю. Ніколаєва та ін.).

4. Пробне навчання – це дослідження, побудоване переважно на ерудиції та педагогічній інтуїції вчителя, який здійснює науковий пошук. Сутність його полягає в тому, що вчитель, спираючись на власний досвід, без глибокого і тривалого вивчення проблеми, здійснює пошук, завдяки якому підтверджується або спростовується висунуте і первинно обґрунтоване припущення, спрямоване на удосконалення окремих аспектів процесу навчання іноземної мови.

5. Методичний експеримент – це комплексний, багатокомпонентний метод перевірки гіпотези, ядро якого становить контрольоване навчання іноземної мови.

У методиці навчання іноземних мов види експериментів визначаються за трьома ознаками:

- за значущістю наукового дослідження – розвідувальний та основний /базовий експеримент;
- за умовами проведення – природний і лабораторний експеримент;
- за складністю організації – односерійний та багатосерійний, однофакторний та багатофакторний, прямий і перехресний тощо.

Для методики навчання іноземних мов найбільш доцільним є природний експеримент, який реалізується у ході освітнього процесу.

Традиційно виділяють чотири фази експерименту: організація, реалізація, констатація, інтерпретація.

Організація передбачає:

1) визначення завдання;

2) формулювання робочої гіпотези;

Гіпотеза – це наукове припущення, котре містить нові, ще недоведені наукою твердження, які можуть бути перевірені за допомогою вже відомих або нових, запропонованими дослідником, методів.

3) підготовка експериментального матеріалу;

4) відбір учасників експерименту (формування груп (контрольних і експериментальних). Контрольні групи – це групи, які навчаються за традиційною методикою, а експериментальні – групи, в яких впроваджуються нове (нові методи навчання).

5) вибір методики проведення експерименту: традиційної, перехресної, константної.

За традиційною методикою зі складу учасників експерименту формуються експериментальні та контрольні групи. При застосуванні перехресної методики експериментальні та контрольні групи в ході експерименту міняються місцями. Константна методика дослідження передбачає наявність лише експериментальних груп. До такої методики вдаються тоді, коли перевіряється не окремі ланки освітнього процесу, а вся система навчання іноземної мови.

Реалізація – це власне проведення експерименту. В ході його реалізації проводяться зрізи (доексперементальні та післяексперементальні).

Зрізи – це організаційно-методичні заходи перевірки рівня навченості на різних етапах експериментального навчання. Зіставляння результатів зрізів дає змогу реально оцінити ступінь ефективності досліджуваної методики. Тому вирішального значення набувають перед експериментальний та підсумковий зрізи. Засобами проведення зрізів слугують спеціально підготовлені тести.

Констатація передбачає статистичну обробку результатів зрізів та формулювання висновків.

Інтерпретація включає:

1) аналіз отриманих кількісних даних, тобто їх якісну оцінку;

2) розробку методичних рекомендацій та упровадження результатів експерименту у практику масового викладання.

Різновидом природного експерименту вважають дослідне навчання.

Дослідне навчання як метод наукового пошуку базується на проведені масового навчання за запропонованою дослідником методикою.

Як правило, дослідне навчання проходить у великій кількості шкіл і протягом тривалого часу. Його мета полягає в перевірці попередньо обґрунтованої гіпотези, підтвердженої результатами експерименту, а також у масовій перевірці ефективності певної дидактичної системи, якості нових програм, підручників тощо. Дослідна робота багато в чому подібна до експерименту. Так, дослідне навчання, як і експеримент, спрямоване на перевірку гіпотези. Воно здійснюється відповідно до плану. Результати навчання контролюються, фіксуються і підлягають кількісному та якісному аналізу. Дослідна робота відрізняється від експерименту характером покладеної в її основу гіпотези і вимогами до організації навчання та контролю.

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

Допоміжні методи дослідження

Основні методи дослідження мають тісний зв'язок з допоміжними. Як правило, допоміжні методи дослідження не реалізуються у самостійному вигляді. Вони є важливим доповненням або складовою частиною основних методів.

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

Анкетування передбачає вивчення поглядів тієї чи іншої групи людей з використанням спеціально розробленої анкети. Методика укладання анкети передбачає такі етапи: визначення мети, формулювання запитань, вибір методики аналізу отриманих відповідей. Бажано, щоб опрацювання результатів анкетування проходило з використанням комп'ютерних програм.

Тестування як допоміжний метод використовується досить широко. Як уже зазначалося, тести є формою проведення до експериментальних та після експериментальних зрізів. За допомогою тестів різних типів у порівняно короткий час можна

проконтролювати рівень сформованості мовленнєвих навичок і вмінь великої кількості учнів.

Бесіда (експериментатора з учасниками експерименту і вчителями) як допоміжний метод допомагає суттєво доповнити уявлення дослідника про процес дослідження, про його сильні і слабкі сторони. Під час бесіди можливе з'ясування питань, які не передбачені дослідженням, але значно доповнюють загальну картину експерименту.

Хронометрування як метод дослідження передбачає документальну фіксацію (реєстрацію) усього ходу освітнього процесу або його частини. У методичному дослідженні, як правило, це магнітофонна або відео фіксація ходу освітнього процесу. Завдяки хронометруванню можуть здійснюватися будь-які виміри.

Метод експертів (метод компетентних суддів) використовується в усіх спірних випадках (наприклад, яку програму обрати, за яким підручником навчати тощо). До цього методу звертаються також у разі необхідності оцінити особистісні якості дитини чи визначити її здібності до оволодіння іншомовним мовленням.

Статистичний метод полягає у здійсненні статистичного аналізу даних експерименту, на основі якого можна зробити висновки про ефективність навчання іноземної мови.

Варто зазначити, що усі методи дослідження, як основні, так і допоміжні, ефективні лише за умови їх комплексного використання. Тому для проведення методичного дослідження доцільно використовувати не один окремо взятий метод, а кілька методів у комплексі.

ЦІЛІ, ЗМІСТ ТА ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Цілі навчання іноземної мови

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

Цілі навчання іноземної мови в закладах загальної середньої освіти представлені в освітньому Державному стандарті з освітньої галузі «Іноземна мова». Вони визначають очікувані результати навчальних досягнень учнів в оволодінні іноземною мовою за період навчання в закладі освіти.

В сучасній методиці навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти висуваються чотири цілі навчання: практична (комунікативна); освітня; розвивальна; виховна.

Практична (комунікативна) мета є провідною. Практичне оволодіння учнями іншомовним спілкуванням означає формування у них певного рівня комунікативної компетентності, достатнього для здійснення міжкультурного спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі в типових ситуаціях, визначених програмою.

Державний стандарт базової і повної середньої освіти (2004), узгоджений із Загальноєвропейськими Рекомендації з мовної освіти, визначає три основні рівні володіння іншомовним мовленням: рівень А – елементарний користувач: А1 – інтродуктивний або відкриття (Breakthrough); А2 – виживання (Waystage); рівень В – незалежний користувач: В1 – рубіжний або пороговий (Threshold); В2 – просунутий (Vantage); рівень С – досвідчений користувач: С1 – автономний (effective Operational Proficiency); С2 – компетентний (Mastery).

За Програмою з іноземної мови для закладів загальної середньої освіти учні початкової школи повинні досягти рівня А1, учні базової школи (5–9 класи) – рівня А2+, а учні старшої школи (нефілологічний профіль) (10–12 класи) – рівня В1+ (Просунутий рубіжний рівень).

Коротка характеристика означених рівнів.

Рівень А1 (інтродуктивний або відкриття) – є найнижчим рівнем. Користувач може спілкуватися простими засобами, ставити прості запитання і відповідати на такі ж запитання про себе, місце проживання, людей, яких він знає, речі, які в нього є, ініціювати і підтримувати розмову простими репліками.

Рівень А2+ (середній рівень) – передбачає більш активну участь у бесіді на знайомі теми у передбачуваних ситуаціях повсякденного життя; діяти досить невимушено у складніших ситуаціях за умови сторонньої допомоги, проте участь у відкритій дискусії є обмеженою. Для цього рівня характерною є значно більша здатність створювати монологи, використовуючи просте описове мовлення.

Рівень В1+ (просунутий рубіжний) означає, що учень може розуміти основний зміст чіткого нормативного мовлення на теми близькі і вживані часто на роботі, під час навчання, дозвілля тощо. Може вирішити більшість питань під час перебування або подорожі в країні, мова якої вивчається, просто і зв’язно висловитися на знайомі теми та теми особистих інтересів, описати досвід, події, сподівання, навести стислі пояснення і докази щодо поглядів та планів.

Освітня мета навчання іноземної мови.

Освіта учнів на уроках з іноземної мови відбувається за такими напрямами: філологічний, соціокультурний та загально навчальний. Таким чином освітні цілі полягають в тому, щоб:

• розширювати філологічний кругозір учнів; вчити їх спостерігати за явищами іноземної мови: фонетичними, лексичними, граматичними, помічати їх відмінності від явищ рідної мови; формувати відповідну систему лінгвістичних понять; формувати уявлення учнів про сутність мовних явищ, іншої системи понять, через яку може сприйматися дійсність;

• залучати учнів до діалогу культур (іншомовної та рідної);

• розширювати загальний кругозір учнів: залучати учнів до духовних та культурних надбань народів-носіїв іноземної мови; знайомити з устроєм повсякденного життя, особливостями національної ментальності і стереотипами поведінки носіїв мови у типових ситуаціях спілкування;

• знайомити учнів з культурою, історією, реаліями та традиціями країни, мова якої вивчається; розвивати уявлення про особливості національної мовної культури: національної риторики, інтонації мовлення, етикетом;

• сприяти формуванню в учнів позитивного образу країни, мова якої вивчається, в ході реалізації зазначених вище завдань;

• підвищувати загальну культуру та освіченість учнів;

• розвивати вміння вчитися (працювати з підручником, робочим зошитом, довідковою літературою, словниками, звуковим супроводом до навчально-методичного комплексу тощо).

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

Розвивальна мета передбачає розвиток та удосконалення таких психічних процесів і здібностей учнів:

• мовленнєвих здібностей учнів (гнучкість артикуляційного апарату, фонематичний (інтонаційний) слух, здатність до імітації, мовна реакція, мовленнєва здогадка, логічне викладення думок, відчуття мови та стилю тощо);

• психічних процесів, а саме: різних видів пам’яті (слухової, зорової, короткочасної, оперативної та довготривалої), уваги (довільної й мимовільної), уяви, творчості;

• інтелектуальних здібностей учня: уміння здійснювати проблемно-пошукову діяльність, переносити знання, навички,

вміння з рідної мови на іноземну, вміння проводити аналогії, класифікації, узагальнення тощо.

• навчальної мотивації школярів через усвідомлення актуальності й престижу вивчення іноземної мови, через позитивні емоції, різноманітні активні методи і прийоми навчання, використання проблемних питань і завдань, створення комунікативних ситуацій, цікавий навчальний матеріал тощо;

• соціальних здібностей учнів: тобто здатності й готовності до спілкування на міжкультурному рівні (вміння долати почуття страху та невпевненості при спілкуванні з іноземцями, толерантно ставитись до культурних цінностей інших країн, відповідно до них самостійно планувати свої мовленнєві дії.

Виховання учнів здійснюється через систему критичного, творчого та доброзичливого ставлення до себе, до інших, до нової культури та до нових знань про світ. Так, на уроках іноземної мови вчитель має виховувати в учнів:

• позитивне ставлення до іноземної мови, повагу до носіїв іншомовної культури, розуміння культурних традицій, сучасних подій та життя ровесників у країнах, мови яких вивчаються;

• культуру спілкування, прийняту в сучасному цивілізованому світі;

• культуру мовленнєвої та немовленнєвої поведінки, яка відповідає етикетним нормам, прийнятим у країнах, мова яких вивчається;

• розуміння важливості оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування та джерела ознайомлення з іншою національною культурою;

• такі риси характеру як доброзичливість, толерантність, колективізм, активність, працьовитість.

У процесі навчання іноземної мови всі цілі реалізуються одночасно, у комплексі. На певному відрізку освітнього процесу цілі набувають конкретного змісту як відображення конкретних результатів, що мають бути досягнуті по завершенню певного ступеня навчання.

Вивчаючи лексичну тему, вчитель ставить такі цілі:

Практичні:

• вчити вживати лексику з теми в нестандартних комунікативних ситуаціях;

• розвивати навички читання та аудіювання з метою отримання інформації;

• розвивати навички монологічного мовлення в аспекті логічного викладу думок;

• формувати вміння діалогічного та монологічного мовлення на основі проблемно-пошукових завдань.

Освітня мета на цьому ж відрізку освітнього процесу полягає в поглибленні знань учнів про національні традиції України.

Розвивальні:

• розвивати творчі здібності учнів, гнучкість та самостійність мислення;

• розвивати естетичне сприйняття дійсності.

Виховна мета уроку є такою:

• виховувати в учнів свідомість громадян України, почуття любові до своєї Батьківщини, до її народних традицій;

• виховувати культуру спілкування.

Як бачимо, цілі навчання взаємопов'язані між собою і випливають із теми уроку та тісно пов'язані зі змістом навчання.

Зміст навчання іноземної мови та його компоненти

У дидактиці та методиці навчання іноземної мови зміст навчання визначається як багатокомпонентна категорія. До основних компонентів змісту навчання іноземної мови (С. Ю. Ніколаєва) відносяться такі компоненти:

• сфери спілкування, теми, ситуації;

• мовний (фонетичний, лексичний, граматичний), мовленнєвий (тексти, діалоги та інші інформаційні матеріали), країнознавчий та лінгвокраїнознавчий навчальний матеріал;

• знання, навички та вміння мовлення.

Розглянемо їх детальніше. Розпочнемо з першого компонента.

1. Сфери спілкування, теми, ситуації.

Учені-методисти розглядають тему як потенційний акт комунікації, як ймовірний текст, який подається в узагальненому, згорнутому вигляді (наприклад у формі короткої тези) і підлягає розгортанню у мовленні. Наприклад: «Моя сім'я», «Моє рідне місто», «Святкування Нового року» тощо. На одну й ту саму тему можна спілкуватися у різних ситуаціях, за різних обставин дійсності.

Для кожної теми визначають підтеми (ситуації спілкування). Під комунікативною ситуацією розуміють сукупність умов (мовленнєвих і немовленнєвих), в які ставиться той, хто говорить, і які викликають у нього потребу говорити (Г. В. Рогова).

Комунікативну ситуацію зумовлюють такі чинники:

1) обставини дійсності, в яких відбувається комунікація (місце, час);

2) учасники спілкування (вік, соціальний статус, соціальні ролі), а також зумовлені соціальними ролями стосунки між комунікантами;

3) мовленнєві наміри комунікантів;

4) реалізація самого акту спілкування, який створює нові стимули до мовлення.

При комунікативно-орієнтованому навчанні іноземної мови ситуації є основою навчання спілкуванню, а саме: основою добору та організації мовленнєвого матеріалу, засобом презентації матеріалу, умовою формування мовленнєвої навички, умовою розвитку мовленнєвого вміння.

Вченими-методистами визначені численні типові комунікативні ситуації, які, за критерієм схожості, об'єднуються у великі групи, сфери спілкування.

Сфера спілкування – це сукупність комунікативних ситуацій, що характеризуються однотипністю мовленнєвого мотиву індивіда, відносин між комунікантами та умов спілкування.

У Державному Стандарті базової і повної середньої освіти, з урахуванням Загальноєвропейських Рекомендації з мовної освіти, виділяють такі сфери спілкування:

- особистісну;
- публічну;
- професійну;
- освітню.

Особистісна сфера охоплює родинні стосунки та індивідуальні соціальні види діяльності (сферу особистих інтересів). Центром цієї сфери є дім, сім'я, друзі.

Публічна (суспільна) сфера стосується усього того, що пов'язане із звичайними соціальними видами взаємодії, такими як: ділові та адміністративні установи, сервіс, культура і дозвілля суспільного характеру, засоби зв'язку тощо.

Професійна сфера охоплює все, що пов'язане з людською діяльністю і стосунками у процесі виконання професійних обов'язків.

Освітня сфера передбачає участь суб'єкта навчання в організованому освітньому процесі. Вочевидь, це стосується таких важливих моментів шкільного життя, як улюблені навчальні предмети, розпорядок дня, шкільне помешкання тощо.

2. Мовний (фонетичний, лексичний, граматичний), мовленнєвий (тексти, діалоги та інші інформаційні матеріали), країнознавчий та лінгвокраїнознавчий навчальний матеріал (тексти країнознавчого характеру, ілюстративні матеріали, різноманітні засоби масової інформації, які можна використати в освітньому процесі (преса, телебачення, кіно тощо).

Навчальний матеріал забезпечує можливість здійснювати спілкування в усній та писемній формах.

3. Знання, навички та вміння мовлення.

Знання, навички та вміння, власне, і забезпечують формування іншомовної комунікативної компетентності. Для успішного спілкування іноземною мовою на міжкультурному рівні учні мають засвоїти такі знання:

- мовні (лексичні, фонетичні, граматичні);
- країнознавчі (знання учнів про культуру країни, мова якої вивчається (знання історії, географії, економіки, державного устрою, особливостей побуту, традицій та звичаїв країни));
- лінгвокраїнознавчі (знання важливих для спілкування особливостей мовленнєвої та немовленнєвої (міміка, жести, що супроводжують висловлювання) поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування, тобто сформованість в учнів цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості країни і досягати у такий спосіб повноцінної комунікації).

Навичка – це психічне новоутворення, завдяки якому особа спроможна виконувати певну дію раціонально, з належною точністю і швидкістю, без зайвих витрат фізичної та нервово-психологічної енергії.

Залежно від виду мовного матеріалу розрізняють слухо-вимовні, граматичні, лексичні, орфографічні та графічні навички. А за спрямованістю мовленнєвих дій комунікантів на видання або приймання інформації – репродуктивні навички говоріння і письма та рецептивні навички читання і аудіювання.

Основними ознаками навички є:

- автоматизованість (швидкість виконання операції);
- стійкість (об’єднання різних труднощів, які досі долалися окремо);
- гнучкість (здатність включатися у нові ситуації);
- відсутність спрямованості свідомості на форму виконання;
- відсутність напруження і швидкої втомлюваності.

Основними етапами формування мовленнєвих навичок є:

1. Орієнтовно-підготовчий (ознайомлення з новим мовним матеріалом; виконання мовленнєвих або мовних дій за зразком або правилом);
2. Стереотипно-ситуативний (автоматизація мовленнєвих дій в аналогічних ситуаціях мовлення на рівні фрази / речення);
3. Варіююче-ситуативний (автоматизація мовленнєвих дій у варіативних ситуаціях мовлення на рівні понад фразової єдності).

На першому етапі створюється орієнтовна основа як необхідна умова формування навички. На другому етапі формується автоматизованість та гнучкість мовленнєвої навички. На третьому етапі новий матеріал вживається поряд з тим, що вивчався раніше, завдяки чому формується стійкість мовленнєвої навички, а також продовжує формуватися автоматизованість та гнучкість.

На основі набутих навичок у процесі виконання мовленнєвої діяльності формуються мовленнєві вміння.

Уміння – це оптимальний рівень досконалості мовленнєвої діяльності.

Відповідно до чотирьох видів мовленнєвої діяльності визначають мовленнєві вміння аудіювання, читання, говоріння (у діалогічній та монологічній формах) та письма.

Співвідношення цих умінь в освітньому процесі, як і чотирьох видів мовленнєвої діяльності, змінюються протягом шкільного курсу: на початковому (1–4 класи) та середньому ступенях (5–7 класи) переважає усне мовлення; із 7 до 9 класу зростає роль читання; у старшій школі (10–12 класи) домінує читання. Усне та писемне мовлення розвивається у зв’язку з прочитаними текстами.

Мовні знання та відповідні мовленнєві навички утворюють мовну компетентність учнів; країнознавчі та лінгвокраїнознавчі знання – соціокультурну компетентність; мовленнєві вміння – мовленнєву компетентність. Усі ці види компетентностей формують іншомовну комунікативну компетентність учнів, розвиток якої є основною метою навчання іноземних мов.

Іншомовна комунікативна компетентність – здатність і готовність індивіда здійснювати іншомовне міжкультурне спілкування з носіями мови у межах, визначених програмою.

Швидкість та якість формування комунікативної компетентності значною мірою залежить від рівня сформованості загальнонавчальної компетентності, яка поділяється на дискурсивну та стратегічну.

Дискурсивна компетентність означає вміння будувати своє мовлення зв’язно.

Стратегічна компетентність охоплює знання різноманітних стратегій здійснення мовленнєвої діяльності: порівнювати мовні явища іноземної та рідної мов, систематизувати, узагальнювати, робити висновки, визначати потрібну інформацію, класифікувати її, групувати, оцінювати, висловлювати власне ставлення до предмета спілкування тощо; вміння користуватися невербальними (паралінгвістичними засобами) для компенсації дефіциту наявних мовних засобів (компенсаційні вміння): вміння користуватися мовною і контекстуальною здогадкою, довідниками, словниками, різноманітними підказками, опорами, схемами, таблицями тощо; користуватися синонімами, перифразом, тлумаченням тощо; просити уточнити, повторити, перепитати; використовувати жести, міміку.

Важливого значення на сучасному етапі розвитку базової школи набуває соціокультурний аспект змісту навчання, який забезпечує формування соціокультурної компетентності.

Соціокультурна компетентність – система уявлень про основні національні традиції, звичаї та реалії країни, мова якої вивчається, а також систему навичок та вмінь адекватно поводитись, спираючись на ці знання.

Змістову основу формування іншомовної соціокультурної компетентності становить певний мінімум фонових країнознавчих знань.

Фонові знання – це знання, які є характерними для жителів конкретної країни і здебільшого невідомі іноземцям. А це певною мірою ускладнює процес спілкування.

Наприклад: американцям добре відомо, хто такий “Homes Abe” (прізвисько президента Лінкольна), і що продають в магазинах Woolworth або “cent stores” (дешеві товари повсякденного вжитку); яка різниця між “express trains” і “local trains” в метро: “express trains”, на відміну від “local trains”, зупиняються лише на великих станціях.

Фонові знання реалізуються за допомогою певних мовних засобів. До таких засобів належать фонова лексика та національні реалії.

Фоновою лексикою називається іншомовна лексика, що відрізняється лексичними фонами (рівень лексичного поняття при цьому співпадає) від лексики рідної мови. Крім того, фонова лексика може бути представлена фразеологізмами, афоризмами, формулами мовленнєвого етикету.

Під мовленнєвим етикетом розуміють мікросистему національно специфічних вербальних та невербальних одиниць, які

прийняті і пропонуються суспільством для встановлення контакту співрозмовників у бажаній тональності згідно з установленими правилами поведінки. Етикет виявляється в найбільш частотних побутових ситуаціях, починаючи з ранніх стадій спілкування. Існують вербальні та невербальні аспекти етикету. Вербальні аспекти етикету – це форми вираження привітання, прощання, вдячності, вибачення, схвалення тощо.

До невербальних аспектів етикету відносять елементи кінесики (національно обумовлені жести), проксеміки (відстань між комунікантами), фонації (акустичні характеристики мовлення, вигуки, звуконаслідування).

Реалії – це назви притаманних тільки певним націям і народам предметів матеріальної культури, фактів історії, державних інститутів, імен національних і фольклорних героїв, міфологічних істот тощо.

До реалій відносяться безеквівалентні лексичні одиниці (поняття, які не існують (не мають еквівалентів) в рідній мові).

• абревіатури;

• назви іграшок, тварин, дитячих та спортивних ігор, одягу, взуття, їжі, напоїв, грошових одиниць, свят тощо;

• персонажі відомих казок, фільмів, імена видатних діячів, історичних осіб, міфічних героїв, діячів культури, назви подій суспільного й культурного життя.

Засоби навчання іноземної мови. Їх класифікація.

Засоби навчання – це знаряддя і матеріали освітнього процесу, які допомагають учителю організувати ефективне навчання іноземної мови, а учням – ефективно оволодіти нею.

До засобів навчання іноземної мови висувають певні вимоги:

1. Засоби навчання мають бути орієнтовані на цілі навчання. Іншими словами, вони мають служити інструментом реалізації цілей у процесі навчання іноземної мови.

2. Засоби навчання мають бути інструментом реалізації методів і прийомів, що використовуються в освітньому процесі і забезпечують успішність керування діяльністю вчителя і діяльністю учнів.

3. Засоби навчання мають відповідати сучасним досягненням методики викладання іноземних мов і забезпечувати реалізацію новітніх технологій навчання цього предмета на відповідному ступені цього курсу.

Класифікація засобів навчання проводиться за такими критеріями:

• ступінь значущості, за якими засоби поділяються на основні та допоміжні;

• адресат використання (призначення), за якими засоби поділяються на засоби для вчителя та для учнів;

• діяльність провідного аналізатора, за якими виділяють аудитивні, візуальні та аудіо-візуальні засоби навчання;

• наявність / відсутність технічної апаратури, зважаючи на що засоби навчання поділяють на технічні та нетехнічні засоби навчання іноземної мови.

В ідеалі, як зазначають методисти (Н. Ф. Бориско, С. Ю. Ніколаєва та ін.), усі засоби навчання мають бути представлені у навчально-методичному комплексі (НМК), за яким проводиться навчання у певному класі. Отже НМК і є основним засобом навчання в усій повноті його компонентів:

• комплексу для вчителя, який складається з Державного стандарту, Програми з іноземної мови, книжки / зошита для вчителя, посібника для позакласної роботи, набору фоно- та відеофонограм, таблиць, малюнків та збірника вправ, магнітної дошки, набору слайдів, діафільмів;

• комплекту для учня, який включає підручник, робочий зошит на друкованій основі, книжки для читання, звуковий супровід та інші дидактичні засоби, наприклад, комп’ютерні програми.

В НМК кожен компонент має своє призначення.

Мета книжки для вчителя – ознайомити з авторською концепцією, дати необхідні настанови щодо планування навчально-виховного процесу і забезпечити додатковий навчальний матеріал для аудіювання та здійснення контролю рівня навченості учнів.

Адресований учню підручник є головним виразником авторської методичної системи і відповідно ядром усієї підсистеми засобів комплекту для учня.

Робочий зошит має розширити можливості вправляння, зробити його більш дозованим і цілеспрямованим. А головне – його застосування має посилити керування самостійною діяльністю учнів з іноземної мови у класі і вдома.

Звуковий супровід у виконанні зразкових дикторів є неоціненним помічником у формуванні якісних навичок іноземної мови і вмінь аудіювання. Завдяки запису автентичних мовленнєвих матеріалів (текстів, діалогів, зразків поезії, пісень тощо) звуковий супровід допомагає створенню «ілюзії занурення у природне іншомовне середовище», в термінології М. В. Ляховицького.

Ті засоби, які учитель використовує додатково, є допоміжними. Це можуть бути спеціально підібрані серії малюнків, роздавальні навчальні картки, таблиці, схеми, фотографії, а також ілюстровані журнали, афіші тощо. Великий дидактичний потенціал в якості допоміжних засобів навчання у початковій школі мають іграшки.

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

Сучасний стан і досвід навчання іноземних мов у більшості західноєвропейських країн свідчать про те, що в освітньому процесі у них використовуються не тільки ті засоби навчання, які ми розглядали, а й електронні носії інформації (електронні підручники) як обов'язкові компоненти разом з друкованим підручником. Вони створені для різноманітних умов і цілей навчання, насамперед для індивідуального (самостійного) оволодіння іноземною мовою. Це автономні диски і диски у комплекті з іншими засобами, у тому числі з друкованим підручником. У цьому навчальному режимі диск не є автономним і може забезпечити потрібний рівень володіння іноземною мовою лише у поєднанні з підручником та іншими засобами.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ СЕМІНАРСЬКОГО ЗАНЯТТЯ

1. Система освіти в Україні та навчання іноземних мов.
2. Нормативна база навчання ІМ.
    2.1. Державний освітній стандарт з іноземної мови.
    2.2. Програма з іноземних мов для середньої школи, її структура і зміст.
    2.3. Концепція навчання ІМ.
3. Сучасні вимоги до кваліфікації вчителя іноземної мови.
4. Методика навчання іноземної мови як наука.
5. Зв'язок методики з іншими науками.
    5.1. Методика і лінгвістика.
    5.2. Методика і психологія.
    5.3. Методика і психолінгвістика.
    5.4. Методика і педагогіка.
6. Методи дослідження в методиці навчання іноземних мов.

МОДУЛЬ 2. ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ / ГРАМАТИЧНОЇ / ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ЛЕКСИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» ТА ЇЇ СКЛАДНИКИ

Мовна компетентність – володіння системою знань про мову, яка вивчається на рівнях: фонемному, морфемному, лексичному, синтаксичному, і вміння користуватися цією системою на практиці.

Лексика – це словниковий склад мови; провідний компонент мовленнєвого спілкування; у мовленні взаємодіє з граматикою і фонетикою. Мінімальною одиницею навчання на лексичному рівні є лексична одиниця (ЛО). До розряду лексичних одиниць відносяться:

- слова;
- сталі словосполучення;
- фразеологізми;
- клішовані звороти, які підлягають засвоєнню у мовленні в цілісному вигляді.

Метою навчання лексики є формування лексичних навичок чи лексичної компетентності, під якою розуміємо знання і здатність використовувати мовний словниковий запас. Основними складниками ЛК є:

- знання (на рівні: форми (звукової, графічної); значення; вживання);
- лексичні навички мовлення (рецептивні, репродуктивні).

Лексичні навички – це навички інтуїтивно-правильного утворення, вживання і розуміння іншомовної лексики на основі мовленнєвих лексичних зв'язків між слухо-мовленнєвомоторною і графічною формами слова і його значенням, а також зв'язків між словами іноземної мови.

Репродуктивні лексичні навички – навички правильного вживання ЛО активного мінімуму в говорінні та письмі згідно із ситуацією спілкування і метою комунікації.

Рецептивні лексичні навички – навички розпізнавання і розуміння ЛО активного і пасивного мінімумів у процесі читання та аудіювання.

ШКІЛЬНИЙ ЛЕКСИЧНИЙ МІНІМУМ

Шкільний словниковий запас включає два види словників: реальний (наявний) та потенційний словник.

Реальний словник поділяється на:

- активний словник, що вживається при говорінні ти письмі;

• пасивний словник, що пізнається і розуміється при читанні та аудіюванні.

Основою реального словника є відповідно активний лексичний мінімум і пасивний лексичний мінімум.

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

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

Реальний словник є основою для формування потенціального словника, який складають ті незнайомі слова, про значення яких читач/слухач може здогадатися при читанні/аудіюванні.

До потенціального словника відносяться:

• міжнародні 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 за контекстом.

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

КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ ЛЕКСИЧНОГО МІНІМУМУ

Умови навчання в закладах загальної середньої освіти і насамперед недостатня кількість уроків та обмежена тематика викликають необхідність відбору лексичного мінімуму, що має відповідати цілям і змісту навчання іноземної мови у певному типі закладу освіти. Велика заслуга у розробці теоретичних основ відбору лексичного матеріалу належить вітчизняним і зарубіжним методистам В. А. Бухбіндеру, Л. Я. Василенко, Ю. В. Гнаткевичу, І. О. Грузинській та іншим.

Критерії відбору лексичних мінімумів поділяються на основні та додаткові. Основними критеріями відбору лексичних мінімумів є такі:

• сполучуваність, тобто здатність ЛО поєднуватися з іншими одиницями у мовленні;

• семантична цінність, тобто висловлювання за допомогою ЛО важливих понять з різних сфер людської діяльності, у тому числі й тих, що визначені програмою і представлені в конкретному підручнику;

• стилістична необмеженість (перевага не надається жодному із стилів мовлення).

У зв'язку з тим, що слів, які відповідають цим критеріям, надзвичайно багато, що перевищує кількісні можливості словника-мінімуму, до них застосовують ще й деякі додаткові критерії відбору лексичного мінімуму:

• 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.

МЕТОДИЧНА ТИПОЛОГІЯ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

Методична типологія – це встановлення типів слів з точки зору тих труднощів, які вони викликають при засвоєнні.

Як видно зі схеми існують такі типи труднощів:

• труднощі засвоєння форми ЛО (звукової, графічної, структурної, граматичної);

• труднощі оволодіння значенням ЛО (прямим, переносним, подібним, протилежним, багатозначністю);

В іноземній мові існують слова, які вживаються у схожих ситуаціях мовлення, але у різних значеннях.

Для правильного вживання синонімів учням слід усвідомити різницю в їх значенні та вживанні, а потім добирати слова залежно від ситуації.

Труднощі на рівні значення можуть бути результатом інтерференції (вплив слів одне на одного) у межах однієї іноземної мови та в межах кількох іноземних мов (міжмовна інтерференція). Причина – сформовані лексичні навички в рідній мові. Для усунення інтерференції необхідно при введенні порівнювати їх з відповідними словами рідної мови, вказувати на різницю у значенні чи вживанні, потім виконувати одномовні вправи.

• Труднощі оволодіння сполучуваністю ЛО (збігом з рідною мовою, відмінністю від рідної мови, вільною, обмеженою);

• труднощі активного словника, подібність форми (звукової); відмінності у сполучуваності слів;

• труднощі пасивного словника.

Важкими для пасивного засвоєння вважаються односкладові та багатозначні слова, подібні за звучанням, написанням; слова, подібні за формою, але різні за значенням у двох мовах — іноземній і рідній.

З огляду на означені труднощі в методиці були здійснені спроби щодо класифікації ЛО з огляду на труднощі, які вони викликають у процесі засвоєння. Це такі групи ЛО:

1) ЛО, які означають конкретні поняття;

2) ЛО, які означають абстрактні поняття;

3) структурні ЛО (граматичні елементи: артиклі, займенники, питальні слова тощо, стійкі вирази, клішовані звороти, фразеологізми, які засвоюються цілісно на рівні структури).

Учням важко засвоїти службові слова, які вживаються для вираження граматичних відношень між словами в реченні. В іноземній мові вони можуть становити близько 40% тексту. Труднощі їх засвоєння зумовлює те, що в мовленні службові слова ненаголошені, їх легко сплутати.

Засвоєння сталих словосполучень є складним процесом, оскільки вони містять слова, вжиті в іншому значенні, ніж те, яке вони засвоїли раніше.

СПОСОБИ (ПРИЙОМИ) СЕМАНТИЗАЦІЇ ЛЕКСИКИ.

Семантизація лексики – це розкриття значення слова. Всі різноманітні способи семантизації об’єднуються у дві групи:

• прямі (безперекладні);

• непрямі (перекладні).

Перекладні способи семантизації – вербальні – включають такі прийоми:

• однослівний переклад;

• багатослівний переклад;

• пофразовий переклад (цей спосіб застосовується в інтенсивних методах, сутність полягає в тому, що новий навчальний матеріал спочатку сприймається учнями в цілому у тексті-полілозі чи ситуації (паралельне розташування тексту в підручнику іноземною та рідною мовами) і стає зрозумілим завдяки пофразовому перекладу на рідну мову);

• тлумачення значення і/або пояснення ЛО рідною мовою;

• дефініція/визначення – опис значення нового слова за допомогою уже відомих слів.

Безперекладні способи семантизації поділяються на: візуальні (невербальні) – демонстрація предметів, малюнків, схем, діапозитивів, картин, жестів, рухів, міміки тощо) та вербальні, які здійснюються за допомогою:

• контексту, ілюстративного речення/речень;

• зіставлення однієї ЛО з іншими відомими словами іноземної мови – за допомогою антонімів і зрідка синонімів;

• дефініція – опис значення нового слова за допомогою уже відомих слів;

• тлумачення значення ЛО іноземною мовою;

• словоутворюючої ознаки.

Вибір способу семантизації.

Названі способи семантизації мають свої переваги і свої недоліки. Ось чому усі спроби знайти оптимальний спосіб залишаються марними. Вибір способу семантизації залежить від таких факторів:

1. Від особливостей самого слова: його форми, значення, сполучуваності, збігу або розбіжності зі словами рідної мови. Так, слова, що виражають абстрактні поняття, недоцільно семантизувати за допомогою унаочнення або ілюстративного речення, а слова, що виражають поняття, які відсутні в рідній мові учнів, – за допомогою однослівного перекладу.

2. Належність слова до активного чи пасивного мінімуму. Так, семантизація нових ЛО активного мінімуму здійснюється вчителем, а незнайомі слова, що належать до пасивного мінімуму, можуть бути семантизовані учнями самостійно за допомогою словника при читанні у класі.

3. Ступінь навчання (початковий, середній, старший). На початковому ступені навчання переважають такі способи семантизації як наочність та однослівний переклад, а на старшому можна застосувати дефініцію або тлумачення іноземною мовою тощо.

4. Вікові особливості та мовна підготовка учнів. Оптимальність того чи іншого способу семантизації кожного конкретного слова в конкретних умовах визначається його економічністю і надійністю: чим менше зусиль і часу потрібно для розкриття значення нового іншомовного слова, чим точніше розуміння учнями його значення, тим краще обрано спосіб семантизації.

У багатьох випадках доцільно об’єднувати два чи більше способів, наприклад, вербальну наочність (контекст) та невербальну

(малюнок, рухи, жест тощо). Таку можливість дає вчителю розповідь з елементами бесіди, яка включає нові ЛО. Перед новою ЛО вчитель трохи уповільнює темп мовлення і виділяє нове слово інтонацією. Потім в залежності від факторів, про які йшлося раніше, семантизує нове слово тим чи іншим способом і продовжує свою розповідь, час від часу залучаючи учнів до бесіди в межах їх мовних можливостей.

Особливості семантизації соціокультурної лексики

Ознайомлення учнів з одиницями соціокультурної інформації (фоновою лексикою та реаліями) зумовлює необхідність розробки і використання спеціальних прийомів для їх семантизації (розкриття значення слова). Найприйнятнішим способом семантизації є коментар (засіб забезпечення адекватних пояснень). Коментар поділяється на такі види:

- одиничний коментар, який використовується для сементизації окремих лексичних одиниць в їх основному значенні;
- системний коментар розкриває значення слів, об'єднаних одним родовим поняттям;
- комплексний коментар використовується для семантизації тематичної лексики, яка пояснюється разом у розгорнутому контексті. Так, при вивченні теми «Життя молоді», не обійтись без характерних для конкретної країни назв закладів освіти, улюблених розваг, місць відпочинку тощо.

Прикладом системного та комплексного коментарів є навчальні країнознавчі тексти підручників з іноземної мови. Комплексний коментар може бути оформлений у вигляді колажу, що передбачає послідовне нарощування лексичного фону на певне ключове поняття і створення у такий спосіб наочно-смислового схематичного образу поняття, що семантизується. Найпростішим є колаж, що розкриває поняття родини у вигляді родинного дерева.

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВОЛОДІННЯ АКТИВНИМ ЛЕКСИЧНИМ МАТЕРІАЛОМ

Процес формування навичок володіння активним лексичним матеріалом здійснюється в 2 етапи:

1) етап ознайомлення учнів з новими ЛО, який включає:

- семантизація ЛО;
- перевірка розуміння значення ЛО;
- фонетичне опрацювання;

• демонстрація графічної форми ЛО та її запис.

Ознайомлення з новою ЛО є відповідальним моментом. Предметом ознайомлення, зазвичай, є семантика слова в єдності з його звуковою та графічною формами. Як зазначалось раніше, при виборі способу семантизації потрібно враховувати цілий ряд факторів: характер слова, вік учнів тощо. Ознайомлення з новими ЛО можна здійснювати як ізольовано, так і у контексті. Об'єм тексту і його характер залежать від етапу навчання.

Вступна ситуативна розповідь має бути короткою, емоційно забарвленою. Учителю слід виголошувати її чітко, виразно, обов'язково напам'ять. Ефективним після вступної бесіди записування їх у словникові зошити (іноземне слово – транскрипція – переклад – ілюстративні речення). Учні можуть записувати слова в картки і складати картотеку слів.

Перевірка розуміння значення ЛО здійснюється шляхом виконання рецептивних вправ.

2) етап автоматизації дій учнів з новими ЛО, де розрізняють:

• автоматизацію на рівні словоформи, вільного словосполучення та фрази/ речення;

• автоматизацію на понадфразовому рівні — діалогічної або монологічної єдності.

Автоматизація дій учнів з новими ЛО здійснюється шляхом виконання 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:

• Вправа на імітацію ЗМ.
• Лаконічні відповіді на альтернативні запитання.
• Вправа на підстановку у ЗМ.

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

• Вправа на завершення ЗМ.
• Вправа на розширення ЗМ (за рахунок означень).
• Відповіді на інші типи запитань.
• Вправа на самостійне вживання ЛО у фразі/реченні.
• Вправа на об'єднання ЗМ у понадфразові єдності – діалогічну та монологічну.
• Вправа на самостійне вживання ЛО у фразі/реченні.

Доцільним є виконання лексичних некомунікативних вправ, які поділяються на дві категорії: вправи, спрямовані на засвоєння форми і значення ЛО та вправи, спрямовані на засвоєння сполучуваності слів.

Серед некомунікативних вправ, спрямованих на:

а) на засвоєння форми і значення ЛО виділяють такі:

• повторення слів, словосполучень і мовленнєвих кліше за вчителем/
диктором з виділенням наголосу, важкого звука, звукосполучення;

• згадування і називання слів з певною орфограмою, афіксом тощо;

• групування слів за різними формальними ознаками: словотворчими компонентами, частинами мови тощо;

• розташування слів в алфавітному порядку;

• згадування і називання усіх видових понять при називанні певного родового поняття (наприклад, меблі – стіл, стілець, шафа тощо);

• вибір з ряду слів того слова, що відповідає (не відповідає) даній темі;

• заповнення пропусків у реченнях відповідними словами;

• називання слова за його дефініцією або зображенням;

• вибір синоніма (антоніма), еквівалента рідною мовою до даного слова/словосполучення з кількох даних.

Зразком таких вправ можуть бути різноманітні «ігри в слова» (наприклад, кросворд).

б) на засвоєння сполучуваності слів:

• складання словосполучень з окремих слів;

• розширення речення за рахунок означень до виділених іменників, додатків до дієслів-присудків тощо;

• називання іменників, які можуть вживатися з даним дієсловом, прикметників з даним іменником тощо;

• вилучення слова (з ряду слів), яке не поєднується з ключовим словом;

• знаходження еквівалентів у рідній мові до даних сталих словосполучень іноземної мови.

У процесі вибору вправ для формування лексичних навичок мовлення значну роль відіграє етап навчання.

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

На середньому ступені зростає роль письмових вправ, особливо тих, що виконуються вдома самостійно. Поряд з умовно-комунікативними вправами використовуються некомунікативні у зв'язку з ускладненням лексичного матеріалу, що потребує використання аналітичних операцій для подолання труднощів, пов'язаних з формою, значенням та вживанням ЛО.

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

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВОЛОДІННЯ ПАСИВНИМ ЛЕКСИЧНИМ МАТЕРІАЛОМ

Формування навичок володіння пасивним лексичним матеріалом також здійснюється у два етапи:

1. Ознайомлення з новими ЛО. Як правило, семантизація ЛО здійснюється учнями самостійно за допомогою словника, мовної здогадки за контекстом, шляхом аналізу словотворення тощо.

2. Автоматизація дій учнів з новими ЛО. На цьому етапі застосовуються переважно некомунікативні (рецептивні та рецептивно-репродуктивні) вправи, тому що учень зустрічається насамперед з формою ЛО, а її значення він має зрозуміти, виконавши певні дії та операції, а саме:

- заповнення пропусків у тексті при читанні, що розвиває здатність до прогнозування;
- співвіднесення багатозначного слова у даному контексті з його еквівалентами в рідній мові;
- вибір значення багатозначного слова, наявного у контексті, з кількох даних значень;
- визначення значення підкресленого багатозначного слова у даному контексті за словником;
- визначення значення фразеологічного виразу за словником;
- вибір з тексту слів на основі їх семантичної/тематичної спільності;
- вибір ключових слів у реченні, абзаці, тексті;
- знаходження в тексті незнайомих слів, що передають додаткову інформацію;

• знаходження в тексті слів, що виражають позитивну або негативну оцінку, характеристику тощо;

• знаходження в тексті інтернаціональних слів;

• підбір до даних інтернаціональних слів відповідних еквівалентів рідної мови;

• визначення значень незнайомих складних слів за їх компонентами;

• визначення значення похідних слів, утворених від відомих коренів за допомогою відомих афіксів;

• визначення значення незнайомих слів, утворених за конверсією;

• визначення нових значень відомих багатозначних слів за контекстом;

• здогадка про значення незнайомого слова, словосполучення за контекстом.

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Мета та зміст навчання граматики

Метою навчання граматики іноземної мови є формування граматичної компетентності. Змістом навчання граматики є граматичний матеріал і граматичні навички. Граматичний матеріал поділяється на:

• активний граматичний мінімум (АГМ), який включає граматичні структури (ГС), які використовуються для вираження власних думок іноземною мовою в усній та писемній формах;

• пасивний граматичний мінімум (ПГМ), до якого входять ГС, якими учні можуть не користуватися для вираження своїх думок, але які потрібні для сприймання і розуміння мовлення під час аудіювання та читання.

Щоб сприймати і розуміти думки інших людей, необхідно володіти як активним, так і пасивним граматичним мінімумом. Граматичні навички поділяються на:

• рецептивні граматичні навички, тобто навички розуміння ГС під час аудіювання і читання.

• репродуктивні граматичні навички, тобто навички вживання ГС в усному та писемному мовленні.

Підходи до формування граматичної компетентності

В методиці існує три основні підходи до формування граматичної компетентності:

1. Імпліцитний (без пояснення правил):
- з використанням структурного методу;
- з використанням комунікативного методу.

2. Експліцитний (з поясненням правил):
- з використанням дедуктивного методу (від правила до прикладів і вправ);
- з використанням індуктивного методу (від прикладів і вправ до формування правил учнями).

3. Диференційований (поєднання різних підходів і методів). Наприклад:
- початкова школа (індуктивний метод);
- базова школа (індуктивний і дедуктивний метод);
- старша школа (дедуктивний метод).

МЕТОДИЧНА ТИПОЛОГІЯ ГРАМАТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

Методична типологія – це встановлення граматичних явищ іноземної мови з точки зору тих труднощів, які викликають у процесі засвоєння.

Оскільки граматична будова іноземної мови суттєво відрізняється від граматичної будови рідної мови, мають місце труднощі, які виникають у процесі оволодіння граматикою. Щодо іноземної мови, то весь граматичний матеріал з огляду на труднощі, які виникають у процесі його засвоєння, можна об'єднати у три групи:

1. Граматичні явища, які не вимагають додаткових пояснень, оскільки є подібними з явищами рідної мови (порядок слів, зокрема вживання означення перед іменником, утворення множини, утворення ступенів порівняння прикметників тощо). Учнів потрібно навчити перенести граматичні навички з рідної мови в іноземну.

2. Граматичні явища, які вимагають корекції (уточнення).

3. Граматичні явища, які є новими (дивними) для учнів. Вони потребують пояснення, тому що в учнів необхідно сформувати нові граматичні навички (це артиклі, система часових форм, неособові форми дієслова, модальні дієслова). Це, зокрема, такі явища:
- фіксований порядок слів у розповідному та питальному реченнях;
- система часових форм;
- правила узгодження часових форм;
- вживання модальних дієслів в різних типах речень;
- особливості вживання граматичних конструкцій;

• артикль викликає найбільше труднощів, оскільки таке явище відсутнє в українській мові.

У процесі роботи над граматичним матеріалом вчитель повен враховувати означені труднощі і відповідним чином організовувати роботу.

ПОНЯТТЯ «ГРАМАТИЧНА СТРУКТУРА» І «ЗРАЗОК МОВЛЕННЯ»

Граматична структура – це механізм сигналів, що служить для передачі певних значень.

Існує три способи зображення ГС. За допомогою:

• вербальних правил (описових і правил-інструкцій);

• моделей-схем (наприклад, використання геометричних фігур). У багатьох випадках є модель-схема є ефективнішою за вербальне правило;

• мовленнєвих зразків чи зразків мовлення.

Зразок мовлення (ЗМ) — це типова одиниця мовлення, що служить опорою для утворення за аналогією інших одиниць мовлення, які мають таку саму структуру. Розрізняють п’ять рівнів мовленнєвих одиниць (чи ЗМ):

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

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

Робота із ЗМ передбачає не лише засвоєння його структури, але й оволодіння ЛО, що наповнюють цю структуру. Проте у кожному конкретному випадку вчитель має чітко уявляти, над чим він працює з учнями у вправі – над граматичною чи над лексичною стороною мовлення.

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВОЛОДІННЯ АКТИВНИМ ГРАМАТИЧНИМ МАТЕРІАЛОМ

Весь активний граматичний матеріал засвоюється на початковому ступені навчання. Ознайомлення з новою ГС:

- повідомлення функції ГС;
- демонстрація вживання ГС у типовій ситуації мовлення;
- перевірка розуміння функції ГС;
- фонетичне опрацювання ГС;
- формулювання правил утворення ГС;
- запис ГС.

Ознайомлення з ГС доцільно здійснювати у типовій ситуації мовлення. З цією метою можна використовувати реальні та уявні ситуації, створені різними засобами – за допомогою вербального опису, ілюстративного, предметного або дійового унаочнення.

При ознайомленні учнів з новою ГС вчитель передусім повинен звернути їх увагу не лише на форму ГС, а і на її функцію (називати предмети або осіб, вказувати на наявність предмета у певному місці, виражати дію, що відбувається в момент мовлення, або минулу дію, що відбулась раніше іншої минулої дії тощо).

Якщо мовленнєву функцію ГС неможливо представити в узагальненому вигляді, оскільки в рідній мові подібних немає, потрібно створити предметні та зображувальні ситуації та прокоментувати їх.

Пояснивши функцію ГС, доцільно звернути увагу учнів на її форму, зокрема на те, які граматичні компоненти складають цю структуру (допоміжні дієслова, закінчення тощо). Відтак учням потрібно узагальнити те, що вони вивчили про функцію та форму нового граматичного явища. З цією метою вчитель дає учням правило-інструкцію, яке вони записують у зошити. Ефективним прийомом є використання моделей-схем, оскільки учні краще утримують в пам’яті ГС.

У процесі фонетичного відпрацювання ГС важливо звертати увагу на її інтонацію. Це потрібно для взаємопов’язаного формування навичок говоріння і аудіювання.

Вчитель: Сьогодні ви навчитесь говорити про те, що знаходиться в зазначеному місці (на парті, на столі, у портфелі, у класі, на вулиці тощо) і чого там немає. Зараз я розповім вам іноземною мовою про те, що лежить на моєму столі, слухайте уважно. Зверніть увагу на нове слово, яке я вживатиму на початку кожного речення.

Перевірка розуміння функції ГС здійснюється шляхом постановки різноманітних питань. Перевірка розуміння функції ГС може здійснюватися також шляхом виконання певних вправ.

Фонетичне опрацювання ГС. А тепер давайте спробуємо його вимовити – пояснення артикуляції. А зараз ми разом скажемо, що лежить на письмовому столі. Повторюйте за мною лише ті твердження,

що відповідають дійсності. (Учитель повторює розповідь, вставляючи деякі твердження, що не відповідають дійсності).

Формулювання правил утворення граматичної структури на початковому етапі здійснюється шляхом використання індуктивного методу (від прикладів і вправ до формулювання правил учнями).

Автоматизація дій учнів з новою ГС

Якщо на етапі ознайомлення з ГС формується гнучкість граматичної навички, то основна мета етапу автоматизації дій учнів з новою ГС – сформувати найсуттєвішу якість навички – автоматизованість.

Автоматизованість формується на двох рівнях етапу автоматизації: на рівні фрази і на рівні понадфразової єдності, де, крім автоматизованості, має бути сформована ще й стійкість навички.

Змістом етапу автоматизації є умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні (на рівні фрази) та продуктивні (на рівні понадфразової єдності) типи вправ.

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

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

2. Вправи на підстановку у ЗМ. Вона не змінює самої ГС, замінюється лише ЛО. Для полегшення дій учнів учитель може спочатку вказувати на конкретний предмет, що є на парті. Мовленнєве завдання учнів – сказати, що є на парті товариша, ситуація – та ж сама. Після висловлювання одного з учнів клас може підтвердити те, що він сказав, хором.

3. Вправи на трансформацію ЗМ (із стверджувальної форми в заперечну). Мовленнєве завдання – виправити (або спростувати) твердження вчителя (пізніше – твердження учнів).

4. Вправи на розширення ЗМ.

5. Вправи на завершення ЗМ.

6. Вправи, спрямовані на навчання відповідей на різні запитання:

• для навчання повної відповіді на спеціальне запитання. Запитання формулює вчитель, а у своїй відповіді учень вживає ту саму структуру, що і в двох попередніх вправах. Мовленнєве

завдання – дати відповідь на запитання, ситуація та сама. Після відповіді одного з учнів її може повторити клас.

• вправи для відповіді на загальне запитання. Звичайно з неї починається автоматизація. Але в даному випадку має місце інтерференція раніше вивченої ГС. Коротку відповідь на запитання доцільно записати на дошці, завдання і ситуація ті ж самі.

7. Вправи на самостійне вживання нової ГС в усному мовленні. Мовленнєве завдання – сказати товаришам, що цікаве є у портфелі учня, ситуація – та сама.

8. Вправи на об'єднання ЗМ (одноструктурних та різноструктурних) у понадфразову єдність.

9. Вправи на об'єднання ЗМ у діалогічну єдність (запитання – відповідь; твердження – твердження тощо).

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

Доречно зазначити, що не всі ГС потребують проходження кожного етапу при ознайомленні, деякі з них можна пропустити залежно від специфіки граматичного явища. Варто також знати, що у деяких шкільних підручниках подано недостатню кількість граматичних вправ, водночас відсутня їх чітка система. Тому вчителеві потрібно самостійно розробляти граматичні вправи, спираючись на існуючі навчальні та методичні посібники. Головною вимогою цих вправ є те, що вони повинні ґрунтуватися на засвоєному лексичному матеріалі.

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВОЛОДІННЯ ПАСИВНИМ ГРАМАТИЧНИМ МАТЕРІАЛОМ

Пасивний граматичний мінімум (ГС, які учні мають лише розпізнати і зрозуміти у процесі аудіювання і читання) починають з'являтися на середньому ступені, а на старшому вони становлять переважну більшість граматичного матеріалу, що вивчається.

У процесі роботи з граматичним матеріалом пасивного мінімуму вчитель має навчити учнів швидко розпізнавати ту чи іншу ГС за її формальними ознаками, відрізняти її від схожих ГС та співвідносити її формальні ознаки (граматичні сигнали) з певним комунікативним значенням, тобто сформувати рецептивні граматичні

навички, які, так само, як і репродуктивні, повинні характеризуватися автоматизованістю, гнучкістю і стійкістю.

Формування навичок володіння пасивним граматичним матеріалом здійснюється у два етапи:

Ознайомлення з новою ГС:

- демонстрація вживання ГС у контексті;
- пояснення формальних ознак та значення ГС;
- читання і запис ГС.

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

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

ГС пасивного мінімуму для читання можна подавати у контексті або у формі таблиці, до якої включається лише той матеріал, який входить до граматичного мінімуму.

Пояснення формальних ознак та значення ГС здійснюється шляхом використання індуктивного і дедуктивного методу (від правила до прикладів і вправ) в основній школі та лише шляхом використання дедуктивного методу в старшій школі.

Автоматизація дій учнів з новою ГС

Етап автоматизації дій учнів з новими ГС пасивного мінімуму, як і активного, має два рівні: рівень окремого речення та рівень понадфразової єдності (або мікротексту).

На цьому етапі використовуються такі вправи:

1. Некомунікативні рецептивні вправи таких видів: на розпізнавання ГС і диференціацію ГС (підкреслювання, виписування, називання, зачитування);
2. Умовно-комунікативні вправи для перевірки розуміння ГС пасивного мінімуму, що засвоюється, – відповіді на запитання.

Можуть бути використані і некомунікативні вправи на переклад з іноземної на рідну мову.

ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Основою будь-якої мови є звук. Роль звукових компонентів мови є надзвичайно важливою для засвоєння усіх видів МД. Оволодіння ж усним мовленням та читанням уголос взагалі неможливе без стійких слухо-вимовних та ритміко-інтонаційних навичок.

Метою навчання фонетики є формування слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних навичок (на апроксимованому рівні).

Під слухо-вимовпими навичками мовлення розуміють «навички фонемно-правильної вимови» усіх звуків у потоці мовлення та розуміння всіх звуків при аудіюванні мовлення. Ці навички передбачають формування фонематичного слуху та артикуляції.

Фонематичний слух – означає розуміння усіх звуків мовлення при аудіюванні.

Артикуляція – це правильна вимова усіх звуків у потоці мовлення.

Ритміко-інтонаційні навички – це «навички інтонаційно і ритмічно правильного оформлення мовлення» і, відповідно, розуміння мовлення інших людей. Ці навички передбачають формування інтонаційного слуху та інтонування.

Інтонаційний слух – це розуміння мовлення інших людей.

Інтонування – це інтонаційно правильне оформлення мовлення.

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

Зміст навчання фонетики охоплює:

1. Фонетичний матеріал (звуки, словосполучення, наголос, інтонаційні моделі).
2. Фонетичні навички (рецептивні (слухові навички) та репродуктивні (навички вимови)).

Рівень сформованості рецептивних фонетичних навичок залежить від рівня розвитку фонематичного та інтонаційного слуху.

Для формування репродуктивних навичок важливими є правильність артикуляції та інтонування.

Фонетичний мінімум для базової школи передбачає оволодіння учнями всіма звуками і звукосполученнями іноземної мови, наголосом та основними інтонаційними моделями (інтонемами) найбільш поширених типів простих і складних речень.

Існує кілька критеріїв відбору фонетичного мінімуму:

1. Ступінь трудності фонетичного явища (об’єктом спеціального засвоєння при навчанні вимови є лише ті, що являють для учнів певні труднощі);

2. Відповідність потребам спілкування (до мінімуму передусім включаються ті звуки та інтонеми, що виконують у мовленні смислорозрізняльну функцію);

3. Критерій нормативності, згідно з яким з фонетичного мінімуму для закладів загальної середньої освіти вилучаються всілякі відхилення від норми, а об'єктом навчання виступає повний стиль зразкової літературної вимови (за еталон береться вимова дикторів/коментаторів радіо і телебачення).

Основними вимогами до вимови учнів є:

1) фонематичність – ступінь правильності фонетичного оформлення мовлення, достатнього для того, щоб воно було зрозумілим для співрозмовника;

2) швидкість – ступінь автоматизованості вимовних навичок, яка дозволяє учням говорити в нормальному (середньо-нормальному) темпі мовлення.

В базовій школі дуже важко досягти безпомилковості та автентичності вимови учнів. Тому вимоги до вимови учнів визначають, виходячи з принципу апроксимації, тобто наближення до правильної вимови.

Апроксимована вимова – це вимова, в якій відсутні фонологічні помилки, але допускаються нефонологічні помилки, тобто такі, що не заважають розуміти усні висловлювання та прочитане вголос цією мовою.

З цією метою обмежується обсяг фонетичного матеріалу, що вивчається, а також допускається деяке зниження якості вимови окремих звуків та інтонаційних моделей.

Таким чином у плані навчання вимови вчитель повинен скорегувати ті фонетичні навички, що вже є в учнів, у відповідності до фонетичної системи нової мови і доповнити її тими елементами вимови, які відсутні в рідній або другій мові учнів.

Для нейтралізації негативного впливу фонетичних навичок рідної мови навчання іншомовної вимови має будуватися на основі порівняльного аналізу фонологічних систем рідної та іноземної мов. Це дозволяє передбачити можливі труднощі і тим самим знайти шляхи їх подолання, які визначатимуть характер пояснень учителя та вправи, що будуть застосовуватись в освітньому процесі.

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

розуміння особливостей фонетичного явища і полегшення його засвоєння). Такий метод одержав назву аналітико-імітативного.

Контроль та оцінка вимови здійснюються вчителем з урахуванням типів помилок у мовленні учнів. Необхідно розрізняти фонетичні помилки, а саме помилки, які впливають на якість звучання та фонологічні помилки, тобто помилки, які впливають на зміст.

В неспеціалізованих закладах загальної середньої освіти, де одним з основних принципів навчання вимови залишається принцип апроксимації, фонетичні помилки не беруться до уваги. Враховується наявність та кількість фонологічних помилок.

Але це не стосується спеціалізованих мовних шкіл, гімназій та ліцеїв, в яких мета навчання іноземної мови наближається до мети мовного ЗВО –володіти іноземною мовою на рівні, наближеному до культурних носіїв мови. У цих випадках вимова учнів оцінюється і за фонетичними, і за фонологічними ознаками.

Підходи до формування фонетичної компетентноті.

Існує три підходи до формування фонетичної компетентності:

1. Артикуляційний (базується на порівняльному аналізі фонетичного складу двох мов і розробці на цій основі типології фонетичних труднощів і системи фонетичних вправ. Основа – теоретичні пояснення).

2. Акустичний (головна увага приділяється не свідомому засвоєнню особливостей артикуляції, а слуховому сприйманню мовлення і його аналізу).

3. Диференційований (передбачає опору на різні аналізатори для формування фонетичної навички. Не виключається можливість пояснення способів артикуляції звуків).

Під артикуляцією розуміють правильну вимову усіх звуків у потоці мовлення. Формування артикуляційної навички здійснюється у два етапи:

1. *Ознайомлення учнів з новими звуками іноземної мови:*

- демонстрація звука;
- пояснення артикуляції;
- порівняння зі звуками рідної мови;
- артикуляційна гімнастика.

2. *Автоматизація дій учнів з новими звуками.*

Рецепція (вправи на розвиток фонематичного слуху – розуміння усіх звуків при аудіюванні):

- впізнавання;

- диференціація;
- ідентифікація.

Репродукція (вправи на навчання артикуляції):

- імітація;
- підстановка;
- відповіді на запитання;
- заучування на пам’ять.

Ознайомлення учнів з новими звуками іноземної мови потрібно розпочинати з ситуації (у звуковому тексті), яка зумовлює багаторазову вимову нового звука шляхом наочної, трохи перебільшенні демонстрації його особливостей. Вчитель повинен повторити по два-три рази ті слова зі своєї розповіді, які містять новий звук, а потім вимовити цей звук ізольовано.

Наступним кроком роботи є пояснення артикуляції звуків. Вибір способу пояснення артикуляції залежить від звука. Всі пояснення, які даються учням, повинні бути чіткими, короткими, практично цінними, враховувати типові помилки учнів.

Останнім кроком роботи над звуком на етапі ознайомлення є вправляння у вимові звуку. Вправляння здійснюється на рівні звука, слова, словосполучення, фрази. Поки вчитель дає інструкції щодо вимови звука, учні намагаються його вимовити (німа артикуляція). Після цього учні, наслідуючи вчителя, тренуються вимовляти звук спочатку ізольовано, потім – у словах (слідом за вчителем), пізніше – у фразах, які відповідають тій ситуації, у якій вчитель починав введення звуків.

Під час навчання вимови дуже важливо на кожному уроці виконувати з учнями вправи для язика і губів (артикуляційну гімнастику), що підготує їхній артикуляційний апарат до вимови іншомовних звуків. При цьому доцільно використовувати дзеркальце.

Наступним етапом роботи над звуками ІМ є автоматизація дій учнів з новими звуками.

Засвоєння фонетичного явища починається з моменту ознайомлення (введення). Учні вправляються у вимові спочатку ізольованого звука, потім у словах та фразах. На наступних уроках тренувальна робота над звуком триває.

Важливу роль у процесі автоматизації відіграють зразки або еталони вимови. Демонстрація вимови звуків (зразків вимови) може здійснюватись учителем або диктором/дикторами. Для навчання вимови значну роль відіграє фонограма (або відеофонограма), особливо автентична, тобто підготовлена і начитана спеціалістами-

носіями мови. Фонограма дає зразкові й незмінні еталони вимови, які можна багаторазово відтворювати.

У методиці для навчання вимови іншомовних звуків використовуються такі види вправ: вправи на рецепцію та вправи на репродукцію/продукцію.

Вони тісно пов'язані між собою і націлені на формування як слухових (фонематичний слух), так і вимовних (або артикуляційних) навичок.

Метою вправ на рецепцію звуків є розвиток фонематичного слуху учнів. Фонематичний слух – це здатність розрізняти звуковий склад мовлення і синтезувати значення при сприйманні мовлення.

Як правило, вправи на рецепцію – це некомунікативні вправи на:

1) на впізнавання звука, наголошеного складу.

Підніміть руку/ картку, коли почуєте звук [...].

2) на диференціацію.

Послухайте пари слів і скажіть, чи однакові перші/останні приголосні [...].

3) на ідентифікацію.

Послухайте слова із звуками [..] та [..]. Піднімайте карту з відповідним знаком.

Питома вага вправ на рецепцію значно менша, ніж вправ на репродукцію звуків.

Матеріалом для репродуктивних фонетичних вправ служать окремі звуки, звукосполучення, слова, словосполучення, фрази.

Це головним чином рецептивно-репродуктивні (некомунікативні та умовно-комунікативні) вправи. В некомунікативних імітативних вправах доцільно звертати увагу учнів на певні характеристики звука (довготу, наголос, аспірацію тощо), що робить імітацію свідомою.

На рівні умовно-комунікативних вправ можна використати такі їх види:

1) імітація.

Послухайте слова із звуком [..]. Повторіть їх. Звертаючи увагу на (довготу, аспірацію тощо).

2) слухання та імітація.

Послухайте мої твердження. Якщо вони правильні, повторіть.

3) відповіді на запитання.

Дайте лаконічні/повні відповіді на мої запитання (до малюнка, предметів, погоди тощо).

Для заучування на пам'ять використовують різноманітні римівки, в яких зустрічаються слова з даними звуками.

Наведені вище вправи використовуються на всіх ступенях навчання, але призначення їх дещо відрізняється.

На початковому ступені, коли учні засвоюють звукову систему мови, основна мета вправ – формування слухо-вимовних навичок учнів, тому їх питома вага досить значна.

На середньому та старшому ступенях ці вправи націлені на підтримку та вдосконалення навичок вимови, а також на запобігання помилкам. Відповідно ці вправи рекомендується виконувати при засвоєнні нового лексичного чи граматичного матеріалу, а також перед виконанням вправ в усному мовленні та читанні вголос у формі «фонетичні зарядки». Фонетична зарядка, зазвичай, проводиться на початку уроку з метою настроювання артикуляційного апарату учнів на іншомовне спілкування. Матеріал для неї вчитель обирає самостійно, виходячи з потреб класу та особливостей нового мовного матеріалу.

Крім спеціальних вправ для формування та вдосконалення слухо-вимовних навичок учнів, широко використовується заучування напам’ять скоромовок, приказок, римівок, віршів, діалогів, уривків з прози, а також читання вголос уривків текстів з підручника.

ФОРМУВАННЯ ІНТОНАЦІЙНОЇ НАВИЧКИ

Інтонація – це комплекс просодичних засобів, складна єдність таких компонентів як мелодія, фразовий і логічний наголос, ритм, тембр, темп, паузація.

Метою навчання інтонації є формування:

1) рецептивних ритміко-інтонаційних навичок, або «інтонаційного слуху» в аудіюванні;

2) продуктивних ритміко-інтонаційних навичок (в говорінні та при читанні уголос).

На відміну від артикуляційних навичок інтонаційні навички – це мовленнєві навички: мовлення є ситуативним за своєю природою, тому й наша інтонація завжди залежить від мовленнєвої ситуації: з ким ми розмовляємо, де ми знаходимось, який комунікативний намір ми хочемо здійснити за допомогою інтонації. Насамперед це стосується таких компонентів інтонації як логічний наголос і мелодія. Обидва компоненти можуть змінити зміст висловлювання.

Основними етапами роботи над інтонацією є:

• Ознайомлення учнів з новими інтонаційними моделями (демонстрація ІнМ; пояснення комунікативного значення ІнМ; прослуховування діалогів з новою ІнМ);

• Автоматизація дій учнів з новими інтонаційними моделями (рецепція, репродукція ІнМ).

На етапі ознайомлення вчитель вирішує такі завдання:

1. Демонстрація нової інтонаційної моделі (ІнМ) та паралельне пояснення її комунікативного значення.

Так, щоб продемонструвати ІнМ наказу та прохання, вчитель віддає різні розпорядження учням, використовуючи спочатку спадний тон, а потім – висхідний. Паралельно він пояснює комунікативне значення (у першому випадку – наказ, у другому – прохання).

2. Мінімальне графічне відтворення ІнМ (письмово, на дошці).

3. Прослуховування у звукозапису невеличких діалогів з новими ІнМ.

Після цього переходимо до наступного етапу – автоматизації дій учнів з новими інтонаційними моделями. На цьому етапі використовуються вправи на рецепцію ІнМ та вправи на репродукцію ІнМ.

Вправи на рецепцію призначені для розвитку інтонаційного слуху учнів і мають такі ж види, як і вправи для розвитку фонематичного слуху. Вправи на рецепцію ІнМ містять вправи:

• на впізнання (послухайте розпорядження та підніміть картку, коли ви чуєте прохання);

• на диференціацію (послухайте пари речень. Якщо обидва речення виражають прохання, поставте +);

• на ідентифікацію (послухайте розпорядження. Визначте, де виражається прохання (П), а де з наказ (Н). Зробіть відповідні позначки біля номера кожного розпорядження.

Вправи на (ре)продукцію інтонаційних моделей включають:

• вправи на імітацію (попросіть товариша зробити те, про що я прошу вас);

• вправи на підстановку (я звернуся до вас з проханням дати мені певну річ. Зверніться до товариша з подібним проханням, але попросіть іншу річ);

• вправи на трансформацію (послухайте мої накази і передайте їх товаришеві як прохання);

• вправи на самостійне вживання ІнМ (якщо ви попросите ввічливо іноземною мовою, то ви одержите цю річ).

Робота над інтонацією має продовжуватись при виконанні комунікативних вправ у говорінні, аудіюванні та читанні вголос.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ СЕМІНАРСЬКОГО ЗАНЯТТЯ

1. Сутність поняття «лексична компетентність» та її складники.
2. Шкільний лексичний мінімум.
3. Критерії відбору лексичного мінімуму.
4. Методична типологія лексичного матеріалу.
5. Способи семантизації лексики.
    5.1. Вибір способу семантизації.
    5.2. Особливості семантизації соціокультурної лексики.
6. Формування навичок володіння активним лексичним матеріалом.
7. Формування навичок володіння пасивним лексичним матеріалом.

МОДУЛЬ 3. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ У ЧИТАННІ / АУДІЮВАННІ / ПИСЬМІ / ГОВОРІННІ

ЧИТАННЯ ЯК ВИД МД

Читання – це рецептивний вид МД, який відноситься до письмової форми мовлення. Він включає техніку читання (ТЧ) і розуміння того, що читається.

Психофізіологічну основу читання складають операції зорового сприйняття тексту і його розуміння.

Психофізіологічними механізмами читання є:

• механізм зорового сприймання (інформація надходить до читця через зоровий канал, мінімальною одиницею зорового сприймання у процесі читання є слово);

• механізм внутрішнього промовляння (зорові відчуття спричиняють дію внутрішнього моторного/мовленнєво-рухового аналізатора, завдяки цьому читання супроводжується внутрішнім промовлянням);

• механізм сегментування тексту (сприйнятий текст зразу зазнає *смислової переробки* у такій послідовності: значення слова співвідноситься зі значеннями інших слів; слова об’єднуються в синтагми, синтагми – в речення; речення об’єднуються в більші смислові утворення, а останні – в текст);

• механізм оперативної пам’яті (процес сприймання та розуміння тексту безпосередньо пов’язаний з мисленням та пам’яттю. Пам’ять допомагає мисленню);

• механізм антиципації (читаючи текст, читець ніби забігає наперед, будує гіпотези про те, що буде далі, прогнозує події; сприймаючи текст, читець виділяє в ньому окремі ланки, які є для нього найбільш суттєвими, і синтезує ці ланки в єдине ціле);

• механізм довготривалої пам’яті (процес осмислення включає роботу пам’яті та різних розумових операцій, серед яких головними є порівняння та узагальнення, аналіз та синтез, абстрагування і конкретизація тощо);

• механізм осмислення (сприймання інформації та її осмислення зрілим читцем здійснюється одночасно; від якості сприймання залежить характер і рівень розуміння тексту, його повнота, глибина і точність).

ВИМОГИ ДО ЧИТАННЯ

У процесі навчання іноземної мови в базовій школі необхідно сформувати уміння читання на комунікативно достатньому рівні, з тим щоб учні могли розуміти основний зміст нескладних автентичних текстів та досягти повного розуміння складніших за змістом і структурою текстів різних жанрів: суспільно-політичних, науково-популярних, художніх (адаптованих).

Учнів потрібно навчити користуватися двомовними словниками та різними довідковими матеріалами.

На початковому ступені (1/2–4 класи) основним завданням є розвиток навичок техніки читання уголос і про себе/мовчки та досягнення швидкості читання, яка становить 300 друкованих знаків/хв.

Це включає роботу з укріплення асоціацій між буквами та звуками, формування зорографічних та слухомоторних зв'язків, які сприяють миттєвому впізнаванню і розумінню значень слів; розширення поля читання, синтагматичного членування речень та встановлення смислових зв'язків між компонентами речення і цілими реченнями тексту; розуміння змісту навчальних текстів, що побудовані на засвоєному матеріалі.

На середньому ступені (5–9 класи) ставиться завдання навчити учнів читати вголос і про себе складніші тексти пізнавального характеру, що представлені в підручнику та в читанці (Reader).

Учні повинні здогадуватися про значення незнайомих слів на базі контексту, словотворчих елементів, співзвучності зі словами рідної мови. Для визначення значення незнайомого слова використовується морфологічний або структурно-смисловий аналіз. Учні вчаться користуватися двомовним словником.

На старшому ступені (10–12 класи) учні повинні уміти читати без словника з метою отримання основної інформації, або зі словником – для повного розуміння змісту тексту, що включає до 6% незнайомих слів. Використовуються нескладні автентичні тексти суспільно-політичної, науково-популярної та художньої літератури. Удосконалюються прийоми прогнозування на рівні слова (мовна здогадка) та на рівні тексту (антиципація).

Учні старших класів мають оволодіти навичками:

- анотування тексту (стисло передати зміст прочитаного в усній чи письмовій формі);
- реферування (визначити в тексті нову інформацію чи головні думки / факти);

• рецензування (висловлювати свою думку, давати оцінку змісту тексту в усній чи письмовій формі).

ХАРАКТЕР ТЕКСТІВ ДЛЯ ЧИТАННЯ, ЇХ ФУНКЦІЇ

Для формування адекватних умінь читання велике значення має характер текстів: їх зміст, інформативність, цікава фабула тощо. Характер текстів впливає на мотивацію читання, та визначає відношення учнів до читання.

Вимоги до іншомовних текстів для читання:

1. Виховна цінність текстів. Такі тексти повинні сприяти формуванню морально-етичних якостей читця.

2. Пізнавальна цінність текстів, науковість їх змісту. Тексти мають будуватися на фактичному матеріалі про країну та її народ, мова якого вивчається, а також включати відомості з найрізноманітніших галузей людських знань (науково-популярні тексти).

3. Відповідність змісту текстів віковим особливостям та інтересам учнів. Ці тексти повинні відповідати інтелектуальному рівню розвитку учнів, бути значущими для них, задовольняти їх емоційні та пізнавальні запити.

Основні функції іншомовного тексту:

• Функція збагачення і розширення знань учнів, головним чином лексичних. У процесі читання учні отримують завдання знайти певні слова чи словосполучення і визначити їх значення; знайти і виписати слова чи структури за якоюсь конкретною ознакою; назвати слова, які були використані в певній ситуації тощо.

• Функція тренування, мета якої полягає в тому, щоб засвоїти лексико-граматичний матеріал, з одного боку, а з другого – забезпечити учням вправляння в читанні і використанні певного мовного матеріалу у відповідях на запитання вчителя, у процесі вільного переказу змісту чи в переказі, близькому до тексту.

• Функція розвитку усного мовлення учнів на основі прочитаного тексту: переказ тексту своїми словами, драматизація окремих епізодів, придумування продовження фабули тексту або іншого початку, бесіда за окремими проблемами, які розкриваються в тексті, тощо.

• Функція розвитку смислового сприймання тексту – його розуміння. Завдання такого характеру спрямовані на перевірку розуміння окремих епізодів та всього тексту, знаходження різних смислових та формальних елементів, які полегшують процес розуміння, виконання вправ, котрі допомагають переборювати труднощі, що виникають на шляху розуміння тексту.

ТРУДНОЩІ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ

Процес навчання читання іноземною мовою ускладнюється цілим рядом об'єктивних та суб'єктивних факторів.

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.

Учитель, насамперед, повинен враховувати об'єктивні труднощі орфографічної системи мови, яка вивчається, які склалися історично та мовні труднощі. Тому зупинимось на них детальніше. Найбільш характерними труднощами орфографічної системи є:

1. Кількісна неадекватність між буквами та звуками у слові, тобто між графічним та звуковим образом слова.
2. Різночитання однакових букв та буквосполучень.
3. Кількість букв алфавіту та кількість графем, які вони утворюють:

Наприклад:

Англ. 26 букв дають 104 графеми;

Нім. 26 букв – більше 80 графем.

4. Наявність «німих» букв у словах:
5. Наявність діакритичних знаків:

Наприклад, умляут у німецькій мові: Küste, Mädchen, mögen.

6. Передача одного і того ж звука різними буквами та буквосполученнями.

Цей перелік технічних труднощів читання далеко не повний, його можна продовжити.

Труднощі, зумовлені мовною формою тексту поділяються на:

• лексичні;

• граматичні.

Ці труднощі можуть спричиняти перешкоди для правильного розуміння змісту. Назвемо деякі з них:

1. Наявність багатозначних та конвертованих слів;
2. Непрямий порядок слів;
3. Дієприкметникові та дієприслівникові звороти;
4. Умовні безсполучникові речення;
5. Складні речення та конструкції.

Усі ці та інші, не згадані тут, труднощі іншомовних текстів учні мають подолати поступово. Спочатку вони оволодівають:

• технікою читання вголос, засвоюють специфіку букв алфавіту та мовний матеріал, виконують велику тренувальну роботу з техніки читання, отримуючи якомога більше навантаження на зоровий аналізатор;

• згодом переходять до читання мовчки, оволодіваючи прийомами власне читання як мовленнєвої діяльності.

Згідно з виділеними етапами формування навичок і вмінь читання до системи вправ для навчання читання включаються три групи вправ:

Iгрупа – вправи для формування навичок техніки читання;

IIгрупа – вправи для формування мовленнєвих навичок читання;

IIIгрупа – вправи для розвитку вмінь читання.

Формування умінь читання забезпечується у процесі багаторазового виконання учнями завдань одного і того ж типу. Завдання при цьому варіюються, мовний матеріал вправ змінюється, комбінується по-іншому, ускладнюється: ізольовані слова – словосполучення – речення – абзаци – тексти; збільшується швидкість виконання вправ тощо.

НАВЧАННЯ ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ ТА ЙОГО ОСНОВНІ ЕТАПИ

Техніка читання включає цілий комплекс автоматизованих навичок, які зводяться, врешті-решт, до того, щоб швидко сприймати графічні образи слів, автоматично співвідносити їх зі звуковими образами та значеннями цих слів.

На початковому ступені основною формою читання є читання уголос, яке є важливим засобом навчання читання про себе/мовчки. Методисти (Г. В. Рогова та ін.) умовно виділяють два періоди в навчанні читання уголос:

- дотекстовий;
- текстовий.

Мета дотекстового періоду – засвоєння графіки іноземної мови, оволодіння буквено-звуковими зв'язками, читанням окремих слів, словосполучень, простих речень.

Важливим завданням цього періоду є розвиток навичок правильного озвучування слів та інтонаційного оформлення речень з точки зору їх логічного членування. Читання уголос допомагає зміцнити вимовний аспект, який є спільним для всіх видів мовленнєвої діяльності.

Мета текстового періоду – навчити учнів одночасно сприймати і розуміти зміст тексту, не відволікаючи уваги на технічний бік читання. Цей рівень досягається в результаті систематичної тренувальної роботи з текстом: читати можна навчитися лише шляхом читання.

Основними етапами оволодіння вміннями читання ІМ є:

1. Засвоєння конфігурації букв (букви вводяться поступово – спочатку декілька приголосних та голосна, з якими можна скласти односкладові слова);
2. Засвоєння буквенно-звукових та звуко-буквенних зв'язків;
3. Читання ізольованих слів;
4. Читання словосполучень;
5. Читання речень;
6. Читання групи речень;
7. Читання текстів.

Навчання читанню на рівні тексту здійснюється у такій послідовності: читання вголос – пошепки – про себе.

Отже, тексти для читання уголос служать базою для навчання читання мовчки (про себе). Це головна форма читання, яка орієнтована на досягнення комунікативної мети – розуміння інформації.

Найбільш ефективним методом навчання техніки читання вважається звуковий аналітико-синтетичний метод.

СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ

Відповідно до етапів оволодіння вміннями читання визначено систему вправ.

Метою вправ дотекстового періоду є навчання техніки читання уголос.

Це некомунікативпі вправи, завданням яких є:

1. Засвоєння учнями конфігурації букв іншомовного алфавіту в рецептивному та репродуктивному планах, а саме: зорове сприймання, розпізнавання та ідентифікація букв; написання усіх функціональних варіантів букви (великої, малої, друкованої, рукописної).

2. Оволодіння буквено-звуковими та звуко-буквеними зв’язками.

3. Розвиток навичок автоматизовано здійснювати операції аналіз–синтез при сприйманні ізольованих слів, результатом яких має стати швидке і точне сприймання слова, його правильне озвучування та адекватне співвіднесення зі значенням.

4. Засвоєння основних правил читання голосних та приголосних, їх комбінацій.

5. Формування навичок читання слів, словосполучень та речень.

В залежності від цільового спрямування вправи з техніки читання поділяються на:

1. Вправи на розвиток графемно-фонемних зв'язків:

- Озвучити пред’явлені учителем букви.
- Прочитати букву в різних позиціях у слові.
- Вибрати названу букву з ряду даних.
- Визначити кількість букв і звуків у слові.
- Підібрати до маленьких букв великі (і навпаки), озвучити їх.
- Показати/написати букву, що відповідає вимовленому учителем звуку.
- Написати літеру, що відповідає вимовленому учителем звуку.
- З ряду слів вибрати ті, що починаються з даної букви.
- Назвати слова з певною літерою на початку слова.
- Скласти вимовлене (чи швидко показане вчителем) слово з карток алфавіту.
- Визначити подібність і розходження в словах.

2. Вправи з техніки читання ізольованих слів та словосполучень:

- Визначити тип складу в даних словах.
- Написати продиктовані учителем слова.
- Згрупувати слова відповідно до типу складів.
- Змінюючи початкову літеру, утворити нові слова.
- Прочитати пари слів, що відрізняються одним елементом.
- Підібрати пари слів, що римуються.
- Підібрати пари слів з голосними в різних позиціях.
- Прочитати незнайомі слова за правилами читання.

• Дописати пропущену літеру, прочитати слова.

• Підібрати до слів відповідні малюнки (і навпаки). Прочитати слова.

• Знайти вимовлене учителем слово серед ряду слів на картках.

• Використовуючи картки з літерами, скласти пари слів з однією і тією ж голосною у відкритому і закритому складі. Прочитати слова.

• Прочитати слова-іменники і підібрати до них відповідні прикметники (слова на картках або дві колонки слів на дошці).

• Прочитати вголос ряд слів за ... секунд (орієнтовна швидкість – одне слово за секунду).

• Розгадати кросворд, чайнворд.

• Знайти «заховані» слова в оточенні інших літер.

• Виконати тести множинного вибору, альтернативні, нагрупування та ін.

3. Вправи на прогнозування форми слова:

• Розшифрувати орфограми і прочитати одержані слова.

• Скласти слова з окремих букв.

• Заповнити пропуски у словах відповідними буквами.

• Дописати слово.

• Написати незнайоме слово в опорі на правило/таблицю.

• Скласти слово з окремих частин (на картках).

• Прочитати речення, вставляючи у пропуски (або на місце малюнків) відповідні слова.

Далі вправи ускладнюються. Учні переходять до читання речень, невеликих навчальних текстів. На цьому етапі виконуються вправи на розвиток навичок інтонаційного оформлення речень, їх синтагматичного членування. Використовуються знаки словесного наголосу, інтонації, меж синтагми, зв’язності читання словосполучень тощо. Доцільно перед виконанням імітативних вправ з читання речень, груп речень, текстів (за диктором або учителем) продемонструвати на дошці розмітку тексту/речення.

4. Вправи на розвиток навичок синтагматичного членування речень та їх інтонаційного оформлення:

• Слухаючи диктора (вчителя), стежте по книжці і проговорюйте речення вголос.

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

• Відмічайте інтонаційний тип фрази.

• Визначте тип речення (інтонації), поставте в ньому знаки словесного наголосу, поділіть на синтагми.

• Прочитайте речення (текст) уголос після попередньої фонетичної розмітки.

• Підготуйте вдома зразкове читання уголос (після попереднього опрацювання у класі).

• Підготуйтеся до конкурсу на кращого читця (матеріал для читання подається до конкурсу, учні готуються самостійно).

• Прочитайте речення, змінюючи логічний наголос у ньому.

5. Вправи на розширення поля читання та швидкості сприймання навчального тексту:

• Прочитати текст/уривок тексту за певний час.

• Прочитати речення з поступово нарощуваними елементами.

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

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

• Відновити «розмитий» текст.

На етапі розвитку навичок техніки читання велику роль відіграють наочні посібники, які інтенсифікують освітній процес, створюють ефективні опори для удосконалення організації навчання: фонограми, картки миттєвого пред'явлення, картки розрізного алфавіту, різноманітні картки зі словами різних типів складів, картки-блоки для складання речень та ін.

Наступний етап роботи (текстовий період) – читання текстів з метою одержання необхідної чи бажаної інформації, досягнення визначеного програмою рівня розуміння змісту текстів.

На цьому етапі виконуються вправи з практики в читанні і застосовуються різні види роботи з текстом.

В залежності від комунікативної мети, яка ставиться учителем на уроці, від характеру тексту використовуються такі види читання: ознайомлювальне, вивчаюче та переглядове.

НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ЯК ВИДУ МД

Мета ознайомлювального читання – розуміти основну інформацію.

Матеріал для читання – автентичні тексти, які несуть інформацію про побут, традиції, культуру, історію країни, мова якої вивчається. Мова текстів, призначених для одержання основної інформації, має бути нормативною, без діалектних особливостей, а зміст відповідати рівню мовної підготовки учнів, їх віковим характеристикам, життєвому досвіду та інтересам. За жанрами тексти можуть бути художніми, науково-популярними (статті з газет, журналів), а також

прагматичними (програми телебачення, оголошення, афіші, меню, вивіски, телефонні довідники, плани міст, розклади руху транспорту тощо).

Особливостями цього способу читання є високий темп ознайомлення з усім текстом, точність розуміння основного змісту та найбільш суттєвих деталей. Достатній ступінь розуміння – 70% основного змісту. Швидкість (темп) ознайомлювального читання: для німецької мови – 150 слів/хв.

У процесі ознайомлювального читання переслідуються такі комунікативні цілі:

- визначити тему тексту та проблеми, які в ньому розглядаються;
- виділити основну думку;
- вибрати головні факти, випускаючи другорядні;
- виразити своє ставлення до прочитаного.

З метою виявлення розуміння учнями основної інформації тексту виконуються вправи такого характеру:

1. Прочитати заголовок (початкові речення) і сказати, про що може розповідатися у тексті.
2. Дати відповіді на запитання вчителя щодо основного змісту (допускаються відповіді рідною мовою).
3. Вибрати з кількох запропонованих учителем заголовків найбільш прийнятний.
4. Послухати твердження і виправити неправильні (які не відповідають змісту).
5. Вибрати з ряду малюнків ті, що ілюструють зміст тексту.
6. Підібрати до запитань правильні відповіді згідно з основним змістом.
7. Вибрати з оцінюючих суджень те, яке відповідає думці читця про прочитаний текст, проблему.
8. Коротко передати основний зміст тексту рідною мовою.
9. Висловити свою думку про зміст тексту, дати йому оцінку (рідною мовою).

Режим роботи з текстами для одержання основної інформації дуже близький за своїм характером до так званого skimming reading, у процесі якого учні мають відшукати в тексті запропоновану вчителем інформацію; сказати коротко, про що йдеться в тексті, або відповісти на ряд запитань, для чого необхідно швидко переглянути текст.

Мета вивчаючого читання – максимально повне і точне розуміння інформації тексту та її критичне осмислення.

Для досягнення цієї мети учень повинен володіти значним запасом лексичних одиниць, мати глибокі знання з граматики (на

морфологічному та синтаксичному рівнях) і достатню практику в читанні текстів різних жанрів з великою концентрацією мовних та смислових труднощів.

Матеріал для читання – пізнавальні автентичні або адаптовані тексти, що містять значущу для учнів інформацію та мовні і смислові труднощі.

Тексти можуть бути різних жанрів: науково-популярні, публіцистичні, художні, а також прагматичні: інструкції, рецепти (переважно кулінарні та ін.). Важливо навчити учнів користуватися різними довідниками, лінгвокраїнознавчим коментарем, поясненнями, висновками.

Обсяг текстів для вивчаючого читання має бути значно меншим, а зміст складнішим, ніж для ознайомлювального читання.

Ступінь розуміння – 100%. Темп читання – повільний (50–60 слів/хв.).

У процесі роботи з текстом в режимі вивчаючого читання необхідно досягти таких комунікативних цілей:

- зрозуміти зміст прочитаного тексту з достатньою повністю та глибиною;
- зіставити здобуту інформацію зі своїм досвідом;
- оцінити інформацію, висловити свою думку про неї;
- передати почерпнуті з тексту відомості іншим (рідною мовою або з опорою на текст);
- прокоментувати окремі факти.

У процесі читання учень має реалізувати мовленнєву здогадку щодо значення того чи іншого незнайомого слова, спираючись на контекст, словотворчі елементи, інтернаціональні слова. Складні структури аналізуються, можливий вибірковий переклад окремих словосполучень, речень, абзаців. Важливим складником уміння читання є визначення головних смислових частин тексту, до яких учні повинні придумати заголовки, а також скласти план до всього тексту.

Вправи, які виконуються з метою формування умінь вивчаючого читання та контролю повноти розуміння прочитаного тексту, носять переважно такий характер:

- Відповісти на запитання вчителя щодо основного змісту тексту та його деталей.
- Вибрати з кількох малюнків ті, які ілюструють провідну думку тексту.
- Визначити, чи відповідає інформація, запропонована у завданні вчителя, основному змісту тексту.

• Визначити у тексті смислові віхи та виписати найбільш суттєву інформацію.

• Скласти план тексту; підібрати до кожного пункту плану речення з тексту, які його уточнюють.

• Виконати письмовий переклад тексту і порівняти його з ключем.

• Виконати тест множинного вибору, альтернативний чи поєднувальний тест.

Мета переглядового читання є формування уміння швидко переглянути ряд матеріалів (газет, журнальних статей, різноманітних програм та довідників, інших прагматичних матеріалів), для того щоб знайти конкретну інформацію.

Матеріал для читання – тематично пов'язані тексти, які несуть нову або цікаву інформацію. Ступінь розуміння – 40–50%. Швидкість читання – 400–500 слів/хв.

Контроль розуміння прочитаного проводиться за допомогою завдань такого типу:

• відповісти на запитання вчителя щодо основної інформації тексту;

• відповісти на запитання, що стосуються важливих деталей;

• сказати, чи співвідноситься представлена вчителем інформація з тією, яка почерпнута учнями з тексту;

• знайти у тексті вказані учителем факти /одиниці смислової інформації, інші вправи пошукового характеру;

• виконати альтернативний тест, тест множинного вибору та ін.

Робота з текстом/текстами може завершуватись підготовкою повідомлення чи реферату.

ЕТАПИ РОБОТИ З ТЕКСТОМ ДЛЯ ЧИТАННЯ

І. Дотекстовий етап

1. Аналіз мовних і смислових труднощів тексту;
2. введення у проблему/галузь науки;
3. формулювання комунікативної установки на читання тексту;

ІІ. Притекстовий етап

4. читання тексту;

ІІІ. Післятекстовий етап

5. контроль розуміння тексту;
6. обговорення змісту прочитаного тексту;
7. навчання смислової переробки інформації тексту.

Приклад роботи з текстом на уроці під безпосереднім керівництвом та контролем учителя.

Дотекстовий етап. Перед самостійним опрацюванням нового тексту учнями вчитель повинен спрямувати їх увагу на читання та розуміння тексту. Він повідомляє деякі факти з життя і творчої діяльності автора, або називає проблему/галузь науки, яка розглядається в тексті. Можна запитати учнів, які книжки цього автора вони читали (що відомо їм з цієї проблеми).

Підготовча робота до читання тексту. На цьому етапі необхідно виконати передтекстові вправи, для того щоб зняти деякі мовні та смислові труднощі тексту. Це може бути робота такого характеру:

• Опрацювання вимови географічних назв, власних імен. Виконуються імітативні вправи, слова записуються на дошці (картках).

• Робота з окремими словами, що відносяться до потенціального словника: інтернаціональні, похідні, складні, конвертовані. Учні повинні здогадатися про значення цих слів, дати свої варіанти перекладу.

• Опрацювання складних граматичних структур: аналіз, переклад.

• Ознайомлення з передтекстовими запитаннями/завданнями, на які учні мають знайти відповідь, прочитавши текст.

Притекстовий етап. Читання тексту про себе з метою розуміння основного змісту (час опрацювання тексту регламентується вчителем залежно від обсягу та складності тексту).

Післятекстовий етап. Контроль розуміння прочитаного (виконання післятекстових вправ).

• Відповіді на запитання вчителя стосовно основної інформації тексту (короткі або повні відповіді).

• Відповіді на запитання, пов’язані з важливими деталями тексту (повні та короткі відповіді).

• Вправи на знаходження вказаних учителем фактів. Перевіряється вміння орієнтуватися в тексті, знаходити одиниці смислової інформації, наприклад, швидко знайти і прочитати речення, в якому називаються головні персонажі (місце дії, час, характеристики персонажів, причини та наслідки дій тощо).

• Виконання тестів множинного чи альтернативного вибору з метою перевірки розуміння учнями основної інформації та важливих деталей.

Завершальний етап роботи з текстом:

• Підготовка до переказу тексту: складання плану розповіді; вибір з тексту слів/словосполучень/фраз для використання у власних висловлюваннях.

• Переказ тексту з вираженням свого ставлення до проблеми, персонажів, їх дій, оцінка тексту.

ЧИТАННЯ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ТА ЙОГО ЗВЯЗОК З ІНШИМИ ВИДАМИ МД

Читання як вид мовленнєвої діяльності є однією з головних практичних цілей навчання іноземної мови в закладах загальної середньої освіти. Проте не меншу роль відіграє читання в освітньому процесі як засіб навчання.

Як засіб навчання читання допомагає в оволодінні мовним матеріалом, в його закріпленні та нагромадженні. Читання допомагає удосконалювати вміння усного мовлення як під час читання вголос, так і про себе.

Читання має багато спільного з аудіюванням та письмом. Для цих трьох видів МД характерними є функціонування мовленнєво-рухового аналізатора у внутрішньому мовленні.

Читання іншомовних текстів розвиває мислення учнів, допомагає усвідомити особливості системи іноземної мови і глибше зрозуміти особливості рідної. Інформація, яку отримує учень з іншомовних текстів, формує його світогляд, збагачує країнознавчими знаннями про історію, культуру, економіку, політику, побут країни, мову якої він вивчає. Велика розумова робота, котра виконується читачем з метою проникнення у зміст тексту, розвиває мовну здогадку та антиципацію, самостійність у подоланні мовних та смислових труднощів, інтерес до оволодіння іноземною мовою.

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ (ІКА) ТА КОНТРОЛЬ РІВНЯ ЇЇ СФОРМОВАНОСТІ

Як відомо, існує чотири види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння (діалогічне та монологічне мовлення), читання та письмо. Аудіювання та говоріння – це усні види мовленнєвої діяльності, а читання та письмо відносяться до писемного мовлення. Обидві форми комунікації взаємодіють і доповнюють одна одну, оскільки користуються одним кодом – мовою. Водночас кожний вид мовленнєвої діяльності має свої психолінгвістичні особливості і потребує спеціальної методики навчання.

Аудіювання – це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення.

Визначальними рисами аудіювання як виду мовленнєвої діяльності в методиці навчання іноземних мов вважаються такі:

1. За характером мовленнєвого спілкування аудіювання – усний вид МД.

2. За своєю роллю у процесі спілкування аудіювання – реактивний вид МД.

3. За спрямованістю на прийом і видачу мовленнєвої інформації аудіювання є рецептивним видом МД.

4. Форма перебігу процесу аудіювання – внутрішня, невиражена, на відміну від говоріння і письма, які актуалізуються у зовнішньому плані.

5. Предметом аудіювання є чужа думка, яка закодована в аудіотексті і яку належить розпізнати.

6. Продуктом аудіювання є умовивід.

7. Результатом аудіювання є розуміння або нерозуміння сприйнятого на слух змісту висловлювання і відповідна (мовленнєва чи немовленнєва реакція) поведінка слухача.

У реальних умовах комунікації на аудіювання припадає від 40 до 50% часу. У школі аудіювання розглядають як засіб навчання усного мовлення і як самостійний вид мовленнєвої діяльності, що спрямований на розуміння зв'язних текстів. Є дані, які свідчать про те, що аудіювання у класі займає 57% навчального часу. Загалом процес формування аудіювання передбачає три програми:

1. Аудіювання під час введення нового матеріалу, коли особливо інтенсивно формуються звукові образи нових елементів. У цій програмі значна увага приділяється не тільки розумінню почутого, а й усвідомленому сприйманню нових мовних одиниць.

2. Аудіювання як елемент діалогічного мовлення. Без аудіювання не буває спілкування.

3. Аудіювання як спеціальний різновид іншомовних вправ, тобто як спеціальна програма. Це слухання мовлення вчителя чи аудіотексту.

Зміст перших двох програм визначається самим освітнім процесом. Третя програма потребує від вчителя спеціальної уваги і вміння її організовувати.

Таким чином аудіювання одночасно є і метою, і засобом навчання.

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ АУДІЮВАННЯ

Мета аудіювання полягає в осмисленні почутого мовленнєвого повідомлення. Процес осмислення почутого забезпечується завдяки психофізіологічним механізмам аудіювання.

Психофізіологічні механізми аудіювання – механізми сприймання мовлення (рецепція) і зокрема механізм антиципації (ймовірного прогнозування смислового змісту).

Такими механізмами є механізм:

- слухового сприймання;
- внутрішнього промовляння;
- сегментування мовленнєвого ланцюга;
- оперативної пам'яті;
- антиципації.

Антиципатія (від *лат. anticipo – наперед засвоюю*) – ймовірне прогнозування смислового змісту.

- довготривалої пам'яті;
- осмислення.

Кожен із означених механізмів забезпечує певну ділянку процесу аудіювання.

Сприймання мовлення на слух відбувається через слухові рецептори. Одночасно відбувається внутрішнє промовляння почутого. Тобто слухач перетворює почуті звукові образи на артикуляційні, здійснюючи так звану «внутрішню імітацію», унаслідок чого розуміє сказане. Від того, наскільки точною буде «внутрішня імітація», залежить і майбутнє розуміння.

На етапі сприймання слухач виокремлює у суцільному потоці мовлення лексико-граматичні ланки (фрази, синтагми, словосполучення, слова). Членування мовного потоку відбувається через упізнавання в ньому слів, граматичних структур з опорою на зовнішні інформативні ознаки. Упізнавання супроводжує ідентифікація (ототожнення), тобто зіставлення граматичних ознак почутої фрази із фразовим стереотипом, який зберігається у довготривалій пам'яті, а під час сприймання надходить до оперативної пам'яті і накладається, як матриця, на сприйняті сигнали. Звуковий образ слів співвідноситься також із їх значенням.

Механізм оперативної пам'яті утримує у свідомості слухача сприйняті слова і словосполучення протягом часу, необхідного йому для їх осмислення.

Значну роль у процесі сприймання мовлення відіграє механізм антиципації або ймовірного прогнозування, який дає можливість за

початком слова, словосполучення, речення, цілого висловлювання передбачити його закінчення чи на основі мовного досвіду спрогнозувати зміст. Проте антиципація та ідентифікація можуть здійснюватись лише на базі механізму довготривалої пам'яті, завдяки якій відбувається зіставлення мовленнєвих сигналів, що надходять, з тими стереотипами, які зберігаються у нашій свідомості. В залежності від того, чи існують у нашій довготривалій пам'яті ті чи інші зразки мовлення, мовна інформація сприймається як знайома чи незнайома.

Найвідповідальнішу роль в аудіюванні відіграє механізм осмислення, яке відбувається шляхом синтезу та аналізу почутого. Синтезуючи та аналізуючи сприйняте висловлювання, слухач виділяє в ньому цікаве, важливе і головне, а також другорядне і менш важливе, тим самим звільняє пам'ять для прийому нової порції інформації.

Складний процес сприймання, перероблення і осмислення звукової інформації завершується розумінням або нерозумінням почутого повідомлення.

ТРУДНОЩІ АУДІЮВАННЯ ІНШОМОВНОГО МОВЛЕННЯ

Сприймання мовлення на слух супроводжується подоланням певних труднощів. Знання труднощів аудіювання необхідне для вчителя іноземної мови, оскільки дає йому змогу ефективніше працювати на уроках, зосередившись на їх подоланні.

Існують суб'єктивні та об'єктивні труднощі навчання аудіювання. Суб'єктивні труднощі пов'язані із особливостями учнів як суб'єктів навчально-виховного процесу в школі. В свою чергу суб'єктивні труднощі поділяються на дві групи:

1. Труднощі, зумовлені індивідуально-віковими особливостями слухачів.

Значну роль відіграють такі індивідуальні особливості учня як кмітливість, уміння слухати і швидко реагувати на сигнали усної мовленнєвої комунікації (паузи, логічні наголоси, риторичні запитання, фрази зв'язку тощо), вміння переключатися з однієї розумової операції на іншу, швидко схоплювати тему повідомлення, співвідносити її з широким контекстом.

2. Труднощі, зумовлені індивідуально-психологічними особливостями слухачів.

У процесі навчання аудіювання іншомовних повідомлень вирішальну роль відіграють індивідуально-психологічні особливості

учнів: вмотивованість аудіювання, тобто потреба учнів узнати щось нове, наявність інтересу до теми повідомлення; рівень розвитку слухової чутливості, слухової пам'яті, здатність до мовленнєвої здогадки та ймовірного прогнозування; рівень концентрації уваги та розвитку внутрішнього мовлення.

Об'єктивні труднощі навчання аудіювання іншомовного мовлення поділяються на чотири групи:

1. Труднощі, зумовлені мовною формою тексту.
2. Труднощі, зумовлені змістом тексту.
3. Труднощі, зумовлені умовами пред'явлення тексту.
4. Труднощі, зумовлені видом мовлення, який сприймається.

Труднощі, зумовлені мовною формою тексту поділяються на:

- фонетичні;
- лексичні;
- граматичні.

В галузі граматики ці труднощі пов'язані як із синтаксисом, так і з морфологією. Це переважно:

• Труднощі аналітико-синтетичної діяльності, яка є основою сприймання інформації. Адже сприймаючи фразу, учень повинен розчленувати її на окремі елементи, встановити зв'язок між ними та їх роль у висловлюванні. Варто зазначити, що ці труднощі збільшуються пропорційно довжині мовленнєвого повідомлення і складності синтаксичних структур у ньому.

• Труднощі, зумовлені наявністю аналітичних форм, відсутніх в рідній мові.

- Граматична омонімія, особливо в службових словах.

Лексичні труднощі спричиняють такі групи слів:

- Багатозначні слова.
- Пароніми (звучання яких відрізняється лише одним звуком).
- Антоніми та синоніми.

• Слова, близькі за звучанням до слів рідної мови, але які мають різне значення.

- Слова, вжиті у переносному значенні.
- Фразеологічні звороти.

Основними фонетичними труднощами аудіювання є труднощі, пов'язані з інтонацією, логічним наголосом і темпом мовлення. Особливо актуальними фонетичні труднощі є на початковому етапі навчання з огляду на недостатню розвиненість фонематичного слуху.

Подолати мовні труднощі можна шляхом тренування у сприйманні на слух та голосному проговорюванні мовних зразків із лексико-граматичним матеріалом, який підлягає опануванню.

Труднощі, пов’язані зі змістом аудіотексту. Ця група труднощів переважно стосується рівня розуміння, а саме:

- предметного змісту, тобто конкретних фактів (Що відбулося? З ким? Де? Коли? тощо);
- розуміння логічних зв’язків між окремими фактами (Чому?);
- розуміння загальної ідеї тексту, вчинків дійових осіб тощо.

Розуміння тексту залежить від його змістової організації. Легше учні сприймають фабульні тексти (оповідання, казки тощо), важче – описові (містять сукупність фактів, які об'єднані загальною темою – побут, культура, історія країни, мова якої вивчається). Розуміння фабули спрощує розуміння тексу, сприяє зосередженню на ньому уваги учнів. В описових текстах відсутній змістовий стрижень, що вимагає максимальної мобілізації уяви, і тому створює для учнів ускладнення. Структура тексту також впливає на рівень його розуміння. Досліджено, що розуміння тексту є 100%, якщо головна думка виражена на початку повідомлення, якщо головна думка виражена в середині тексту, то рівень його розуміння становить 70%, а якщо в кінці – 40%. Ці фактори потрібно враховувати у процесі відбору текстів для аудіювання.

Труднощі, пов’язані зі сприйманням виду мовлення. Для розуміння при сприйманні на слух велике значення має композиційно-смислова структура аудіотекстів, спосіб викладу думок в них та міжфразові зв’язки. Особливо складним для сприймання на слух є діалогічне мовлення (у порівнянні з монологічним) через необхідність диференціювати мовленнєвих партнерів і додатково виконувати аналітико-синтетичні дії. Проте надавати перевагу аудіюванню однієї з форм мовлення недоцільно. Важливо вчити учнів сприймати обидві форми говоріння.

Труднощі, пов’язані з умовами пред’явлення, визначаються:

1. Кількістю прослуховувань. Як правило, в шкільній практиці вдаються до одно- або дворазового пред’явлення аудіотексту. Дворазове пред’явлення одного і того ж аудіотексту доцільне в таких випадках:

- при наявності певних труднощів (наприклад, мова повідомлення складна, завищений обсяг інформації, відсутній досвід сприймання мовлення в заданих умовах тощо);
- у зв’язку з завданням переказати текст (повторному слуханню в цьому випадку передує контроль розуміння і формулювання нового комунікативного завдання, яке мобілізує увагу учнів).

2. Темпом мовленнєвих повідомлень. Темп мовленнєвого повідомлення визначає швидкість і точність розуміння на слух, а

також ефективність запам’ятовування. Він залежить від багатьох факторів:

• типу і виду тексту (монолог, діалог; опис, розповідь, повідомлення; прозовий чи віршований);

• важливості інформації (більш важлива інформація подається повільніше, менш важлива – швидше);

• специфіки лексико-граматичної системи конкретної мови (в англійській мові буква несе більшу кількість інформації, і слова в ній мають в середньому 4–5 букв, тоді як у німецькій – 6–17).

У процесі спілкування найуживанішим є середній темп мовлення, проте для різних мов характерний різний темп мовлення. Середній темп мовлення на англійській мові та французькій мовах – 140–150 слів за хвилину, на німецькій – 110–130 слів за хвилину.

Отже з самого початку навчання іноземної мови темп мовлення повинен бути нормальним і не повинен перевищувати темпу внутрішнього мовлення слухача. Для того щоб темп мовлення не став перешкодою у процесі аудіювання, особливо на початковому ступені навчання, швидкість пред’явлення аудіотексту в окремих випадках може уповільнюватися за рахунок збільшення тривалості пауз між смисловими частинами. Цей методичний прийом покращує вірогідне прогнозування, допомагає заповнити прогалини в розумінні на основі загального смислу сприйнятого повідомлення. Отже, перший можна збільшити, лише прискорюючи останній.

3. Джерело аудіювання. Залежно від джерела аудіювання розрізняють:

• контактне аудіювання (безпосереднє спілкування), де джерелом аудіювання є вчитель;

• дистантне аудіювання, яке здійснюється за допомогою ТЗН.

Аудіювання різних джерел інформації створює специфічні труднощі сприймання. При безпосередньому спілкуванні аудіювання полегшується позамовними засобами: мімікою, жестами. При використанні технічних засобів ці фактори відсутні. Учні поступово звикають до мовлення вчителя і легко його розуміють. Використання технічних засобів навчання (ТЗН) створює додаткові труднощі, які потребують часу для їх подолання, але одночасно дозволяють навчити учнів сприймати не лише вчителя, але й мовлення інших осіб.

4. Опорами та орієнтирами для подолання труднощів аудіювання.

В методиці розрізняють візуальні (схеми, малюнки, карти, фотографії та інші графічні матеріали) та вербальні опори (ключові слова, плани, різноманітні анкети, заголовки).

Наприклад, під час прослуховування аудіотексту «Подорожі» можуть використовуватися як візуальні опори: фотографії із зображенням визначних місць, які згадуються в тексті, так і вербальні – план міста, на якому під час аудіювання відзначають маршрут подорожі; або заповнюють анкети, які містять такі пункти: мета поїздки, місце призначення, дата від'їзду тощо.

При комбінованому звуко-зоровому пред'явленні мовленнєвих повідомлень можливе використання підкреслювань, особливого шрифту, кольору, які фактично є формальними підказками.

До орієнтирів**,** які полегшують сприймання мовлення на слух, відносяться:

• ритміка, паузація, мелодика та логічний наголос (ці фактори є складниками інтонації аудіотексту). Вони повинні не тільки відповідати змісту, але й виконувати експресивну мовленнєву функцію, тобто виражати емоційне ставлення автора повідомлення до фактів і явищ, про які йдеться в аудіотексті.

• позамовні засоби (міміка, жести) та опора на ситуацію мовлення, а сама можливість зорового контакту слухача і того, хто говорить, є також опорою для розуміння.

• смислові орієнтири (вставні слова, повтори, риторичні запитання тощо, мовленнєві штампи, широко вживані в розмовній мові). Такі засоби швидко інтегруються і поліпшують здогадку і вірогідне прогнозування.

ВИДИ АУДІЮВАННЯ

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 як 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 (10–12 класи) головним завданням аудіювання є удосконалення раніше сформованих умінь та їх корекція.

СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ В БАЗОВІЙ ШКОЛІ

У навчанні аудіювання виокремлюють підготовчі і комунікативні типи вправ. Метою підготовчих вправ є формування мовленнєвих навичок аудіювання (фонетичних, лексичних, граматичних).

Підготовчі вправи лише готують учнів до аудіювання текстів. Це некомунікативні, рецептивні вправи: на сприймання, впізнавання або розрізнення звука, термінального тону, лексичної одиниці, граматичної структури; на сегментацію слів і словосполучень, на розуміння граматичних структур, на розвиток мовленнєвих механізмів аудіювання (ймовірного прогнозування, уваги та аудитивної пам’яті, осмислення).

1. Вправа на диференціацію звукової форми слова.

Підбираються групи слів, які відрізняються одним звуком. Учні показують за допомогою сигнальних карток (або іншим способом), чи приголосний звук у наведених словах є глухим/дзвінким, голосний – відкритим/закритим, знаходиться під наголосом перший/другий склад.

2. Семантизація похідних і складних слів.

Такі вправи допомагають учням в семантизації незнайомих складних і похідних слів на основі знання словотворчих елементів. Наприклад, учні семантизують слова в парах чи в контексті фрази.

3. Семантизація елементів у синтагмі.

4. Вправи на розуміння фраз з незнайомими лексичними одиницями і багатофункціональними граматичними структурами.

Такі вправи навчають розуміти актуальне значення лексичних одиниць і значення окремих граматичних функцій мовного явища на основі контексту.

5. Диференціація значень паронімів.

Оскільки пароніми подібні за своєю формою, то при аудіюванні їх значення легко змішуються, особливо коли вони виконують однакові синтаксичні функції. Це зумовлює необхідність виконання вправ з парами паронімів.

6. Вправи на розвиток імовірного прогнозування.

Послухайте першу фразу і, спираючись на її зміст, завершіть другу. Послухайте загадку і відгадайте її.

Послухайте заголовки і скажіть, про що йдеться в текстах.

Послухайте початок розповіді і визначте, про що вона.

7. Вправи на розвиток уваги та аудитивної пам'яті.

Послухайте слово, словосполучення, фразу і повторіть їх.

Послухайте дві фрази, логічно пов'язані між собою, і повторіть їх.

Послухайте частини фрази, з'єднайте їх в одну фразу і відтворіть її.

Послухайте дві фрази і визначте, що пропущено у другій.

Послухайте оголошення і заповніть пропуски у графічному варіанті того ж оголошення.

В цілому вправи цієї групи спрямовані на подолання ізольованих, штучно виділених труднощів; вони є лише першою сходинкою до формування вмінь аудіювання.

Комунікативні вправи виконують з метою розвитку вмінь аудіювання на основі аудитивних текстів.

Розуміння тексту як кінцевої мети сприймання здійснюється за тісної взаємодії предметного, предметно-образного, логічного розуміння та розуміння підтексту. Деякі тексти передбачають усі рівні розуміння, інші, простіші за змістом, потребують лише предметного чи предметно-образного рівня.

1. Вправи для предметного розуміння тексту:

- послухайте текст, а потім дайте відповіді на питання щодо його змісту;
- послухайте два варіанти тексту і знайдіть розбіжності у їх змісті;
- прочитайте текст рідною мовою, а потім прослухайте його іноземною. Знайдіть розбіжності у змісті;
- послухайте текст, серед написаних на дошці речень знайдіть ті, які відповідають його змісту, у зошитах запишіть їх номери;

• послухайте текст і дайте перелік, викладених у ньому фактів.

2. Вправи для предметно-образного розуміння тексту:

• послухайте текст і доберіть із запропонованих до нього малюнків ті, які правильно відображають його зміст;

• послухайте текст і перерозподіліть ілюстрації, подані у неправильній послідовності;

• порівняйте прослуханий текст із картинкою і знайдіть невідповідності;

• послухайте текст і розкажіть, яку картину ви уявляєте.

3. Вправи для логічного розуміння тексту:

• складіть план оповідання, яке ви прослухали;

• прослухайте вступ до оповідання і висловіть свої міркування щодо його загального змісту;

• прослухайте незавершене оповідання і завершіть його самостійно;

• прослухайте оповідання і в максимально стислій формі передайте його зміст;

• прослухайте оповідання і сформулюйте його ідею.

4. Вправи для розуміння підтексту:

• знайдіть у прослуханому тексті дані, які свідчать про ставлення автора до персонажів;

• знайдіть у прослуханому тексті найгумористичніші (найдраматичніші) аспекти;

• прослухайте текст і знайдіть розбіжності між діями персонажів і їхніми словами.

Такі вправи потрібно проводити регулярно, майже на кожному уроці, що сприятиме формуванню гнучких механізмів аудіювання.

ЕТАПИ РОБОТИ НАД АУДІОТЕКСТОМ ТА КОНТРОЛЬ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ.

Матеріальною основою аудіювання є аудіотекст. Як і будь-який текст, він має свою композицію, структуру і смислову організацію. На відміну від письмового тексту він інтонаційно оформлений, а його відтворення зумовлюється відповідним темпом, однократністю та необоротністю сприйняття, контактністю комунікантів і спрямованістю спілкування, яке підтримується паралінгвальними засобами. В закладах загальної середньої освіти використовуються в основному два види аудіотекстів:

• описові тексти (містять сукупність фактів, які об’єднані загальною темою (побут, культура, історія країни, мова якої вивчається);

• фабульні тексти (оповідання, казка тощо).

Форма текстів може бути як монологічна, так і діалогічна.

Перед початком аудіювання вчителю потрібно підібрати відповідний текст. Бажано, щоб він співвідносився з розмовною темою, хоча ця умова не є обов’язковою. Важливо щоб текст за мовним наповненням був доступним для учнів. Основною вимогою до змісту аудіотекстів є:

- інформативність;
- цікава фабула;
- автентичність;
- доступність за змістом та мовним складом;
- короткими за тривалістю звучання;
- монотематичними.

Згідно з програмою у тексті для аудіювання, починаючи з другого року навчання має бути 1–2% незнайомих слів, про значення яких учні можуть здогадатися самостійно.

Існує три етапи роботи з текстом для аудіювання: дотекстовий, притекстовий і післятекстовий.

І. Дотекстовий етап.

1. Зняття мовних і/або смислових труднощів тексту (рецептивні вправи, хорове опрацювання нових слів і словосполучень, які зустрічаються в тексті, пояснення їх значення і запис на дошці. Якщо незнайомих слів багато, то слід виділити лише ключові).

2. Уведення в контекст повідомлення (здійснюється у формі вступної бесіди з метою спрямування уваги учнів на розуміння тексту, наприклад вчитель називає деякі факти із життя автора тексту, або називає проблему, яка розглядається в тексті. Можна запитати в учнів, що їх відомо з цієї проблеми).

3. Формулювання комунікативної установки на аудіювання тексту (комунікативна установка – це інструкція, що містить конкретне завдання для орієнтування учнів на цілеспрямоване і свідоме розуміння інформації. Таке завдання організує процес мислення учня, його увагу і стимулює запам’ятовування у процесі слухання. Психологи засвідчують, що правильна і точна інформація може підвищити ефективність сприймання на 25%).

ІІ. Притекстовий етап.

4. Аудіювання тексту (текст озвучує учитель або диктор).

Учні прослуховують текст в аудіозаписі один раз, після чого вчитель перевіряє, чи можуть вони відповісти на поставлене запитання. Тривалість звучання визначається обсягом аудіотексту. Обсяг тексту – обов'язковий нормативний параметр аудіювання для кожного класу: для початкового ступеня навчання – 1 хвилина, для середнього – 2–3 хвилини, для старшого – 3–5 хвилин. Навчання аудіювання необхідно починати з текстів невеликої тривалості звучання і поступово її збільшувати. Проте прагнути до збільшення обсягу аудіотексту недоцільно.

III. Післятекстовий етап.

5. Контроль розуміння повідомлення.
6. Обговорення змісту прослуханого тексту.
7. Навчання смислової переробки інформації тексту.

Метою післятекстового етапу є контроль розуміння змісту тексту та розвиток усного мовлення на ситуативній основі тексту.

Способи контролю розуміння прослуханого аудіо тексту поділяються на:

Невербальні засоби:

- виконання дій (підняття руки, сигнальної картки, малюнків);
- контроль з використанням цифр;
- контроль за допомогою сигнальних та облікових карток;
- виготовлення схем, креслень;
- підбір малюнків згідно зі змістом;
- розташування малюнків.

Вербальні засоби:

1) Рецептивні:

- підтвердження або спростування тверджень учителя;
- упорядкування пунктів плану тексту чи блоків тексту за змістом;
- завершення висловлювання;
- виправлення неправильних тверджень;
- тести з вибором відповіді (альтернативні, одноелементного та множинного вибору, тести на відновлення випущених елементів речення тощо).

2) Репродуктивні:

- відповіді на запитання;
- переказ змісту іноземною або рідною мовою;
- переклад окремих слів, словосполучень, речень;
- укладання плану;
- формулювання запитань до тексту;

- бесіда на основі змісту тексту.

З метою контролю учням пропонуються такі завдання: дати відповіді на запитання; вибрати із декількох речень, записаних на дошці або роздавальних картках, ті, що відповідають змісту тексту; викласти зміст тексту іноземною чи рідною мовою у письмовій формі.

Після контролю розуміння повідомлення учні отримують нове (комунікативне) завдання і прослуховують текст ще раз.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ПИСЬМІ

СУТНІСТЬ ПОНЯТЬ «ПИСЬМО» ТА «ПИСЕМНЕ МОВЛЕННЯ»

У методичній літературі термін «письмо» вживається у вузькому та широкому значеннях. У вузькому значенні письмо означає техніку використання графічної та орфографічної систем ІМ. У широкому значенні термін «письмо», тобто писемне мовлення, означає вміння виражати думки у письмовій формі.

Писемне мовлення поряд з говорінням є продуктивним видом МД і виражається у фіксації певного змісту графічними знаками.

Чинна шкільна програма підкреслює, що письмо є метою і важливим засобом навчання іноземної мови. На різних ступенях навчання іноземних мов роль письма змінюється.

Так, на початковому ступені реалізується мета оволодіння технікою письма, формування навичок, пов’язаних із засвоєнням звуко-буквених відповідностей. Вказані уміння необхідні для розвитку вмінь читання та усного мовлення.

На середньому ступені основним є навчання орфографії у зв’язку з накопиченням нового мовного матеріалу. Одночасно розвивається писемне мовлення як засіб, що сприяє формуванню вмінь та навичок усного мовлення.

На старшому ступені набуті раніше навички письма удосконалюються поряд з удосконаленням усного мовлення. Певне місце займає також робота, спрямована на засвоєння орфографії нових мовних одиниць. Крім того, писемне мовлення виконує ще одну важливу роль – воно стає допоміжним засобом у самостійній роботі учнів над мовою, зокрема у вигляді складання анотацій та планів до прочитаних текстів.

ВИМОГИ ДО БАЗОВОГО РІВНЯ ВОЛОДІННЯ ПИСЬМОМ

Як зазначається в Державному освітньому стандарті з іноземних мов, оволодіння письмом передбачає досягнення елементарної комунікативної компетентності, яка забезпечує учневі вміння в найбільш типових ситуаціях повсякденного спілкування за допомогою письма, а саме:

- заповнити нескладну анкету, формуляр чи опитувальний лист;
- написати привітальну листівку зарубіжному ровеснику до одного із свят, що відмічається у країні, мова якої вивчається, а також до дня народження;
- написати листа зарубіжному ровеснику;
- скласти нотатки для себе або для інших людей, написати коротке повідомлення.

Щоб досягти такого рівня володіння писемним мовленням, учні повинні систематично виконувати конкретні комунікативні завдання, а саме:

1. Завдання для заповнення анкети чи формуляра передбачає: написання друкованими літерами; написання своєї адреси; написання дати народження.

2. Завдання для написання привітальної листівки зарубіжному ровеснику передбачає: написання адресу закордонного адресата; написання дати; оформлення привітання; виклад свої думки; завершення привітання.

3. Завдання для написання листа передбачає: написання своєї адреси; написання дати; формулювання звернення; повідомлення фактичної інформації та висловлення при цьому своєї думки; опис подій, що відбулися; запит необхідної інформації; завершення листа.

4. Завдання для написання нотаток, коротких повідомлень і записок передбачають: точний запис необхідної інформації; оформлення короткого повідомлення чи записки; точний і стислий виклад думки.

5. Завдання для оформлення виписок з тексту та складання плану прочитаного або прослуханого тексту передбачають: визначення основної думку тексту і її запис; вибір головних фактів з тексту і їх запис; формулювання свого ставлення до прочитаного; оформлення пунктів плану.

У процесі виконання цих завдань допускаються окремі граматичні, лексичні, орфографічні помилки, які не порушують змісту висловлювання, але учень має дотримуватися правил оформлення листа, картки. Допускається обмежений діапазон мовних засобів, що

вживаються при цьому, і користування словником. Особисті листи та поздоровлення можуть складатися з чотирьох–п'яти простих речень, які дозволяють реалізувати відповідні комунікативні наміри.

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

У психології та фізіології письмо визнають найскладнішим видом мовленнєвої діяльності, до якої залучаються всі мовленнєві аналізатори. Психофізіологічною основою письма є взаємодія слухового, рукомоторного, мовленнєвомоторного та зорового аналізаторів.

Психофізіологічними механізмами писемного мовлення є:

1. Механізм осмислення.
2. Механізм попереднього синтезу.
3. Механізм пам'яті, передусім оперативної.

Процес писемного мовлення починається з мовлення внутрішнього. Саме у внутрішньому мовленні готується програма висловлювання, проводиться відбір лексичних одиниць, граматичне оформлення речень, їх логічне поєднання в абзаци. Увесь процес складається з внутрішнього промовляння та фіксації підготовленого матеріалу на папері, що вимагає автоматизованого оперування звуко-графічними асоціаціями.

Процес навчання письма полегшується тим, що той, хто пише, не відчуває браку часу, а це дозволяє грунтовніше продумувати зміст і форму майбутнього висловлювання, чіткіше здійснювати як попередній синтез, так і ретроспективний аналіз написаного. Можливість відшукати в пам'яті необхідні мовні засоби для точного і яснішого вираження думки, можливість використати словник та інші довідники додають тому, хто пише, більшої впевненості.

Міцність запам'ятовування забезпечується участю усіх аналізаторів, взаємодією аналізу і синтезу, усвідомленням та мимовільністю процесу письма. Засвоєні шляхом письмових вправ графічні образи слів і структурних моделей речень легше розпізнаються при зоровому сприйнятті. В писемному мовленні чіткіше виявляється мовленнєва природа зв'язного висловлювання.

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

Виділяють два етапи формування навичок і вмінь писемного мовлення:

1. Навчання техніки письма. В основі цього етапу лежить оволодіння графікою та орфографією, доведених до рівня навички.

2. Навчання письма як виду МД. Основою цього етапу є мовленнєве вміння – вираження думки за допомогою мовного коду.

Згідно з виділеними етапами формування навичок і вмінь писемного мовлення до системи вправ для навчання письма включають три групи вправ:

I група – вправи для формування навичок техніки письма;
II група – вправи для формування мовленнєвих навичок письма;
III група – вправи для розвитку вмінь письма.

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. Основним графічним засобом вираження звукового мовлення на письмі є букви. Букви – це умовні знаки для позначення звуків на письмі.

Одиницею писемного мовлення є графема, тоді як одиницею усного мовлення є фонема.

Графему можна подати:

- буквою;
- двома буквами;
- трьома буквами;
- чотирма і більше буквами.

Співвідношення між фонемами і графемами складне, оскільки постійно виникає необхідність у перекодуванні усного мовлення в писемне і навпаки.

Іноземні мови, що вивчаються у школі (німецька, французька, іспанська), використовують латинську графіку. З точки зору формування графічних навичок усі букви латинського алфавіту можна розділити на три групи:

1. Букви, що частково чи повністю співпадають в обох мовах, або приблизно співпадають при їх озвучуванні;

2. Букви, які частково співпадають у написанні;

3. Букви, накреслення яких зовсім відрізняється від букв українського алфавіту.

Головна увага при навчанні техніки письма приділяється чіткості і нормативному написанню букв.

З метою полегшення оволодіння читанням і письмом вважається доцільним з самого початку писати друкованими буквами, використовуючи Print Script, в якому друкований та рукописний шрифти практично співпадають, а пізніше переходити до рукописних букв.

Для формування графічних/каліграфічних навичок слід використовувати вправи, метою яких є навчити учнів писати букви і буквосполучення. Це можуть бути вправи:

• на написання окремих букв;

• на ускладнене списування/виписування букв, буквосполучень і слів (з елементами комбінування, групування тощо).

Такі вправи є некомунікативними, проте надання їм ігрового характеру, а саме проведення вправ у вигляді змагання на особисту/командну першість, робить їх вмотивованими і виправдовує їх використання в сучасному освітньому процесі, який характеризується комунікативною спрямованістю та вмотивованістю дій учнів.

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.

Орфографічна система іноземної мови базується на чотирьох основних принципах:

1. *фонетичному,* сутність якого полягає в тому, що буква повністю відповідає звуку, тобто опорою для написання є вимова;

2. морфологічному, 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);

3. *традиційному* (історичному), коли написання не відповідає ні фонетичним, ні морфологічним особливостям сучасної мови, і слово пишеться так, як воно писалось в минулому.

Цей 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;
2. одна буква може передавати різні фонеми;
3. один звук зображується на письмі різними графемами;
4. наявність так званих «німих» букв.

Ці та інші розходження у графемно-фонемних системах української та іноземної мов стають причиною значної кількості орфографічних помилок у письмовому мовленні учнів.

Вправи для навчання орфографії.

З метою попередження помилок та навчання учнів правопису слід використовувати спеціальні вправи, метою яких є формування стійких орфографічних навичок. У навчанні орфографії виділяють дві підгрупи вправ:

1. до першої групи входять вправи на списування (виписування) і дописування;
2. до другої підгрупи відносяться вправи для запису на слух (диктанти різних видів).

Це не комунікативні репродуктивні вправи або комунікативні за умови надання їм ігрового характеру.

Ефективними орфографічними вправами І групи є такі:

• заповнення пропусків букв;

• групування слів за окремими орфограмами. Наприклад, згрупуйте подані слова за... і підкресліть буквосполучення/букву під наголосом тощо;

• списування (просте);

• ускладнене списування (з додатковими завданнями). Наприклад, спишіть подані слова, підкреслюючи буквосполучення, що передають звук [...];

• дописування або заповнення пропусків. Наприклад, допишіть «заховані» букви, а потім прочитайте слова і словосполучення однокласникам;

• «вписування» або правильне розташування усіх букв слова – це кросворди, гра в «поле чудес», головоломки.

Друга підгрупа вправ включає різні типи диктантів.

В залежності від дидактичної мети всі диктанти можна поділити на дві групи:

• тренувальні;

• контрольні.

У процесі написання контрольних диктантів опрацьовуються певні явища, метою контрольних диктантів є перевірка рівня засвоєння.

За способом пред'явлення розрізняють:

• зорові (на дошці текст, учитель його читає, потім закриває дошку, диктує, відкриває дошку і учні звіряють);

• слухові (учні записують слова без зорової опори);

• зоро-слухові;

• диктанти-переклади (тільки з рідної мови);

• пояснювальні диктанти (після написання яких відразу відбувається корекція складних випадків орфографії);

• словникові (учитель диктує слова рідною мовою, учні записують іноземною);

• самодиктанти (запис тексту вивченого раніше на пам'ять).

Слід зазначити, що на початковому ступені важливо закласти міцні основи графічних та орфографічних навичок, щоб забезпечити учням можливість використання письма на подальших ступенях. На кожному уроці іноземної мови необхідно регулярно виконувати письмові вправи. Серед вправ для домашнього завдання принаймні одна з них повинна виконуватись у письмовій формі.

ЕТАПИ НАВЧАННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

У навчанні письма виділяють три етапи:

1. Оволодіння графікою/орфографією із залученням матеріалу, опрацьованого усно.

2. Оволодіння структурними моделями речень, властивих усній та письмовій формам спілкування, комбінування їх у мовленні.

3. Оволодіння писемним мовленням як засобом спілкування.

Для кожного з етапів характерні різні типи і види вправ.

Етап формування орфографічних навичок

На цьому етапі використовуються вправи з аналізу, вправи на ідентифікацію та диференціацію:

- звуко-буквений аналіз слова;
- групування слів з однаковими звуками, але різними графемами;
- групування слів на основі протиставлення графем;
- диференціація подібних, але не тотожних графем;
- списування за зразком;
- списування з різними завданнями (підкреслити букву, буквосполучення, слова з однією і тією орфограмою);
- групування слів з використанням картинок-орфограм;
- складання слів із складів з використанням схем;
- написання слів за заданими першими літерами.

Етап оволодіння структурними моделями речень

Основною метою другого етапу, поряд з орфографічними навичками, є формування лексико-граматичної правильності письма. На цьому етапі найбільш поширеними визнаються такі види вправ:

- вправи на запитання-відповіді з частковою зміною мовного матеріалу;
- на трансформацію мовного зразка;
- на підстановку;
- на розширення та скорочення;
- диктанти.

На початковому етапі виконуються такі види диктантів, як: слуховий, самодиктант, зоровий, зоро-слуховий, вибірковий.

На середньому та старшому ступенях навчання, крім зазначених, проводяться ускладнені диктанти, а саме: диктант із самоконтролем, пояснювальний диктант, диктант вивченого напам’ять (уривок прози, вірш), диктант-переклад.

Етап оволодіння писемним мовленням як засобом спілкування.

Мета третього етапу в навчанні письма і писемного мовлення – формування дій, що забезпечують виклад мовного матеріалу в письмовій формі. Характерними видами вправ на цьому етапі можуть бути:

на молодшому ступені навчання:

- відповіді на запитання щодо змісту тексту;
- складання запитань до тексту;

на середньому ступені:

- відповіді на запитання та складання запитань до тексту;
- складання плану до прочитаного тексту;
- переказ за планом;
- складання листа другові за зразком;
- резюме до тексту;
- розповідь з придуманим початком (кінцем);
- переказ тексту;
- написання розгорнутого плану/тез для усного висловлювання;

на старшому ступені (крім названих вправ):

- написання листа другові (за даною програмою, ситуацією);
- складання короткої анотації до статті тощо;
- опис картини, слайдів, міста, вулиці;
- складання діалогу за темою;
- скорочення прочитаного тексту (його письмовий виклад);
- написання заміток до газети за темою: навчання, побут, дозвілля, суспільна робота школярів.

ЗВЯЗОК ПИСЬМА З ІНШИМИ ВИДАМИ МД

Письмо тісно пов'язано з іншими видами мовленнєвої діяльності. Значною є роль письма у навчанні усного мовлення, читання, лексики та граматики.

Писемне мовлення поряд з говорінням є продуктивним видом МД і виражається у фіксації певного змісту графічними знаками (у формі письмового тексту).

Усне й писемне мовлення розглядається лінгвістами як дві форми комунікації, що мають у своїй основі загальні базові моделі, загальний план змісту і дещо різні плани його вираження. Ці два види МД мають однакову структуру, складниками якої є: спонукально-мотиваційна частина, аналітико-синтетична та виконавча.

Спонукально-мотиваційна частина характеризується появою мотиву, у формі потреби чи бажання вступити у спілкування, письмово повідомити якусь інформацію.

В аналітико-синтетичній частині формується висловлювання, тобто здійснюється відбір слів, їх поєднання у речення.

Виконавча частина писемного мовлення передбачає фіксацію продукту мовлення за допомогою графічних знаків – письмового тексту.

Писемне мовлення пов’язано також з читанням, тому що в психофізіологічному механізмі читання і письма є загальні елементи: зорово-графічні та слухо-мовленнєво-моторні образи мовних явищ.

Письмо є кодуванням думки графічними знаками, а читання є перекодуванням графічних знаків у слухо-мовленнєво-моторний код внутрішньої мови (при читанні про себе), чи в зовнішнє мовлення (при читанні вголос).

Значною є роль письма у навчанні лексики та граматики. Як вказують дослідники, у навчанні лексики, граматики письмова фіксація матеріалу дає змогу:

1) створювати додаткові асоціації, що допомагають запам’ятовувати лексичні одиниці, речення, структурні зразки;
2) організовувати письмові вправи (класні та домашні), які сприяють розвиткові навичок користування лексичними та граматичними явищами;
3) повторювати матеріал, який зафіксований у зошитах учнів;
4) організовувати усні вправи, спираючись на зафіксовані в зошитах або на дошці структурні зразки, лексичні елементи.

ПИСЬМО ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ТА КОНТРОЛЮ

Письмо є метою навчання іноземної мови в школі та ефективним засобом як навчання, так і контролю іншомовних знань, умінь та навичок. Письмові контрольні роботи, як поточні, так і підсумкові, застосовуються з метою перевірки знань мовного матеріалу, практичних умінь аудіювання, усного висловлювання, читання.

Поточні контрольні роботи проводяться після засвоєння певної порції мовного матеріалу або усної теми – не рідше одного разу протягом двох тижнів. Вони включають одне-два завдання і тривають від 5 до 15 хвилин.

Підсумкові письмові контрольні роботи проводяться один раз на чверть відповідно до загальношкільного графіка. Такі роботи передбачають перевірку володіння різними видами мовленнєвої діяльності і можуть тривати 30–45 хвилин.

В методиці навчання іноземних мов розрізняють такі форми письмових контрольних робіт:

Контрольні роботи для перевірки знань мовного матеріалу: лексичного і граматичного

Для перевірки знань лексичного матеріалу можливі завдання типу:

1) Запишіть рідною мовою значення слів або словосполучень,

поданих іноземною мовою.

2) Утворіть словосполучення, поєднуючи елементи різних груп слів (в колонках), наприклад, іменників і прикметників (означень), дієслів та іменників (додатків) тощо.
3) Виберіть з поданого списку слова: а) протилежні за значенням (антоніми); б) близькі за значенням (синоніми).
4) Згрупуйте слова за їх тематичною приналежністю.
5) Перепишіть речення і вставте замість пропусків (відповідно до змісту) одне із двох слів, поданих у дужках.
6) Перепишіть речення і вставте замість пропусків потрібні слова тощо.

Знання граматичного матеріалу можна перевірити за допомогою таких завдань:

1) Напишіть дані іменники у множині.
2) Утворіть форми минулого часу від поданих дієслів.
3) Напишіть дані дієслова в неозначеній формі.
4) Напишіть дані прикметники у вищому ступені.
5) Перепишіть речення, виберіть і вставте правильну форму дієслова (в дужках дається кілька форм) тощо.

Наведені вище завдання і вправи мають суто мовний характер, їх можна доповнити вправами на підстановку, трансформацію, розширення, відповіді на запитання.

Контрольні роботи і завдання для перевірки мовленнєвих навичок та вмінь

А. Контроль розуміння аудіотексту. Пропонуються такі завдання:

1) Послухайте текст і дайте відповіді на серію загальних запитань («Так» або «Ні»).
2) Послухайте текст і дайте відповіді на запитання (пропонується серія спеціальних запитань, що передбачають короткі відповіді).
3) Визначте, які з поданих речень відповідають змісту прослуханого тексту, а які — ні. Поставте відповідно знак «+» або «—».
4) Передайте зміст прослуханого тексту рідною мовою та ін.

Б. Контроль уміння висловлюватись у письмовій формі. Тут можливі такі варіанти завдань:

1) Складіть 5 речень, користуючись таблицею (пропонується вибіркова підстановча таблиця).
2) Перепишіть речення, розширте їх за рахунок поданих нижче слів (даються речення і список прикметників або іменників).
3) Перепишіть речення, скоротіть їх за рахунок вживання займенників.
4) Закінчіть і перепишіть речення (дається набір різнотипних

незакінчених фраз, наприклад: «Мій друг живе в ...», «... знає добре іноземні мови, тому що...», «Той, хто лікує людей, зветься...».) Такі завдання можна запропонувати і на основі малюнків у підручнику: фраза завершується відповідно до змісту малюнка.

5) Спростуйте на письмі такі твердження (дається набір тверджень типу: «Лондон – столиця Франції» тощо).
6) Опишіть ситуацію на картині (композицію на столі вчителя, фланелеграфія).
7) Опишіть зовнішність вашого батька/друга тощо.
8) Послухайте оповідання і передайте коротко його зміст.

В. Контроль розуміння прочитаного. Учням можна запропонувати такі завдання:

1) Прочитайте текст і напишіть 2–3 речення, які передають його основний зміст.
2) Прочитайте текст і поставте подані нижче речення в послідовності, що відповідає змісту прочитаного.
3) Прочитайте текст і дайте відповіді на запитання.
4) Прочитайте текст і знайдіть еквіваленти таких речень (даються рідною мовою).
5) Напишіть 5 запитань до тексту тощо.

Форма пред'явлення контрольної роботи може бути різною. Завдання можна продиктувати, написати на дошці, спроєктувати на екран або дати на окремих картках. До перевірки поточних контрольних робіт корисно час від часу залучати самих учнів, запропонувавши їм самим перевірити свою роботу або організувати взаємну перевірку контрольних робіт за допомогою ключів, словника, підручника, правильного варіанта на дошці тощо.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ГОВОРІННІ

НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ (ДМ)

Як відомо існують рецептивні види мовленнєвої діяльності (МД) людини, у процесі яких вона сприймає і розуміє думки інших людей, одержуючи певну інформацію (аудіювання і читання), та продуктивні види, коли людина висловлює свої думки або передає чужі думки в усній чи письмовій формі (говоріння і письмо).

Говоріння – це продуктивний вид МД, яке забезпечує усне спілкування іноземною мовою в двох формах: діалогічній ТА Монологічній.

Воно спрямоване до однієї особи або до необмеженої кількості осіб. Як і будь-яка інша діяльність, акт говоріння завжди має певну мету, мотив, в основі якого лежить потреба; предмет – думки того, хто говорить; продукт – висловлювання (діалог або монолог) і результат, який може виражатися у вербальній або невербальній реакції на висловлювання.

Серед невербальних (паралінгвістичних) засобів спілкування розрізняють:

- жести (механічні, ілюстративні, емоційні);
- міміка (рухи очима/носом/губами);
- голос (гучність, тембр, діапазон);
- зовнішній вигляд (імідж – певний образ, дрес-код, вираз обличчя, хода, постава).

Рівні породження усного висловлювання

Розрізняють три рівні породження усного мовлення:

І рівень – комунікативний намір (виникнення мотиву висловлювання);

ІІ рівень – внутрішнє лексико-граматичне оформлення висловлювання, зовнішнє (озвучене) оформлення висловлювання;

ІІІ рівень – зворотній зв'язок на базі слухового контролю.

Спілкуючись рідною мовою, мовець думає лише про те, що сказати і в якій послідовності. Ці дії знаходяться на рівні свідомої провідної діяльності. Окремі операції процесу породження мовленнєвого висловлювання непомітні, оскільки всі вони повністю автоматизовані і здійснюються миттєво. При говорінні іноземною мовою (за умови недостатнього рівня володіння нею) ці операції стають помітними через відсутність міцних зв'язків між мовленнєвим задумом та мовними засобами його вираження, які існують у носіїв мови. Тому умовою здійснення діяльності говоріння ІМ є наявність мовленнєвих навичок: граматичних, лексичних, вимовних (артикуляційних та інтонаційних) та мовленнєвих умінь.

Якості вміння говорити:

- цілеспрямованість;
- продуктивність (на рівні змісту – багатство фактів, відомостей, думок, потрібних для досягнення поставленої мети; на рівні форми – кількість нових комбінацій засвоєного матеріалу);
- самостійність (незалежність від рідної мови, а також від опор-підказок);
- динамічність (здатність до переносу уміння у нові ситуації спілкування);

• інтегрованість (інтеграція автоматизованих і неавтоматизованих компонентів уміння – мотивів, інтересів, життєвого досвіду, знань, тобто усіх сфер особистості мовця).

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ГОВОРІННЯ

1. Механізм репродукції (відтворення). Незважаючи на продуктивний характер говоріння, в ньому є елементи репродукції. Репродукція може бути повною (для передачі нового змісту використовуються готові ключові фрази, взяті з тексту без змін) або частковою (це репродукція-трансформація, яка передбачає передачу змісту в нових формах).

2. Механізм вибору (вибір слів і вибір граматичної структури залежно від комунікативної мети повідомлення, стосунків між комунікантами тощо).

3. Механізм комбінування (передбачає формування (використання) знайомих словосполучень і фраз в нових сполученнях).

4. Механізм конструювання (відчуття мови, підсвідоме використання правил).

5. Механізм прогнозування або антиципації (на рівні структури – прогнозування конструкції фрази, що дозволяє породжувати висловлювання без пауз між окремими фразами; на рівні смислу – передбачення того, чим завершиться ситуація мовлення).

6. Механізм дискурсивності (Завдяки йому мовець оцінює ситуацію, сприймає вербальну чи невербальну реакцію співрозмовника, приймає певні комунікативні рішення).

СУТЬ І ХАРАКТЕРИСТИКА ДМ

Як уже зазначалося існує дві форми усного мовлення (говоріння): діалогічна та монологічна. Зупинимося дещо детальніше на характеристиці ДМ.

Діалогічне мовлення – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як слухач і як мовець. Метою навчання ДМ в середній школі є вміння здійснювати усне міжкультурне спілкування в типових ситуаціях особистісної, публічної, освітньої та професійної сфер спілкування.

ДМ має комунікативні, психологічні та мовні (лінгвістичні) особливості.

ДМ виконує такі комунікативні функції:

- запит інформації – повідомлення інформації;
- пропозиції (у формі прохання, наказу, поради) – прийняття / неприйняття запропонованого;
- обмін судженнями / думками / враженнями;
- взаємопереконання / обгрунтування 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 (які спонукають до мовлення). Вони завжди містять у собі стимул до мовлення. Існують природні (виникають самі по собі) та штучні (спеціально створені за допомогою вербальних і різних невербальних аудіовізуальних засобів) КС.

Висновок. У реальному процесі спілкування комунікативні ситуації (КС) виникають, як правило, самі собою. Це так звані природні ситуації. Чи можна їх використовувати у процесі навчання іноземної мови? Безсумнівно, можна, але їх кількість, на жаль, надзвичайно обмежена. Тому автори підручників і вчителі спеціально створюють КС, моделюючи природні КС. Спеціально створені (або штучні) КС потребують певної деталізації зовнішніх обставин та умов, в яких має місце діалогічне спілкування, наявності вербального стимулу, визначення ролей, в яких комуніканти виступатимуть, стосунків між ними тощо.

Ці ознаки є спільними для ДМ та ММ.

Характерними особливостями ДМ є:

1. Спонтанність.

2. Непланованість. Відомо, що мовленнєва поведінка кожного учасника діалогу значною мірою зумовлюється мовленнєвою поведінкою партнера. Саме тому діалогічне мовлення, на відміну від монологічного, неможливо спланувати заздалегідь. Саме тому воно виникає спонтанно і позапланово.

3. Емоційність (емоційна забарвленість). Мовлення, як правило, емоційно забарвлене, оскільки мовець передає свої думки, почуття, ставлення до того, про що йдеться. Це знаходить відображення у відборі лексико-граматичних засобів, у структурі реплік, в інтонаційному оформленні тощо. Справжній діалог містить репліки подиву, захоплення, оцінки, розчарування, незадоволення та ін.

4. Ситуативність.

5. Діалогічне мовлення має двосторонній характер (мовець/слухач).

Мовні (лінгвістичні) особливості ДМ:

1. Еліптичність (використання неповних реплік). Розумінню неповних реплік партнерів у діалозі сприяють контактність комунікантів, наявність спільної ситуації, зверненість реплік, вживання позамовних засобів (жестів, міміки), знання обома співрозмовниками обставин дійсності, а в більшості випадків – і один одного. Крім того, випущені члени речення можна відновити, виходячи зі змісту попередньої репліки.

2. Використання розмовних кліше («готові» мовленнєві одиниці). Їх називають «формулами», «шаблонами», «кліше», «стереотипами». Вони використовуються для висловлення вдячності, обміну привітаннями, поздоровленнями, для привернення уваги співрозмовника на початку розмови, для підтвердження або коментування почутого тощо. Розмовні кліше надають діалогу емоційності.

3. «Заповнювачі мовчання». Вони служать для підтримання розмови, для заповнення пауз в ній, коли мовець підшукує відповідну репліку.

СТРУКТУРА ДІАЛОГУ. ОДИНИЦЯ НАВЧАННЯ ДІАЛОГУ

Будь-який діалог складається з окремих взаємопов’язаних висловлювань. Висловлювання, межею яких є зміна співрозмовника, називають реплікою. Репліка є першоелементом діалогу. Репліки бувають різної протяжності – від однієї до кількох фраз. В діалозі

вони тісно пов’язані одна з одною – за своїми комунікативними функціями, структурно та інтонаційно.

Сукупність реплік, що характеризується структурною, інтонаційною та семантичною завершеністю, називають діалогічною єдністю (ДЄ). ДЄ є одиницею навчання діалогічного мовлення.

Перша репліка ДЄ завжди ініціативна (її називають ще реплікою-спонуканням або керуючою реплікою).

Друга репліка може бути або повністю реактивною (реплікою-реакцією), або реактивно-ініціативною (включає реакцію на попереднє висловлювання і спонукання до наступного).

Учні мають навчитися:

1) починати розмову, використовуючи ініціативну репліку;

2) правильно і швидко реагувати на ініціативну репліку співрозмовника реактивною реплікою;

3) підтримувати бесіду, тобто з метою продовження розмови вживати не суто реактивні, а реактивно-ініціативні репліки.

В залежності від функціонального взаємозв'язку реплік у діалозі виділяють різні види ДЄ.

Основні види ДЄ

Групи ДЄ	Види ДЄ
I	1. Повідомлення – повідомлення 2. Повідомлення – запитання 3. Повідомлення – спонукання
II	4. Спонукання – згода 5. Спонукання – відмова 6. Спонукання – запитання
III	7. Запитання – відповідь на запитання 8. Запитання – контр запитання
IV	9. Привітання – привітання 10. Прощання – прощання 11. Висловлювання вдячності – реакція на вдячність

За комунікативною функцією першої репліки визначають 3 групи ДЄ:

I група – повідомлення;

II група – спонукання (прохання, пропозиція, запрошення, порада, розпорядження, наказ);

III група – запитання;

IV група – ДЄ, що включають репліки мовленнєвого етикету.

Усі означені види ДЄ є простими, бо містять репліки, кожна з яких виконує лише одну комунікативну функцію. Але в реальних діалогах більшість ДЄ є складними, наприклад: «запитання – відповідь – спонукання» тощо.

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

ФУНКЦІОНАЛЬНІ ТИПИ ДІАЛОГІВ ТА ПРИТАМАННІ ЇМ ВИДИ ДЄ

Розрізняють чотири основних типи діалогів:

1. Діалог-розпитування;
2. Діалог-домовленість;
3. Діалог-обмін враженнями/думками;
4. Діалог-обговорення/дискусія.

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

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.

Метою діалогу-обміну враженнями/думками є виклад свого бачення якогось предмета, події, явища, коли співрозмовники висловлюють свою думку, наводять аргументи для доказу, погоджуються з точкою зору партнера або спростовують її. При цьому ініціатива ведення бесіди є двосторонньою.

У діалозі-обговоренні/дискусії співрозмовники прагнуть виробити якесь рішення, дійти певних висновків, переконати один одного в чомусь. Цей вид діалогу є найскладнішим для навчання ІМ.

Кожен функціональний тип діалогу характеризується певним набором ДЄ.

Державний освітній стандарт з іноземної мови (загальна середня освіта) після закінчення 9-го класу передбачає оволодіння такими типами діалогу:

1) діалог етикетного характеру;
2) діалог-розпитування;
3) діалог-домовленість;
4) діалог-обмін думками, повідомленнями.

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.

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.

3. Непередбачуваність ДМ. Діалог неможливо спланувати заздалегідь, адже мовленнєва поведінка кожного з учасників спілкування у значній мірі визначається мовленнєвою поведінкою іншого/інших партнерів. Кожному з них необхідно стежити за перебігом думки співрозмовника, часом несподіваним, а така несподіваність призводить до зміни предмета спілкування.

ОСНОВНІ ЕТАПИ ОВОЛОДІННЯ ДМ

Існують два основних підходи до навчання ДМ. Перший підхід передбачає навчання «зверху вниз».

Етапи:

1. Слухання діалогу-зразка спочатку без графічної опори, а потім з графічною опорою.
2. Аналітичний етап (аналіз структурних компонентів діалогу; відповіді на запитання.
3. Повторення діалогу за диктором (кожна фраза; по ролях (фраза мовці А – учень 1; фраза мовця В – учень 2).
4. Драматизація діалогу по ролях.
5. Створення власних діалогів в аналогічних ситуаціях спілкування.

Другий підхід передбачає навчання «знизу – вверх», який передбачає шлях від засвоєння спочатку елементів діалогу (реплік ДЄ) до самостійної побудови діалогу на основі запропонованої навчальної КС, що не виключає прослуховування діалогів-зразків.

Етапи оволодіння ДМ:

0 етап (підготовчий) – оволодіння реплікуванням;

І етап – оволодіння певними ДЄ;

ІІ етап – оволодіння вміннями вести мікродіалог;

ІІІ етап – оволодіння вміннями вести діалоги різних функціональних типів.

На підготовчому етапі виконуються знайомі вже вам рецептивно-репродуктивні та репродуктивні умовно-комунікативні вправи на імітацію, підстановку, відповіді на запитання, на запит певної інформації (за зразком), повідомлення інформації тощо. При навчанні реплікування важливо поступово збільшувати обсяг репліки учня – від однієї до двох-трьох фраз.

На першому етапі використовуються рецептивно-продуктивні умовно-комунікативні вправи з обміну репліками. Учасниками спілкування є самі учні, а вчитель лише дає їм певне комунікативне завдання, де окреслюється КС і вказуються ролі, що їх виконуватимуть учні.

На другому етапі оволодівають вміннями вести мікродіалог. Мікродіалог розглядають як засіб вираження основних комунікативних інтенцій партнерів по спілкуванню. Він є імпліцитною структурною основою розгорнутого діалогу і включає взаємопов'язані ланцюжки ДЄ, які ще називають діалогічним цілим. Мікродіалоги відрізняються від ДЄ не лише обсягом, але й своєю відносною завершеністю. Власне діалог (розгорнутий діалог) складається з двох-трьох мікродіалогів.

Мета другого етапу – навчити учнів об'єднувати засвоєні ДЄ, підтримувати бесіду, не дати їй зупинитися після першого обміну репліками. На цьому етапі використовуються рецептивно-продуктивні комунікативні вправи нижчого рівня (такі, що допускають використання спеціально створених вербальних опор для висловлювання учнів). На цьому етапі учасниками спілкування є самі учні, які виступають у певних ролях або від свого власного імені. На основі навчальних КС, запропонованих учителем (або поданих у підручнику), вони продукують мікродіалоги.

На третьому етапі учні мають навчитися вести діалоги різних функціональних типів, обсяг яких відповідає вимогам чинної програми для відповідного класу і типу школи, на основі створеної вчителем (описаної в підручнику) КС. Вправи, що виконуються на третьому (заключному) етапі, відносяться до рецептивно-продуктивних комунікативних вправ вищого рівня (таких, що не дозволяють використання спеціально створених вербальних опор).

СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ДМ

Згідно з виділеними етапами формування навичок і вмінь діалогічного мовлення учнів – підготовчого (або нульового), першого,

другого і третього – до системи вправ для навчання ДМ включаються 4 групи вправ:

I група – вправи для навчання «реплікування»;

II група – вправи на засвоєння ДЄ різних видів;

III група – вправи на створення мікродіалогів;

IV група – вправи на створення діалогів різних функціональних типів.

Мета вправ I групи – навчити учнів реплікування, тобто швидко й адекватно реагувати на подану вчителем/диктором репліку, а також продукувати ініціативну репліку.

Типи вправ: умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні та репродуктивні вправи – на імітацію, підстановку, трансформацію, відповіді на запитання, повідомлення або запит певної інформації, спонукання до певних дій тощо.

Типові режими роботи вчителя та учнів у процесі виконання вправ цієї групи: учитель – клас / клас – учитель; учитель – учень, учитель – учень тощо.

На цьому етапі можна виконувати фоновправи на самостійне вживання мовленнєвого зразка; репліка учня (він подає її в паузі, що залишена на магнітній стрічці) – реактивна. У зв'язку із складністю реплік другий диктор подає ключ. Для виконання такої фоновправи необхідно забезпечити учнів картками з назвами відповідних театрів або концертних залів тощо.

Мета вправ II групи – навчити учнів самостійно вживати різні види ДЄ.

Типи вправ: рецептивно-продуктивні умовно-комунікативні вправи на обмін репліками.

Основний режим роботи — «учень 1 – учень 2», тобто робота учнів у парах.

Особливості виконання вправ II типу:

1) кожному з пари учнів потрібно давати можливість вживати як реактивну, так і обов'язково ініціативну репліку;

2) роботу в парах слід інтенсифікувати за рахунок одночасної роботи всіх учнів на місцях та в русі, використовуючи такі прийоми, як «карусель» (два кола внутрішнє і зовнішнє, учні стоять обличчям один до одного, кола рухаються у протилежних напрямках), «рухомі шеренги», «натовп» (вільне пересування по класу).

Мета вправ III групи – навчити учнів об'єднувати засвоєні ними ДЄ у мікродіалоги згідно з запропонованими їм навчальними КС.

Типи вправ: рецептивно-продуктивні комунікативні вправи нижчого рівня, які допускають використання штучно створених вербальних опор.

Робота на цьому етапі розпочинається з аудіювання мікродіалогу-зразка.

Виконання вправ передбачає використання штучно створених вербальних опор. Є три основні види таких опор:

1) мікродіалог – підстановча таблиця (вона, до речі, може бути використана і в попередній групі вправ, а тут її використання доцільне лише у слабкому класі);

2) структурно-мовленнєва схема мікродіалогу;

3) функціональна схема.

Опори допомагають учням долати труднощі, що виникають у процесі поєднання ДЄ. Вибір опори залежить від рівня підготовки класу в цілому та окремих пар учнів. Згадані опори можуть використовуватись лише під час роботи в парах на місцях. Поступово їх необхідно усувати.

Мета IV групи вправ – навчити учнів створювати власні діалоги різних функціональних типів на основі запропонованої їм КС.

Типи вправ: рецептивно-продуктивні комунікативні (вищого рівня).

Продукт мовлення учнів – діалог певного функціонального типу, що включає принаймні два (рідше три) мікродіалоги.

Режим роботи: одночасна робота в парах та презентація діалогів 3–4 перед класом.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ СЕМІНАРСЬКОГО ЗАНЯТТЯ

1. Суть читання та його психофізіологічні механізми.
2. Вимоги до читання у базовій школі.
3. Характер текстів для читання, їх функції.
4. Труднощі навчання читання.
5. Навчання техніки читання та його основні етапи.
6. Система вправ для навчання техніки читання.
7. Навчання читання як виду МД.
8. Етапи роботи з текстом для читання.
9. Читання як засіб навчання та його зв'язок з іншими видами МД.

МОДУЛЬ 4. ПЛАНУВАННЯ ТА АНАЛІЗ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

ОСОБЛИВОСТІ ПЛАНУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Головна мета планування – науково обґрунтована організація навчально-виховного процесу та досягнення оптимального засвоєння учнями навчального матеріалу, визначеного програмою з ІМ.

Успішність планування освітнього процесу забезпечується урахуванням таких умов:

- цілей навчання ІМ;
- психологічних закономірностей та основних етапів формування мовленнєвих навичок і вмінь;
- наявних засобів навчання;
- основних методичних вимог до сучасного уроку ІМ;
- психологічних факторів навчання (вік учнів, рівень їх загального розвитку, коло інтересів, бажань, нахилів) і педагогічних факторів навчання (ступінь навчання, мовна та мовленнєва підготовка учнів).

ВИДИ ПЛАНУВАННЯ ТА ЇХ ХАРАКТЕРИСТИКА

Система планування в базовій школі охоплює послідовне планування в межах усього курсу навчання, чвертей, циклу уроків та окремого уроку, виходячи з конкретних цілей кожного відрізка освітнього процесу. Розрізняють три види планів: календарно-річний план, що включає плани на чотири чверті (піврічні плани); тематичний план або план циклу уроків та поурочний план.

Календарно-річний план – це проєкт, в якому вказуються/подаються теми, визначаються загальні дидактичні завдання, встановлюються терміни вивчення тем, розподіляється за чвертями навчальний матеріал, визначаються способи підсумкового та тематичного контролю, вказуються основні дидактичні засоби.

Основою для календарно-річного плану є навчальна програма з ІМ та навчальний план. Календарно-річний план складається учителем на основі орієнтовного плану, який міститься в книжках для вчителя певного класу.

Тематичне планування є дещо конкретнішою розробкою календарно-річного плану. Воно дає можливість учителю глибше розглянути у взаємозв’язку цикл уроків в усіх аспектах. Цикл уроків, об’єднаних однією темою, в методиці називають також системою уроків, під якою розуміють сукупність уроків, яка забезпечує формування мовленнєвих навичок та вмінь стосовно певної теми та на

основі певного мовного і мовленнєвого матеріалу. Кожна з цих сукупностей уроків є системою взаємопов'язаної роботи з формування лексичних, граматичних, фонетичних навичок та розвитку мовленнєвих умінь аудіювання, говоріння, читання та письма на їх основі.

Головне завдання тематичного планування – визначення кінцевих цілей в результаті вивчення певної теми. В тематичному плані вказується конкретна тема та підтеми, а також кінцеві цілі в результаті вивчення теми, визначається послідовність формування навичок та вмінь, а також кількість уроків, що відводяться на досягнення практичних цілей циклу уроків, вказуються способи контролю та завдання додому, додається перелік засобів навчання.

Схема тематичного плану може бути відкоректована вчителем в залежності від конкретних умов навчально-виховного процесу. Крім того, вчитель, який працює творчо, не може не вносити змін, підказаних практикою, багаторічним досвідом роботи. Тематичний план є основою для поурочного планування.

При поурочному плануванні завдання вчителя полягає в тому, як на даному конкретному уроці організувати процес навчання та виховання. В поурочному плані конкретизуються цілі навчання на уроці, зміст навчання та етапів уроку, навчальний матеріал, вказуються прийоми навчання, розробляються вправ та допоміжні засоби навчання, вказується домашнє завдання. Вчитель повинен усвідомити призначення кожного елемента уроку, його взаємодію з іншими елементами уроку.

УРОК ЯК ОСНОВНА ФОРМА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Вимоги до уроку іноземної мови

Урок ІМ як основна організаційна одиниця освітнього процесу є його частиною і водночас самостійною, цілісною ланкою. До нього ставляться ті ж загальнодидактичні й методичні вимоги, що й до всього освітнього процесу.

Розглянемо вимоги до уроку ІМ, що випливають з цілей, змісту та технології навчання цього предмета у школі.

1. Мовленнєва спрямованість уроку ІМ.

Кожен урок повинен мати конкретні практичні цілі, спрямовані на формування мовленнєвих навичок та вмінь. Мовленнєва спрямованість уроку означає комунікативний характер вправляння. На уроці мають домінувати умовно-мовленнєві та мовленнєві вправи та завдання. Мовні ж вправи мають бути також підпорядковані комунікативним цілям.

Комунікативна атмосфера повинна пронизувати весь урок, починаючи з повідомлення вчителем завдань уроку («Сьогодні ми поговоримо про те, як можна відпочити на канікулах, прочитаємо казку, навчимося виражати прохання англійською (французькою, німецькою, іспанською) мовою») і, закінчуючи підсумком уроку, коли вчитель оцінює роботу учнів, наголошуючи на їх досягненнях саме в оволодінні комунікацією.

2. Комплексність уроку ІМ.

Урок іноземної мови здебільшого носить комплексний характер. Це означає, що на уроці ІМ всі аспекти мови – фонетичний, лексичний, граматичний – вивчаються взаємопов'язано, взаємозумовленим є й навчання видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письма. Хоча не всі види мовленнєвої діяльності розвиваються на уроці в однаковій мірі. Один чи два з них будуть переважати над іншими.

3. Іноземна мова – мета і засіб навчання.

Значна роль у процесі реалізації цієї вимоги належить мовленню вчителя. Мовлення вчителя виконує дві важливі функції.

По-перше, воно використовується для організації вчителем навчання та виховання на уроці. Отже воно повинно бути виразним, переконливим, грамотним, економним.

По-друге, мовлення вчителя ІМ на відміну від вчителів інших предметів є засобом навчання, тобто зразком для наслідування, опорою, котру може використати учень, стимулом, що спонукає до мовлення. Тому воно має бути:

- зразковим, тобто нормативним;
- автентичним, тобто саме так у даній ситуації сказав би носій мови;
- адаптивним, тобто відповідати можливостям та мовленнєвому досвіду учнів;
- різноманітним за засобами вираження думки.

Створення іншомовної атмосфери на уроці має стати одним із завдань учителя ІМ, тому він повинен прагнути до ведення уроку виключно ІМ. Спочатку доцільно перекладати учням свої розпорядження на рідну мову, а з часом обмежити її використання тільки найнеобхіднішими ситуаціями. Проте при значущості мовлення вчителя воно не повинно займати більше 10% часу уроку. Решта часу повинна бути віддана мовленню учнів.

4. Висока активність розумово-мовленнєвої діяльності учнів.

До факторів, що стимулюють розумово-мовленнєву діяльність, відносяться: зміст навчального матеріалу, форми його організації, прийоми роботи на уроці.

Стимулювання активності учнів має бути пов'язаним з розвитком у них мовленнєвої ініціативи. Це означає, що домінувати на уроці повинен учень, а не вчитель. Така вимога відповідає особистісно-діяльнісному підходу, згідно з яким у центрі навчання знаходиться суб'єкт-учень. Учитель в контексті цього підходу організовує, спрямовує і коректує освітній процес, виходячи з інтересів учня, рівня його знань та вмінь.

5. Різноманітність форм роботи учнів.

Актуальним є застосування таких форм роботи, які інтенсифікують навчання, спонукають до активної роботи кожного учня і разом з тим дають йому можливість самому регулювати темп та умови виконання діяльності. Особливо ефективним є поєднання індивідуальних форм роботи з колективними.

До індивідуальних форм відносять роботу у фронтальному режимі (відповіді учнів по черзі), опитування окремих учнів, індивідуально-масове тренування (самостійне синхронне виконання завдань з аудіювання, читання, письма, а також говоріння у режимі «учень-диктор», проговорювання або читання хором за вчителем чи диктором).

Колективні форми роботи охоплюють колективно-масове тренування в парах без змін або зі зміною партнерів (напр., прийоми «шеренги», «натовп») та в малих групах від трьох до п'яти учасників (самостійне синхронне виконання вправ учнями у двійках, трійках тощо), хорове реплікування в режимі група – група, група – один учень, один учень – група.

6. Мотиваційне забезпечення навчальної діяльності.

Мотивація – це життєвонеобхідний аспект у навчанні іноземних мов, найважливіша пружина процесу оволодіння іноземною мовою, яка забезпечує його результативність. Чим вища сила мотивації, тим вища результативність освітнього процесу. На уроці ІМ мотивація забезпечується рядом факторів.

1. Матеріал, що використовується на уроці, повинен бути цікавим, відповідати смакам та уподобанням учнів. Це може бути не тільки цікавий текст, але й сучасна пісня, поезія, гумор тощо.
2. Прийоми роботи з навчальним матеріалом повинні приваблювати учнів. Цьому сприяють колективні форми роботи, навчальні ігри (ігри-конкурси, змагання, ігри на здогадку, рольові ігри, буквені ігри, рухливі ігри тощо), що ставлять учнів у життєву ситуацію, проблемні завдання до вправ, які сприяють інтелектуальному розвитку учня.

3. Учень повинен усвідомлювати рівень своєї успішності у вивченні ІМ, бо це викликає задоволення собою, відчуття прогресу в навчанні. Успішність навчання досягається доступними та посильними навчальними завданнями, її оцінкою з боку вчителя та учнів. Оцінку успішності учня не слід ототожнювати виключно з балом. Учитель має широко використовувати заохочувальні репліки оцінного характеру.

4. Створення сприятливого психологічного клімату на уроці. Атмосфера спокійної врівноваженості, взаємної довіри, відчуття рівноправності, партнерства у спілкуванні викликає в учнів задоволення від освітнього процесу, бажання брати в ньому участь. Сприятливо впливають також моменти релаксації (музичний фон, фізкультпаузи), котрі знімають втому в учнів, підвищують їх загальний тонус і, таким чином, перешкоджають спаду мотивації.

ТИПОЛОГІЯ УРОКІВ ІМ

У методиці навчання ІМ уроки поділяються на два основних типи:

Перший тип – уроки, що спрямовані на формування мовленнєвих навичок користування мовним матеріалом. На таких уроках має місце ознайомлення з новим мовним матеріалом та тренування з метою його використання в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Проте тут може мати місце і практика в усно мовленнєвій діяльності на основі засвоєного матеріалу.

В межах першого типу можна виділити такі види уроків:

- ознайомлення з новими ЛО та формування лексичних навичок усного мовлення і читання;
- ознайомлення з новими ГС та формування рецептивних граматичних навичок тощо.

Другий тип – це уроки, що спрямовані на розвиток мовленнєвих умінь. На уроках цього типу переважає практика в мовленнєвій діяльності. Однак їй може передувати тренування з метою підготовки до мовленнєвої діяльності.

Побудова уроків другого типу залежить від виду мовленнєвої діяльності, що розвивається, та особливостей його розвитку в учнів. Це можуть бути уроки розвитку умінь аудіювання та говоріння, усного мовлення та читання, говоріння та письма тощо.

Безумовно, описані типи уроків не виступають в абсолютно чистому вигляді. Уроки ІМ об’єднуються спільними рисами у різні види уроків в залежності від характеру навчальної діяльності і здебільшого носять комбінований характер.

Виділяють також нетрадиційні типи уроків.

СТРУКТУРА УРОКУ ІМ

Структура уроку визначається його змістом і місцем у циклі уроків. Традиційно урок складається з етапів. У цілісній структурі виділяється три основні компоненти (етапи):

- початок уроку;
- основна частина уроку;
- заключна частини уроку (кінець уроку).

До основних компонентів початку уроку відносять:

- організаційний момент**.** Його функція – організація класу до активної роботи на уроці та створення іншомовної атмосфери з метою переведення учнів на іншомовну мовленнєву діяльність (привітання, приведення учнів до готовності співпрацювати, повідомлення цілей уроку);
- мовленнєва / фонетична зарядка. Мета цього етапу – необхідність налаштування слухового та артикуляційного апарату учнів на ІМ та переведення їх з рідного на іноземне мовлення. Мовленнєва зарядка найчастіше проводиться у формі бесіди з учнями за певною ситуацією. Вона повинна включати засвоєний матеріал і бути психологічно мотивованою, тобто природною. Приводом для бесіди може бути актуальна подія, випадок чи новина. Окрім бесіди функцію введення учнів в атмосферу іноземного мовлення може виконувати аудіювання учнями коротких оповідань чи жарту, огляд поточних подій, розучування римівки, вірша, прислів'я, фонетична зарядка тощо.

Характерною ознакою мовленнєвої зарядки є новизна її змісту, тобто вона не має бути одноманітною.

Стереотипні діалоги про погоду, пори року, що не випливають із ситуації в класі, не дають учням необхідного емоційного настрою для комунікативної практики на уроці.

Основна частина уроку. У ході основної частини уроку вирішуються головні завдання уроку. Вона може включати такі компоненти:

- подача нового матеріалу;
- тренування учнів у вживанні цього матеріалу в мовленні;
- практика в мовленнєвій діяльності;
- систематизація/узагальнення засвоєного;
- контроль мовленнєвих навичок та вмінь (поточний, рубіжний, підсумковий).

При плануванні введення нового матеріалу важливо правильно визначити обсяг матеріалу для цього уроку, послідовність його презентації та співвідношення витрат часу на пояснення матеріалу та його тренування на користь останнього.

Найбільшу частину уроку займає вправляння (тренування та практика в мовленнєвій діяльності). Це його провідні компоненти. Особливістю освітнього процесу з ІМ є те, що на уроці здійснюється тренування як щойно введеного, так і раніше поданого, але ще не засвоєного матеріалу. Вправляння у мовленні забезпечується виконанням комплексу вправ. Це умовно-мовленнєві вправи (для формування навичок) та мовленнєві (для розвитку вмінь).

Формування міцних навичок та вмінь неможливе без узагальнення вивченого, без приведення в систему засвоєних знань, навичок та вмінь. Тому в урок необхідно включати завдання на узагальнення вивченого.

Контроль мовленнєвих навичок та вмінь здійснюється або безпосередньо в ході освітнього процесу (поточний контроль), або на етапі завершення теми чи певного періоду навчання (тематичний та підсумковий контроль). У першому випадку на контроль, який залишається самостійним компонентом уроку, не відводиться спеціального часу, як це має місце у другому випадку, коли контроль може займати частину уроку або цілий урок.

Особливості контролю домашнього завдання.

Перевірка домашнього завдання не повинна штучно відокремлюватися від етапів уроку, тобто не повинна порушувати його логіки. Існує два способи перевірки виконаних вправ:

• присвятити цьому окремий етап уроку, що логічно випливає із завдань конкретного уроку;

• включити домашню вправу у відповідну класну вправу, що актуалізує матеріал домашнього завдання і в ході якої стає можливим контроль та оцінка виконання домашнього завдання.

Кінець уроку повинен підсумувати те, чого було досягнуто на уроці. Його компонентами є:

• повідомлення домашнього завдання. При формулюванні домашнього завдання важливо передбачати його запис на дошці, короткі інструкції щодо способів його виконання та оформлення. В окремих випадках доцільно перевірити, як учні зрозуміли завдання і чи зробили відповідні записи в щоденниках.

• підбиття підсумків уроку. Учитель підсумовує успіхи учнів, торкаючись разом з тим і недоліків їх роботи, оголошує та аргументує оцінки, записує їх в журнал та щоденники учнів, роз’яснює домашнє завдання.

У структурі уроку не всі компоненти постійні. Не на кожному уроці має місце подача нового матеріалу, систематизація вивченого тощо. Певне співвідношення компонентів уроку, їх послідовність та взаємозв'язок залежать від типу уроку. Порядок слідування компонентів не є незмінним: він залежить від мети уроку, його зв'язку з попереднім та наступним уроками, характеру матеріалу.

ПІДГОТОВЧА РОБОТА ВЧИТЕЛЯ ДО УРОКУ

Підготовча робота вчителя до уроку здійснюється послідовно і включає: аналіз змісту матеріалу, визначення типу уроку, формулювання цілей уроку, поетапний розподіл навчального матеріалу, визначення часу на його опрацювання, розробку вправ, складання плану-конспекту уроку, підготовку засобів навчання. Зупинимось на деяких етапах підготовчої роботи вчителя.

1. Аналіз змісту матеріалу починається з уточнення місця уроку в системі уроків і встановлення його зв'язків з попереднім та наступними уроками. Зміст уроку визначений тематичним планом, але його потрібно скорегувати, враховуючи результати попередніх уроків.

2. Формулювання цілей уроку. Основними цілями уроку ІМ є практична, освітня, розвивальна і виховна. Провідними є практичні цілі уроку. Загальноосвітня, розвивальна та виховна цілі конкретизуються у зв'язку з практичними. Виховні та розвивальні цілі можна планувати на цикл уроків, оскільки виховання та розвиток проходять значно повільніше, ніж навчання.

Визначаючи практичні цілі конкретного уроку, вчитель може поставити одну головну мету та дві супутні. З формулювання мети повинно бути ясно, що необхідно засвоїти, в якому обсязі, з яким рівнем оволодіння. Практичні цілі можуть дробитися на окремі завдання в межах певних етапів уроку. Приклади практичних цілей:

- ознайомити з новою ГС;
- навчити ставити запитання загального типу;
- навчити вести діалог-розпитування;
- формувати артикуляційної навички;
- розвивати вміння вести бесіду у зв'язку із ситуацією;
- удосконалювати техніку читання про себе/мовчки.

Освітня мета передбачає, з одного боку, прилучення учнів до культури країни, мова якої вивчається, шляхом засвоєння нової загальноосвітньої інформації; з іншого – розширення філологічного кругозору учнів.

Приклади формулювання освітніх цілей:

- Поглибити знання учнів про творчість письменника.
- Розширити знання учнів про політичну систему країни.
- Сформувати уявлення учнів про нове граматичне явище.

Розвивальна мета реалізується у процесі навчання там, де учень застосовує свій інтелект, волю, почуття, пам'ять, увагу, уяву тощо.

Приклади формулювання освітніх цілей:

- Розвивати мовну здогадку та мовленнєву реакцію.
- Розвивати здатність порівнювати мовні явища рідної та іноземної мов.
- Розвивати естетичне сприймання дійсності.
- Розвивати культуру спілкування в ситуації «Знайомство».
- Розвивати здатність мовного самоконтролю.
- Розвивати самостійність у праці.
- Розвивати уяву учнів в умовах гри/драматизації тексту/роботи в парах.

Виховний вплив на уроці іноземної мови забезпечується використанням виховних можливостей навчального матеріалу та спеціальних прийомів роботи з ним, завдяки чому формуються відповідні суспільно-політичні погляди учнів, почуття, ставлення до морально-етичних категорій, до навколишнього світу тощо.

Приклади формулювання виховних цілей:

- Формувати почуття патріотизму.
- Прищеплювати любов до праці.
- Виховувати повагу до традицій народу Німеччини (Франції, Англії, Іспанії тощо).
- Формувати критичне ставлення до вчинків людей.
- Виховувати почуття ввічливості, чуйність у стосунках з товаришами тощо.

3. Поетапний розподіл навчального матеріалу. Цілі уроку досягаються поступово відповідно до вирішення завдань етапів уроку. Наприклад, якщо метою є розвиток уміння аудіювати текст з розумінням основного змісту, то головними завданнями, які здійснюють досягнення цілі, можуть бути: проведення підготовчої роботи перед прослуховуванням тексту, актуалізація фонових знань учнів, постановка завдання, прослуховування тексту, контроль розуміння змісту прослуханого, обговорення основних питань/проблем, про які йдеться в тексті. Моделюванню навчальних ситуацій сприяють рекомендації «Книжки для вчителя», їх співвіднесення з реальними умовами навчання: з урахуванням інтересів конкретної групи учнів, рівнем їх підготовки та здібностями.

Готуючись до планування уроку, вчитель також проводить аналіз матеріалу з точки зору труднощів, які він може викликати в учнів. При цьому вчитель прогнозує можливі помилки учнів у ході наступної роботи з цим матеріалом, намічає необхідну послідовність дій щодо їх подолання.

4. Визначення структури уроку, прийомів та форм роботи. Вчитель визначає структуру уроку та відповідні прийоми і форми роботи з урахуванням конкретних завдань і змісту уроку.

Не слід перевантажувати урок різними формами роботи, оскільки вони, так само як і одноманітні вправи, спричиняють швидку стомлюваність учнів. Вчитель повинен прагнути розвивати активну розумову діяльність учнів, їх фантазію, кмітливість. Проте не слід забувати, що творчі завдання потребують старанної підготовки, точного відбору та дозування матеріалу, чіткої його організації, розробки прийомів стимуляції та активізації учнів.

Завданням учителя є створення природних переходів, так званих «місточків» від однієї частини уроку до іншої і від одного виду вправ до іншого. Їх функція – орієнтування учнів на наступну роботу, мотивація їхньої діяльності, повідомлення про те, чим будуть займатися учні та що для цього слід зробити. Роль таких «місточків» можуть виконувати бесіда з учнями, що переключає їх на інше завдання, коротке дотепне оповідання, ілюстрація, етикетний діалог тощо. Отже, кожний з етапів уроку має свій «організаційний момент», що готує даний етап. Важливо також націлити учнів на результат їх діяльності, якого вони повинні досягти в кінці уроку чи певного етапу.

5. Розподіл часу. Учитель розподіляє час у хвилинах на кожну частину уроку. Він не є стабільним. Проте методично обгрунтованим слід вважати такий розподіл часу, при якому більша його частина припадає на усне мовлення. Стосовно мовленнєвої діяльності можна рекомендувати таке їх співвідношення: слухання – 40%, говоріння – 30%, читання – 20%, письмо – 10%.

Нарешті вчитель продумує та готує наочні посібники, роздавальний матеріал, підбирає технічні засоби навчання та складає план-конспект уроку.

ПЛАН-КОНСПЕКТ УРОКУ З ІМ

План-конспект уроку може бути коротким і розгорнутим. Старанно розроблений конспект уроку сприяє чіткому проведенню цього уроку. На початку конспекту вказується дата проведення уроку, його порядковий номер, група/клас учнів, тема, підтема, цілі, обладнання уроку, а потім послідовно викладається хід уроку у вигляді

докладного сценарію: спочатку вступна частина (початок уроку), потім основна та заключна частини.

Учитель-початківець повинен складати розгорнутий план-конспект уроку, в якому має бути розроблений хід уроку іноземною мовою, точні формулювання правил та завдань, зразки виконання вправ. Нераціональна витрата часу на уроці найчастіше є результатом того, що вчитель неспроможний без попередньої підготовки чітко сформулювати запитання чи завдання, просто й доступно пояснити те чи інше явище. Тому рекомендується описувати навчальну діяльність в конспекті повним текстом, звертаючи увагу на доступність, короткість, точність та ясність мовлення вчителя на уроці.

АНАЛІЗ УРОКУ ІМ

Уміння спостерігати та аналізувати педагогічний процес є професійно необхідним для кожного вчителя. Воно складає основу успішної реалізації дослідницької функції вчителя, а також є базою для оволодіння самоаналізом, що є запорукою високого професіоналізму.

Аналіз уроку ІМ вимагає як всебічних знань про урок, так і спеціальних умінь його спостереження та оцінювання. Складність аналізу уроку полягає не тільки в багатоплановості останнього, але й у специфічності окремих його компонентів і типів. Проте існують певні характеристики, які є обов'язковими для кожного уроку іноземної мови. Це насамперед відповідність конкретного уроку основним вимогам до уроку ІМ, зумовленим його специфікою. Реалізація вчителем саме цих вимог повинна стати об'єктом загального аналізу уроку іноземної мови.

Метою загального аналізу уроку ІМ є цілісна оцінка уроку через призму його особливостей, в однаковій мірі притаманних усім типам уроків. До таких вимог відносяться:

- цілеспрямованість уроку;
- структурна цілісність і змістовність уроку;
- активність учнів на уроці;
- відповідність мовленнєвої поведінки вчителя цілям, змісту та умовам навчання;
- результативність уроку.

З урахуванням сказаного можна запропонувати схеми загального та поглибленого аналізу уроку іноземної мови, складовими частинами яких виступають основні вимоги до уроку ІМ.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ СЕМІНАРСЬКОГО ЗАНЯТТЯ

1. Планування освітнього процесу з іноземної мови.
    1.1. Особливості планування освітнього процесу.
    1.2. Види планування та їх характеристика.
2. Урок як основна форма освітнього процесу.
    2.1. Вимоги до уроку ІМ.
    2.2. Типологія уроків ІМ.
    2.3. Структура уроку ІМ.
    2.4. Підготовча робота вчителя до уроку.
    2.5. План-конспект уроку з ІМ.
    2.6. Аналіз уроку ІМ.

МОДУЛЬ 5. ОГЛЯД МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІМ

Метою лекції є аналіз методів, що мали найбільш суттєвий вплив на сучасну методику навчання іноземних мов протягом різних етапів її розвитку. Без знання досягнень вітчизняної та зарубіжної методики, без уміння осмислити і правильно оцінити позитивні та негативні сторони різних шкіл, течій, напрямів у методиці неможливо зробити правильний вибір прийомів навчання та раціонально застосовувати їх у своїй діяльності.

Основні етапи розвитку методики навчання ІМ

Історія методики навчання іноземних мов завжди була орієнтована на пошуки найбільш раціонального методу навчання. Ієрархія методів навчання ІМ має такий вигляд:

1.Натуральний метод.
2. Перекладні методи.
3. Прямі методи.
4. Непрямі методи.
5. Сугестивні методи.
6. Комунікативні методи.

Кожен метод має властиві йому позитивні та негативні сторони і за певних умов має свою об'єктивну цінність. Проте у всі часи методи, що використовувались в різних закладах освіти, перебували в безпосередній залежності від соціального замовлення суспільства, яке впливало на мету і зміст навчання іноземних мов і навіть на вибір тієї чи іншої мови.

Натуральний метод вважається найдревнішим. Згідно з ним іноземна мова засвоювалась так, як дитина засвоює рідну мову – шляхом наслідування (імітації) готових зразків, багаторазового їх повторення та відтворення нового матеріалу за аналогією з вивченим.

Перекладні методи. Введення іноземної мови до шкільних програм країн Європи (XVIII – початок XIX ст.) відбувалося в той момент, коли пануюче положення в них займала латинська мова. Більш ніж тисячолітня традиція викладання латинської мови в закладах освіти не могла не позначитись на практиці викладання нових «живих» мов. Методи навчання латинської мови були механічно перенесені на навчання живих мов. Це були перекладні методи.

В залежності від того, який мовний аспект – граматика чи лексика – знаходився у центрі уваги при вивченні іноземної мови шляхом

перекладу текстів на рідну мову, перекладні методи поділялись на граматико-перекладний та лексико (текстуально)-перекладний.

Основні характеристики граматико-перекладного методу

Фактичні дані	Розквіт припадає на XVIII–XIX ст.; поширений в усіх країнах Європи; представники: І. Мейдингер (Німеччина), Г. Оллендорф (Англія).
Методичні характеристики	Мета – навчання читання та переклад текстів на рідну мову; дослівний переклад – один із основних принципів навчання ІМ; основа навчання – окремі слова та речення, що ілюстрували певні граматичні явища, тобто граматичні правила мови, яка вивчалась.
Суттєві характеристики	Граматика – зміст навчання; переклад – провідний прийом навчання.
Критичний аналіз	Запропоновано ефективні прийоми роботи з текстом (граматичний аналіз); використання рідної мови як засобу пояснення граматичного матеріалу; відсутність орієнтації на оволодіння усним мовленням; відрив форми від змісту (підручники містили зовсім непов’язані між собою речення).

Основні характеристики текстуально-перекладного методу

Фактичні дані	Розквіт припадає на XVIII–XIX ст.; поширений в усіх країнах Європи; представники: Ж. Жакото (Франція), Д. Гамільтон (Англія), А. Шаванн (Швейцарія).
Методичні характеристики	Мета – навчання читання та переклад текстів на рідну мову; дослівний переклад – один із основних принципів навчання ІМ; навчання мові будувалося на зв’язних, оригінальних текстах шляхом перекладу на рідну мову.
Суттєві характеристики	Лексика – зміст навчання; переклад – провідний прийом навчання.
Критичний	Запропоновано ефективні прийоми роботи з текстом

аналіз	(аналіз та переклад важких місць, пошук у тексті вивченого лексичного та граматичного матеріалу, встановлення різноманітних аналогій з рідною мовою тощо; використання рідної мови як засобу семантизації лексики; відсутність орієнтації на оволодіння усним мовленням; відрив форми від змісту (використання оригінальних текстів, недоступних ні для сприймання, ні для розуміння).

Прямі методи. На початок 70-х років XIX ст. соціально-економічні умови в Європі докорінно змінились. У європейських країнах остаточно перемогла буржуазія, яка в пошуках нових ринків збуту сировини і товарів виходить далеко за межі національних держав. В нових умовах з'являється потреба в людях, що практично володіють іноземною мовою, насамперед усним мовленням. Навчання мов за граматико- і текстуально-перекладними методами не могло більше задовольняти вимоги суспільства. Ці соціально-економічні умови зумовили появу прямого методу, в яких на перший план висуваються практичні цілі, і, перш за все, – навчання усного мовлення.

Основні характеристики прямого методу

Фактичні дані	Кінець XIX – початок XX ст.; країни Західної Європи; представники: В. Фієтор, П. Пассі, Г. Суїт, О. Єсперсен, Ш. Швейцер, Г. Вендт, Б. Еггерт.
Наукові основи	Потреба у практичному володінні ІМ
Методичні характеристики	Мета – практичне володіння ІМ (навчання усного мовлення); виключення рідної мови із навчання ІМ; весь мовний матеріал вводиться лише в усній формі; застосування імітації та опису артикуляції для засвоєння фонетичного аспекту мови; навчання усного мовлення здійснюється на основі діалогів; головну роль у мовленнєвій діяльності відіграють пам'ять та відчуття, а не мислення.
Суттєві характеристики	Навчання ІМ починається з навчання усного мовлення.

Критичний аналіз	Розробка методики навчання усному мовленню; створення системи фонетичних вправ, які використовуються і в наш час; розробка прийомів безперекладної семантизації лексики (наочність, контекст, дефініція); повне виключення рідної мови з навчання іноземної; повне заперечення ролі граматики.

Усний метод Гарольда Пальмера. Значне розширення сфери викладання іноземних мов у зв'язку з потребою в людях, що володіють іншомовним мовленням, у XX ст. привело до інтенсивної розробки та подальшого розвитку прямих методів, орієнтованих як на репродуктивне, так і на рецептивне оволодіння мовою. Серед перших, найбільш визначних, є метод англійського педагога і методиста Гарольда Пальмера.

Основні характеристики усного методу Гарольда Пальмера

Фактичні дані	20-і роки XX ст.; Японія та інші країни; представники: Гарольд Пальмер.
Наукові основи	Необхідність навчання практичного володіння ІМ.
Методичні характеристики	Основні принципи навчання ІМ – імітація та завчання на пам'ять. Завчання на пам'ять є основою вивчення мови; надання вирішального значення початковому ступеню; матеріалом навчання є літературна розмовна мова, представлена текстами (на початковому ступені учні знайомляться з ними лише на слух), які написані в межах науково відібраного словникового мінімуму; один із головних принципів навчання ІМ – попереднє пасивне сприймання мови на слух (введення «інкубаційного» періоду – 1,5 – 2 місяці); використання підстановчих таблиць для засвоєння граматичних конструкцій.
Суттєві характеристики	Навчання ІМ починається з навчання усного мовлення.
Критичний аналіз	Створення системи вправ для усного мовлення; визначено принципи відбору мовного матеріалу;

	запропоновано комплекс навчальних посібників для навчання усного мовлення; обґрунтовано необхідність розрізнення репродуктивного та рецептивного володіння мовленням; неправомірне ототожнення процесів оволодіння рідною та іноземною мовами; не розробленість старшого етапу навчання; переважання механічного заучування та імітації.

Виходячи з того, що при оволодінні рідною мовою активному її використанню передує тривалий період її пасивного сприймання, Пальмер вважає одним із головних принципів навчання іноземної мови попереднє пасивне сприймання мови на слух. Відповідно на початковому ступені навчання вводиться інкубаційний період (1,5–2 місяці), протягом якого учні «купаються» в мовленнєвому потоці, слухаючи мовлення вчителя на іноземній мові, та вчаться схоплювати загальний зміст висловлювання.

Визнаючи, що до володіння іноземною мовою можна прийти як свідомим, так і інтуїтивним, підсвідомим шляхом, Пальмер віддає перевагу останньому, який, на його думку, потребує менше часу і дає при цьому кращі результати. Відповідно він вважає заучування основою всякого вивчення мови, яке поширюється не лише на окремі слова, але й на словосполучення та речення. Цілісне запам’ятовування, на його думку, дає можливість уникнути помилок, звільнитися від абстрактних роздумів, негайно використати засвоєний матеріал у своєму мовленні.

Для засвоєння граматичних конструкцій рекомендуються підстановчі таблиці. Перші речення ста підстановчих таблиць, укладених Пальмером, включають той граматичний матеріал, яким учні повинні оволодіти за час навчання. Комбінуючи взаємозамінюваии елементи, які подаються в потрібній формі, учень складає аналогічні речення. Вправи виконуються у швидкому темпі, оскільки можливість помилок виключена. Безпомилковість мови розглядається Пальмером як найважливіша умова успішного формування навичок, в чому й полягає процес оволодіння мовою.

Методична система навчання читання Майкла Уеста. Англійський методист Майкл Уест (1886–1973) створив свою методичну систему, яка мала великий вплив на подальший розвиток методики навчання читання. Свою систему він розробив у 20–30 рр. XX ст. для масової школи Бенгалії (Індія) та описав у книжці "Learning to Read a

Foreign Language", а також у цілій серії градуйованих хрестоматій-посібників з читання англійською мовою.

Основні характеристики методу навчання читання Майкла Уеста

Фактичні дані	20–30-і роки XX ст.; Бенгалія (Індія) та інші країни; представники: Майкл Уєст.
Наукові основи	Необхідність навчання у складних умовах практичного володіння ІМ.
Методичні характеристики	Основне завдання – навчання читання іноземною мовою; мета навчання іноземних мов полягає у вільному читанні про себе із загальним охопленням змісту; головною проблемою у навчанні читання є накопичення словника; використання текстів двох видів: тексти, побудовані лише на новому матеріалі, та тексти, що містять нові слова; використання лише зв'язних, переважно цікавих текстів.
Суттєві характеристики	Навчання ІМ починається з навчання читання: «вчись читати, читаючи».
Критичний аналіз	Уперше розроблено завершену систему навчання читання про себе на іноземній мові; обґрунтовано необхідність різних підходів до відбору матеріалу для навчання усного мовлення і читання; відібрано лексичний мінімум для читання; розроблено методику роботи над текстом: дозування нового матеріалу та його розподіл у тексті, вправи для розвитку швидкості читання, використання дотекстових та післятекстових запитань, переказ тексту за ключовими словами; помилкове ототожнення зрілого читання та читання із загальним розумінням зміст; одноманітність вправ.

Основним завданням системи він вважає навчання учнів, перш за все, читання іноземною мовою, переносячи навчання усного мовлення на останні два класи, де кількість учнів різко скорочується.

Психологічним обгрунтуванням цієї системи є такі положення: читати можна навчати окремо від усного мовлення; читання є легшим видом діяльності, ніж говоріння; читання на будь-якому рівні розвитку має практичну цінність, а пов'язане з цим відчуття успіху підвищує інтерес учнів до іноземної мови; читання є основним шляхом залучення до культури народу, мова якого вивчається; в результаті читання великої кількості текстів в учня розвивається відчуття іноземної мови, завдяки чому послаблюється негативний вплив рідної, що полегшує та прискорює подальший розвиток усного мовлення.

Висунувши тезу «Вчись читати, читаючи», Уест надає виняткового значення навчальним матеріалам — текстам, оскільки вони (а не вчитель) навчають учнів. Уперше в методиці він висуває та реалізує ідею різних підходів до вибору матеріалу для усного мовлення та читання. Відібраний Уестом лексичний мінімум для читання "A General Service List of English Words", що нараховує 3000 одиниць, широко використовується авторами навчальних посібників з англійської мови і в наш час.

Аудіо-лінгвальний метод. Аудіо-лінгвальний метод є своєрідним розвитком ідей Гарольда Пальмера. Специфіку цього методу визначає насамперед належність Фріза до іншої лінгвістичної школи. Фріз розглядає мову як систему знаків, що використовуються у процесі усного спілкування, вважаючи письмо штучним і не дуже точним способом фіксації звукової мови. Звідси робиться висновок про значення звукової системи мови та про систему моделей побудови речень. Відповідно робиться висновок про те, що одиницею усного спілкування (а значить, і навчання) є речення. Саме звукова система та система моделей речень відрізняє одну мову від іншої і тому складає її основу.

Основні характеристики аудіо-лінгвального методу

Фактичні дані	40–50-і роки XX ст.; США; представники: Чарльз Фріз та Роберт Ладо.
Наукові основи	Необхідність прискореного навчання ІМ.
Методичні характеристики	Мета навчання іноземних мов – практичне володіння МД; навчання аудіювання – говоріння – читання – письма; незалежно від кінцевої мети початковий ступінь навчання повинен бути присвячений розвитку усного мовлення, а до навчання читання слід переходити

	після того, як учні оволодіють мовою в усній формі; призначення лексики — ілюструвати звуки та структури, що вивчаються; основний зміст початкового ступеня складає граматика, яка подається у вигляді структур (моделей); оволодіння ІМ потрібно починати із засвоєння її основ: звукової системи та системи моделей речень; цикл занять розпочинається роботою з коротким (4–6 реплік) діалогом, який містить необхідні для засвоєння граматичні структури. Заключним етапом є вивчення діалогу на пам'ять.
Суттєві характеристики	«Аудіо» – навчання ІМ починається з навчання аудіювання; «Лінгвальний» – навчання базується на ретельно відібраному мовному матеріалі (у вигляді структур).
Критичний аналіз	Розроблено завершену систему навчання ІМ; запропоновано методику роботи зі структурами; відібрано граматичний матеріал на основі зіставлення рідної та іноземної мов. Визначено необхідність ситуативного навчання мовлення; розрив між навчанням усного мовлення та читання; недостатня увага до навчання лексики; перебільшення ролі механічного тренування.

Орієнтація на імітацію, складання речень за аналогією та багаторазове повторення вивченого дає підставу розглядати аудіо-лінгвальний метод як подальший розвиток прямих методів і віднести його до так званих непрямих методів.

Аудіо-візуальний метод. Аудіо-візуальний метод застосовується переважно для навчання іноземних мов дорослих у країні, мова якої вивчається.

Основні характеристики аудіо-візуального методу

Фактичні дані	50-і роки XX ст.; Франція, Югославія, Англія, Канада, Туреччина, Польща представники: П. Губерина (Югославія), П. Риван, Р. Мишеа, Ж. Гугенейм, А. Соважо (Франція).
Наукові основи	Необхідність прискореного навчання ІМ.
Методичні	Мета – практичне оволодіння МД для повсякденного

характеристики	спілкування; навчання усного мовлення – читання – письма; ознайомлення з особливостями життя, побуту, культури народу-носія мови, яка вивчається; навчання мови відбувається на основі спеціально відібраних структур, які сприймаються цілісно (глобально); основою навчання є діалоги-теми; розкриття тем проходить наочно – через діафільми (діапозитиви, кінофільми тощо); весь навчальний матеріал організовано в діалоги, які промовляються носіями мови; заучування структур шляхом цілісного (глобального) сприймання – імітації – заучування – утворення фраз за анологією.
Суттєві характеристики	«Аудіо» – весь новий матеріал сприймається учнем протягом тривалого часу лише на слух; «візуальний» – зміст матеріалу розкривається за допомогою зорової невербальної наочності – діапозитивів, діафільмів, кінофільмів.
Критичний аналіз	Розроблено завершену систему навчання ІМ; запропоновано методику роботи з діалогами – темами; відібрано мовленнєвий матеріал на основі аналізу живої розмовної мови; укладено лексичний і граматичний мінімуми; продемонстровано можливості використання ТЗН; безпідставне ігнорування рідної мови у процесі навчання; перебільшення ролі імітації та заучування на пам’ять.

Навчання усного мовлення – читання – письма. Незалежно від кінцевої мети початковий ступінь повинен бути присвячений розвитку усного мовлення; навчання спочатку письма, а потім і читання проводиться в кінці початкового ступеня і спрямоване на розвиток уміння написати і прочитати те, що вже добре засвоєне усно.

Цикл роботи над діалогом-темою складається з чотирьох етапів:

1. *Презентація матеріалу.* Учні двічі переглядають новий фільм: вперше без звукового супроводу (для створення відповідності думки), вдруге — у супроводі запису діалогу на магнітній плівці.
2. *Пояснення.* Діафільм переглядається ще раз, кадр за кадром, а

викладач перевіряє правильність розуміння відповідних реплік. У разі виникнення труднощів він пояснює незрозуміле за допомогою парафразу, жестів, посиланням на деталі в кадрах і т. ін.

3. *Повторення.* Учні вчаться імітувати репліки діалогу, сприйняті на слух. Діафільм переглядається та прослуховується стільки разів, скільки необхідно для того, щоб кожен учень міг правильно повторити кожне речення за диктором. Особлива увага приділяється їх інтонаційному та ритмічному оформленню.

Аналогічна робота проходить в лабораторії, де виконуються різноманітні підстановчі вправи з застосуванням магнітофона.

4. *Активізація.* На цьому етапі фільм демонструється без звукового супроводу, а діалог повторюється в ролях. Потім у лабораторії учні засвоюють відповідні структури, особливо їх звуковий супровід, на матеріалі коротких діалогів-фільмів, ситуації яких є варіантами ситуацій основного діафільму.

Сугестивний метод (метод навіювання). Сугестологія – це наука про прискорений гармонійний розвиток особистості та розкриття її різнобічних резервних можливостей – пам'яті, інтелектуальної активності, творчих здібностей тощо.

Засновник методу Георгій Лозанов, лікар-сугестолог, дійшов висновку щодо можливості використання у навчанні іноземних мов неусвідомлених резервних можливостей організму. Безпосередня дія викладача на тих, кого він навчає є сугестивна, навіюючи, що сприяє усуненню скутості, страху, побоювання можливих помилок, замкнутості, некомунікабельності, труднощів у подоланні стереотипів рідної мови та «мовного бар'єру» іноземної. Такий вплив, на думку Лозанова, створює сприятливі передумови для організації іншомовного мовленнєвого спілкування. Крім того, він допомагає розкрити резервні можливості учнів щодо запам'ятовування значного обсягу навчального матеріалу. Завдяки використанню резервів мимовільної пам'яті за один місяць досягається засвоєння на розмовному рівні близько 2000 слів.

Основні характеристики сугестивного методу Г. Лозанова

Фактичні дані	Друга половина XX ст.; Болгарія; представники: Г. Лозанов.
Наукові основи	Необхідність прискореного навчання ІМ
Методичні характеристики	Створення сприятливих умов для оволодіння учнями усним мовленням;

	зв’язок освітнього процесу з особистими інтересами та мотивами учнів; встановлення довірливих стосунків між викладачем та учнями; навчання проходить у двох планах – свідомому та підсвідомому; мовний матеріал засвоюється в атмосфері гри, перевтілення, з використанням мови та рухів, а також драматизації творів мистецтва; навчальний матеріал вводиться на основі значних за обсягом полілогів і супроводжується перекладом на рідну мову, а також коментарем лексичного та граматичного характеру; активізація матеріалу проходить за допомогою драматизації, ігор, пісень, вправ на запитання-відповіді; при цьому учні виконують різні ролі, широко використовують невербальні засоби комунікації; у центрі уваги – усномовленнєва комунікація та вокабуляр.
Суттєві характеристики	Сугестологія – наука, яка розкриває, на думку Г. Лозанова, механізми, що забезпечують вивільнення і мобілізацію резервних можливостей людини.
Критичний аналіз	Розроблено систему прискореного навчання ІМ; запропоновано методику роботи з текстами-полілогами; описано методику усунення психологічних бар’єрів; визначено шляхи урахування особистісних характеристик учнів; практична реалізація методу вимагає спеціальних умов навчання і підготовки вчителів; головні положення сугестивного методу покладені в основу інтенсивних методів навчання.

Застосування методу Лозанова з метою прискореного оволодіння іноземною мовою дало позитивні результати і стимулювало організацію сугестопедичних курсів не лише у нього на батьківщині, але й у ряді інших країн. Проте цей метод має й деякі недоліки, проаналізовані Г. Китайгородською. Завдяки зусиллям останньої ідеї інтенсивного навчання отримали свій подальший розвиток.

Комунікативний метод. В період післявоєнних десятиліть формується характерна тенденція до посилення комунікативної

спрямованості освітнього процесу – його наближення до реального процесу спілкування. Це спричинило появу комунікативного методу.

Комунікативний підхід орієнтований на організацію процесу навчання, адекватного процесу реального спілкування завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування (в інтерпретації Ю. Пассова).

Основні характеристики комунікативного методу

Фактичні дані	З 1950 року; Англія, Німеччина та інші країни; представники: Г. Уідоусан, У. Литлвуд (Англія), Г. Піфо (Німеччина), Ю. Пассов.
Наукові основи	Необхідність навчання комунікативної компетенції.
Методичні характеристики	Діяльнісний характер мовленнєвого спілкування, що втілюється в комунікативній поведінці вчителя як учасника процесу спілкування та навчання; мовленнєва спрямованість освітнього процесу; використання автентичних матеріалів; використання різних комунікативних опор, які допомагають керувати змістом висловлювання (текст, мікротекст, план, логіко-синтаксична схема), а також засвоювати граматичний матеріал; мовні ігри, що дають змогу спілкуватися в різних соціальних контекстах та в різних ролях; індивідуалізація процесу навчання; функціональність відбору навчального матеріалу (адекватного процесу комунікації); ситуативність; новизна предмета розмови, обставин тощо; навчання комунікації у процесі самої комунікації.
Суттєві характеристики	Формування в учнів комунікативної компетентності – здатності користуватися мовою, в залежності від конкретної ситуації.
Критичний аналіз	Розроблено завершену систему формування КК; сформульовано принципи комунікативного методу; створено систему вправ; запропоновано види комунікативних опор; підготовлено НМК; вимагає висококваліфікованих вчителів.

Цей метод все ширше застосовується у США та у більшості країн світу.

Сучасні модифікації комунікативного методу. Серед найновіших методів навчання іноземних мов, що виникли переважно в англомовних країнах – США та Великобританії – в останні десятиріччя XX ст., все більшого поширення набувають методи, які об'єднують у собі комунікативні та пізнавальні (академічні) цілі. Їх основними принципами є:

• рух від цілого до окремого;

• орієнтація занять на учня (learner-centered lessons);

• цілеспрямованість та змістовність занять, їх спрямованість на досягнення соціальної взаємодії при наявності віри у викладача в успіх своїх учнів;

• інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук. Існування різних варіантів цього напряму в сучасній методиці, які мають різні назви — "Whole Language Content Approach", "Cognitive Approach", "Content-Based ESL Program", "Cognitive Academic Language Approach" — свідчить про зростаючий інтерес до навчання іноземних мов і прагнення методистів переосмислити їх роль та місце у світі.

Метод повної фізичної реакції (Total Physical Response – TPR). Засновник – Джеймс Ашер (James Asher). Цей метод використовується на початковому ступені навчання і базується на твердженні, що відсутність стресових ситуацій значно підвищує мотивацію навчання. Основними принципами цього методу є:

1) розуміння іноземної мови повинно передувати говорінню;

2) розуміння слід розвивати шляхом виконання наказів;

3) не потрібно примушувати говорити, тому що завдяки наказам та фізичним діям при їх виконанні спонтанно розвивається готовність до говоріння.

Серед вчених-методистів немає єдності щодо доцільності застосування TPR як методу навчання іноземних мов. Заперечується й виділення наказів як базових структур для тривалого засвоєння мови, оскільки це штучна, з точки зору комунікативної моделі, методично недоцільна форма роботи.

Драматико-педагогічний метод. Драматико-педагогічний метод навчання іноземних мов повністю орієнтований на дію. Основним девізом цього методу є: ми вчимо і вчимося мови головою, серцем, руками і ногами. Головна ідея методу – вчителі іноземної мови можуть багато чого запозичити для своєї практичної діяльності у професійних мистецтвознавців та акторів: як зробити банальний діалог підручника

напруженим і цікавим; як створити відповідну атмосферу; як вживатися в ситуацію і роль, як чітко артикулювати звуки, подавати сигнали за допомогою жестів та міміки. Стрижнем драматико-педагогічної організації навчання є, як і під час репетиції в театрі, сценічна імпровізація при широкому використанні такого прийому як живі картинки в застиглих, нерухомих позах (Standbild).

«Мовчазний» метод. Мовчазний метод (Silent Way) розроблено Галебом Гатегно (Galeb Gattegno). Він базується на ідеї «автономії» учнів в освітньому процесі. Під «автономією навчання» розуміють орієнтація на учня, що перегукується з поняттями індивідуалізації навчання.

Одним із основних принципів «мовчазного» методу є підпорядкованість навчання учінню. Згідно цього методу учителя відводиться «мовчазна» роль, а мовленнєва активність і самостійність учнів є значною. У навчанні широко використовуються жести вчителя, кольорові звукові та вокабулярні таблиці, кубики для демонстрації, введення та засвоєння звуків, слів, структур у діях і ситуаціях. Учитель ніби виконує роль драматурга: він пише сценарій, визначає дійових осіб, моделює їх дії, готує необхідні вербальні та невербальні опори, задає тон, створює атмосферу для комунікації та, спостерігаючи за процесом засвоєння, дає оцінку його учасникам.

Груповий метод. Широке розповсюдження отримав також так званий «груповий метод», запропонований чиказьким професором психології Чарльзом Карреном. Основні принципи навчання були запозичені із сфери стосунків консультанта з клієнтом; вони орієнтовані на поєднання пізнавальних та емоційних процесів навчання. Це передбачає тісну взаємодію вчителя і тих, хто навчається, в комунікативних ситуаціях без опори на підручник.

Такими є основні напрями і тенденції вітчизняної та зарубіжної методики навчання іноземних мов.

Інтенсивне навчання іноземної мови. Подальший розвиток ідеї Г. Лозанова знайшли в наукових дослідженнях і практичних розробках Центру інтенсивного навчання іноземних мов під керівництвом Г. Китайгородської. Багаторічні теоретичні та експериментальні дослідження Г. Китайгородської та її колег завершилися створенням методу активізації можливостей особистості і колективу (далі – метод активізації).

Принципи методу активізації. Сформульовано п’ять основних принципів методу активізації:

1. Принцип особистісного спілкування.

Особистість функціонує і формується у процесі постійних взаємовідносин з іншими людьми у праці, навчанні та спілкуванні. Спілкування є одним із джерел розвитку особистості. Весь навчально-виховний процес організований як процес неформального різнопланового особистісного спілкування вчителя з учнями та учнів між собою. Тому успіх навчальної діяльності багато в чому залежить від особистісних характеристик тих, хто навчається, рівня їх знань, їх взаємовідносин один з одним та з учителем.

2. Особистісно-рольовий принцип.

Інтенсивна методика базується на використанні рольового спілкування у навчанні ІМ. Основним навчальним текстом в інтенсивному навчанні є текст-полілог, дійовими особами якого є самі учні. Кожен з учнів одержує свою постійну роль на період навчання (маються на увазі короткострокові курси). Поряд з постійними ролями використовуються різноманітні епізодичні. Соціальні ролі в залежності від створеної викладачем ситуації спілкування. Такими соціальними ролями можуть бути: начальник, підлеглий, співробітник, учитель, учень, лікар, пацієнт, батько, мати, син, дочка, продавець, покупець, клієнт, господар, гість тощо.

3. Принцип концентрованої організації навчального матеріалу і освітнього процесу.

Цей принцип означає, що новий навчальний матеріал спочатку сприймається учнями у цілому, глобально і стає зрозумілим завдяки пофразовому перекладу на рідну мову; перші спроби вживання нових мовленнєвих зразків здійснюються цілими блоками, репродуктивно, але в різноманітних ситуаціях спілкування. Через певний час мовний і мовленнєвий матеріал осмислюється, узагальнюється, а потім самостійно комбінується, вживається продуктивно, тобто на рівні мовленнєвих умінь.

4. Принцип колективної взаємодії.

Виходячи з принципу колективної взаємодії, в інтенсивному навчанні іноземних мов перевага віддається колективним формам навчальної діяльності, таким як одночасна робота в парах або трійках, малих групах по 4–5 осіб, в командах тощо. Для реалізації колективних форм роботи на занятті розроблені високоефективні прийоми. Серед них «імітативне спілкування», коли всі учні хором слідом за вчителем звертаються по черзі до першого, другого, третього учня з запитанням, порадою, схваленням, коротким повідомленням тощо. У такий спосіб через «імітативне спілкування» пропускаються майже всі навчальні одиниці при збереженні таких рис спілкування як зверненість та наявність адресата мовлення.

Підвищенню ефективності роботи в парах сприяють такі прийоми як «рухомі шеренги», «карусель» та «натовп», що передбачають переміщення учасників спілкування та зміну мовленнєвих партнерів.

Таким чином колективна взаємодія і співпраця вчителя та учня, вчителя і групи/класу та учнів між собою є одним з найважливіших елементів методичної системи інтенсивного навчання іноземних мов.

5. *Принцип поліфункціональності вправ*.

Цей принцип означає, що кожна вправа спрямована одночасно на засвоєння певного навчального матеріалу та на спілкування.

Поетапна реалізація моделі інтенсивного навчання

Побудова моделі інтенсивного навчання іншомовного спілкування відбувається згідно з усіма принципами методу активізації, що були розглянуті, а її реалізація здійснюється поетапно.

1. Подача нового навчального матеріалу циклу занять («мікроциклу» за термінологією Г. Китайгородської).
2. Тренування у спілкуванні.
3. Практика у спілкуванні.

Перший етап – подача нового навчального матеріалу. Новий навчальний матеріал подається у тексті-полілозі (ТП). Характерними рисами ТП є:

- значний обсяг;
- включення учнів до дійових осіб ТП;
- емоційність та політемність;
- побудова тексту за законами усного мовлення;
- паралельне розташування тексту в підручнику іноземною та рідною мовою учнів.

Подача нового навчального матеріалу в ТП проходить чотири пред’явлення.

Мета першого пред’явлення – пояснити учням ситуацію: місце дії, зміну подій, їх учасників.

Викладач у формі безпосереднього спілкування з учнями вимовляє і програє усі фрази ТП за кожну дійову особу, перекладає їх на рідну мову учнів (+ унаочнення). Основний спосіб семантизації при цьому – пофразовий переклад на рідну мову учнів. Учні слухають і розуміють все завдяки перекладу і унаочненню.

Головне завдання другого пред’явлення – максимально забезпечити мимовільне запам’ятовування нового навчального матеріалу.

Викладач вимовляє усі фрази за схемою: фраза ІМ – переклад – фраза ІМ. При цьому використовує різні засоби, що підсилюють мимовільне запам'ятовування: частина фраз римується, інші проспівуються на популярні, відомі всім учням мотиви, ще інші – доцільно ритмічно «простукати» тощо. Велике значення тут має використання спеціальних жестів, що також сприяють запам'ятовуванню, та інтонації. Так, один раз фраза може звучати занепокоєно, другий раз – офіційно, третій – з подивом тощо.

Учні спочатку слухають фразу, яку вимовив учитель, а потім її імітують, звертаючись до того члена групи, до якого вона звернена за сюжетом ТП, наслідуючи інтонацію, жести й міміку вчителя.

Третє пред'явлення має на меті закріпити новий матеріал у пам'яті учнів, доповнюючи мимовільне запам'ятовування, яке мало місце у другому пред'явленні, довільним запам'ятовуванням, а слуховий образ нових мовленнєвих одиниць – їх зоровим образом.

Учитель дає учням друкований текст ТП, читає його вголос з короткими паузами між фразами для внутрішнього проговорювання їх учнями.

Учні слухають учителя/диктора і одночасно сприймають друкований варіант тексту.

Четверте пред'явлення має на меті дати учням цілісне закінчене уявлення про ТП та забезпечити досягнення ефекту відпочинку.

Це пред'явлення називають «музичним сеансом», тому що учні знову сприймають на слух увесь ТП (без перекладу на рідну мову!) на фоні спокійної класичної музики. Перед початком музичного сеансу учнів спрямовують на фізичне розслаблення: вони сідають якомога зручніше, заплющують очі та слухають музику і текст, який уже відомий. В результаті вони одержують закінчене, цільне уявлення про ТП. В учнів виникає почуття впевненості в успішному засвоєнні матеріалу, в той же час досягається ефект відпочинку.

Усі чотири пред'явлення ТП мають місце на одному уроці. Всі останні уроки циклу присвячені тренуванню у спілкуванні та практиці у спілкуванні.

На етапі тренування формуються та вдосконалюються мовленнєві навички (які, до речі, починають формуватися ще на етапі подачі нового матеріалу), а на етапі практики – мовленнєві вміння. Проте чіткого розмежування між цими етапами не існує. На етапі тренування у спілкуванні використовують умовно-комунікативні вправи, а на етапі практики – комунікативні.

Визначальною рисою усіх вправ в інтенсивному навчанні є їх вмотивований характер. По суті це комунікативна або комунікативно-

рольова мотивація, тобто учень знає не лише, що він має робити, але й заради чого він щось говорить, слухає, читає, пише. Некомунікативні вправи використовуються лише у вигляді мовних ігор, де мотивом діяльності учня є сама участь у грі. Наведемо приклади деяких вправ, що виконуються на етапах тренування і практики у спілкуванні.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ СЕМІНАРСЬКОГО ЗАНЯТТЯ

1. Основні етапи розвитку методики навчання ІМ.
2. Натуральний метод
3. Перекладні методи.
4. Прямі методи.
5. Усний метод Гарольда Пальмера.
6. Методична система навчання читання Майкла Уеста.
7. Аудіо-лінгвальний метод.
8. Аудіо-візуальний метод.
9. Сугестивний метод.
10. Комунікативний метод.
11. Сучасні модифікації комунікативного методу.
12. Інтенсивне навчання ІМ.

МОДУЛЬ 6. ОЦІНЮВАННЯ ТА КОНТРОЛЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІМ

Контроль є складовою частиною системи навчання іноземних мов. Головна мета контролю у процесі навчання іноземної мови – це управління процесом формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь. Завданням контролю є визначення та оцінювання рівня їх сформованості.

Засобами проведення контролю виступають спеціально підготовлені контрольні завдання, які включають інструкцію щодо їх виконання і мовний та мовленнєвий матеріал, який вивчався учнями.

Як складник системи навчання контроль має свої функції, види, форми, засоби та об'єкти.

Виділяють такі функції контролю:

- функція зворотного зв'язку;
- оціночна;
- навчальна;
- розвиваюча;
- коригуючи;
- стимулююча;
- попереджаюча.

Функція зворотного зв'язку є основною функцією контролю. Вона забезпечує керування процесом навчання іноземної мови. Зворотний зв'язок діє у двох напрямах: на вчителя і на учня.

Зворотний зв'язок, що діє у напрямі до вчителя, несе інформацію про рівень успішності учнів. Учитель аналізує цю інформацію на предмет наявності недоліків, проводить діагностику відхилень у мовленнєвій діяльності учнів, оцінює доцільність обраних прийомів, способів і методів навчання, вносить необхідні корективи у методику своєї роботи.

Зворотний зв'язок у напрямі до учнів дає їм інформацію про рівень їх успішності в оволодінні іншомовними навичками та вміннями. Така інформація дозволяє учням здійснювати самооцінку досягнень в оволодінні мовою і планувати свою подальшу навчальну діяльність.

Оціночна функція реалізується в ході оцінювання результатів виконання учнями навчальних завдань. Оцінка вказує на певний рівень володіння іншомовною мовленнєвою діяльністю, і є орієнтиром для учнів (та їх батьків) у подальшій діяльності в опануванні іноземної мови. Оцінка є основним показником успішності навчання в офіційних документах про освіту, а також у

звітах, що складаються адміністрацією шкіл для органів народної освіти.

Навчальна функція контролю реалізується у процесі виконання контрольних завдань. За своїм характером контрольне завдання є вправою, виконання якої потребує від учня здійснення певних мовленнєвих дій, спрямованих на досягнення мети, поставленої у завданні. Ці мовленнєві дії реалізуються завдяки функціонуванню відповідних мовленнєвих навичок і вмінь, в результаті чого відбувається їх подальше закріплення та удосконалення. Отже, під час виконання контрольних завдань продовжується і процес навчання.

Розвиваюча функція контролю передбачає розвиток індивідуально-психологічних особливостей учнів, які функціонують під час виконання учнями контрольних завдань: оперативна слухова або зорова пам'ять, гнучкість мислення, фонематичний слух, пластичність артикуляційного апарату тощо.

У процесі контролю відбувається розвиток спеціальних навчальних умінь, які дозволяють учням найкращим чином виконати контрольне завдання. На цій основі розвиваються вольові якості особистості учня, почуття відповідальності, здатність до самодисципліни.

Коригуюча функція контролю полягає в тому, що оцінювання результатів роботи учнів спонукає вчителя до аналізу обраної ним стратегії навчання та до внесення необхідних коригуючих дій щодо добору прийомів, способів і методів навчання, відбору вправ, визначення режиму і тривалості їх виконання, послідовності організації всієї навчальної роботи з учнями.

Стимулююча функція контролю реалізується в напрямі розвитку інтересу, мотивів учня до вивчення іноземної мови. Перспектива отримання високих результатів у виконанні контрольних завдань є стимулом до вдосконалення володіння ними іноземною мовою.

Попереджаюча функція контролю вбачається в тому, що контроль попереджає допущення аналогічних помилок у подальшій роботі.

Для того щоб ці функції успішно реалізувались у практиці навчання, контролю мають бути притаманні такі якості як:

• цілеспрямованість, яка полягає в тому, що контроль має бути спрямованим на певні мовленнєві навички і вміння, рівень досягнення яких визначається та оцінюється;

• репрезентативність, яка означає, що контролем має бути охоплений весь той мовний і мовленнєвий матеріал, засвоєння якого перевіряється;

• об'єктивність забезпечується застосуванням об'єктивних способів оцінювання відповідей учнів;

• систематичність реалізується за умови його регулярного проведення у процесі навчання іноземної мови на всіх етапах навчання.

Види контролю

Розрізняють такі види контролю:

• поточний контроль, який здійснюється у ході вивчення конкретної теми для визначення рівня сформованості окремої навички або вміння, якості засвоєння певної порції навчального матеріалу;

• тематичний контроль, який проводиться після закінчення роботи над темою чи тематичним циклом;

• рубіжний контроль, який проводиться в кінці чверті, року;

• підсумковий контроль, який реалізується після завершення відповідного ступеня навчання іноземної мови;

• заключний контроль, який реалізується по завершенні навчання у відповідному закладі освіти.

Кожний з видів контролю виконує усі функції, властиві контролю, але залежно від його виду та чи інша функція має особливе значення і виступає домінуючою.

У процесі поточного контролю домінуючими є функція зворотного зв'язку та коригуюча функція. На основі результатів поточного контролю вчитель отримує інформацію про успішність або неуспішність організації освітнього процесу з іноземної мови, що дає йому можливість своєчасно коригувати навчальну діяльність учнів з оволодіння іноземною мовою та свою діяльність щодо забезпечення освітнього процесу.

У ході тематичного, рубіжного, підсумкового та заключного контролю на перший план виступає оціночна функція контролю, оскільки метою цих контрольних завдань є визначення та оцінювання рівня навчальних досягнень учнів в оволодінні іншомовними навичками і вміннями за певний відрізок часу або по завершенні певного етапу навчальної роботи.

Форми контролю

Форми контролю визначаються такими параметрами:

1. За охватом учнів контроль може бути фронтальним, індивідуальним, парним і груповим;

2. За способом реалізації – усним (у формі співбесіди з учнем під час усного іспиту) або письмовим (у формі контрольних робіт);

3. За використанням рідної мови – одномовним або двомовним;

4. За використанням ТЗН розрізняють контроль з використанням ТЗН і без використання ТЗН;

5. За способом організації розрізняють контроль з боку вчителя і контроль з боку учня: взаємоконтроль і самоконтроль.

Контроль з боку вчителя здійснюється під час проведення уроку і передбачає передусім корекцію помилок учня.

Контроль з боку учня може реалізуватись у формі взаємоконтролю, самоконтролю і самокорекції.

Взаємоконтроль передбачає здійснення контролю володіння іншомовною мовленнєвою діяльністю самими учнями.

Наприклад, під час роботи в парах з індивідуальними картками, підстановчими таблицями тощо, коли один учень перевіряє за допомогою ключа виконання контрольного завдання іншим учнем.

Самоконтроль передбачає здійснення контролю володіння іншомовною мовленнєвою діяльністю самим учнем. Отже, самоконтроль – це розумове вміння, яке забезпечує навчальну дію порівняння результатів власного виконання навчального завдання зі змістом і зовнішнім оформленням відповідного іншомовного матеріалу.

Природно, що при здійсненні самоконтролю відбувається самокорекція, яка логічно завершує увесь цикл іншомовної діяльності.

Самокорекція – це інтелектуальне вміння, котре забезпечує безпосереднє виправлення самим учнем усвідомленої помилки з метою підвищення рівня реалізації навчально-контрольної діяльності в цілому.

Об’єкти контролю

Об’єктами контролю виступають навички і вміння мовлення, рівень володіння якими дозволяє учню здійснити іншомовну мовленнєву діяльність.

Отже, об’єктами контролю є слухо-вимовні, лексичні, граматичні навички (мовна компетенція) та вміння здійснювати мовленнєву діяльність в говорінні, аудіюванні, читанні, письмі з урахуванням соціокультурних особливостей цих видів мовленнєвої діяльності (мовленнєва компетенція).

Якісні та кількісні показники володіння учнями іншомовним спілкуванням в різних видах мовленнєвої діяльності служать критеріями оцінки їх відповідей, отриманих під час проведення контролю.

Аналіз по схемі: так, у продуктивних видах мовленнєвої діяльності (говорінні, письмі) основними якісними показниками є: ступінь узгодженості висловлювань із заданою темою, ситуацією; повнота відображення теми, ситуації; рівень і характеристика імпровізації у формулюванні висловлювань; правильність використання мовних засобів для оформлення висловлювань; різноманітність використання мовних засобів. В рецептивних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні) основним якісним показником є ступінь розуміння (загальне, повне, детальне).

Кількісні показники у продуктивних видах мовленнєвої діяльності складають: обсяг (кількість слів, речень) і швидкість (наявність пауз, повторень) усного або письмового висловлювання. Кількісними показниками у рецептивних видах мовленнєвої діяльності є тривалість звучання тексту і темп мовлення – в аудіюванні, обсяг тексту – в читанні.

Залежно від ступеня навчання в закладі загальної середньої освіти учень має оволодіти певним рівнем іншомовної комунікативної компетентності у межах засвоєного мовного та мовленнєвого матеріалу. Тематика та обсяг цього матеріалу, а також тривалість висловлювань, обсяг і змістова характеристика текстів для читання та аудіювання, зміст лексичного, граматичного і фонетичного мінімуму, що має бути засвоєний у закладі загальної середньої освіти, визначаються державною програмою з предмета «Іноземна мова».

Тестовий контроль

Тестовий контроль або тестування як термін означає у вузькому сенсі використання і проведення тесту, і в широкому – як сукупність процедурних етапів планування, складання і випробування тестів, обробки та інтерпретації результатів проведення тесту (В. Коккота).

У навчанні іноземних мов застосовується лінгводидактичне тестування. Лінгводидактичним тест – це підготовлений відповідно до певних вимог комплекс завдань, які пройшли попереднє випробування з метою визначення показників його якості і які дозволяють виявити в учасників тестування рівень їх мовної і/або комунікативної компетентності та оцінити результати тестування за заздалегідь встановленими критеріями (В. Коккота).

Основними показниками якості лінгводидактичного тесту є:

• валідність, тобто його придатність для визначення рівня володіння певними іншомовними мовленнєвими навичками і вміннями;

• надійність дає приблизно однакові результати при повторному застосуванні;

• диференційна здатність вказує на посильність даного тесту виявляти встигаючих і невстигаючих тестованих, тобто з достатнім і недостатнім рівнем володіння іншомовними навичками і вміннями;

• практичність означає доступність та посильність інструкцій тесту і змісту тестових завдань для розуміння тих, хто виконує тест; простоту організації проведення тестування, перевірки відповідей і визначення результатів та оцінки;

• економічність передбачає мінімальні витрати часу, зусиль і коштів на підготовку тесту від планування до видання.

За статусом контролюючої програми лінгводидактичні тести бувають:

• стандартизовані, які пройшли апробацію на досить великій кількості учасників тестування (500–1000 осіб) і який має стабільні й допустимі кількісні показники якості. Він супроводжуються паспортом, в якому містяться норми, умови та інструкції для багаторазового використання тесту в різних умовах;

• нестандартизовані тести (вчительські/викладацькі), тобто розробляються самим учителем для своїх учнів на матеріалі конкретної теми. Їх називають по-різному: тест, тестова контрольна робота, квіз. Нестандартизовані тести застосовуються під час поточного контролю. Вони є короткими і для них не є обов’язковим визначення усіх показників якості, однак вони проходять хоча б одну апробацію з метою визначення складності завдань.

Залежно від мети застосування тести розподіляються на: констатуючі, діагностичні та прогностичні.

Констатуючі тести включають:

• тести навчальних досягнень, метою яких є визначення рівня навчальних досягнень учня в оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю на певному ступені навчання. Вони складаються в повній відповідності до програми та підручника або засвоєного навчального матеріалу і використовуються для здійснення поточного, рубіжного і підсумкового контролю;

• тести загального володіння іноземною мовою складаються незалежно від програм і підручників попереднього навчання (наприклад, TOEFL – тест з англійської мови як іноземної (США),

результати якого визнаються багатьма університетами англомовних країн при зарахуванні на навчання студентів-іноземців). В залежності від конкретної мети застосування ці тести можуть використовуватися: для відбору абітурієнтів, розподілу учнів/студентів по групах, уточнення програми навчання окремої групи учнів.

Діагностичні тести, проводяться з метою подальшого розподілу учнів по групах за рівнем підготовки з іноземної мови.

Прогностичні тести (на виявлення здібностей до вивчення іноземної мови) спрямовані на визначення конкретних індивідуально-психологічних особливостей учня з метою забезпечення їх своєчасного коригування та розвитку.

В закладах загальної середньої освіти для проведення поточного, рубіжного або підсумкового контролю використовуються тести навчальних досягнень.

Структура тесту. Тести з великою кількістю завдань (більше 40–50) називаються комплексними тестами або тестовими батареями. Вони складаються із частин і субтестів. До субтесту входять тестові завдання, спрямовані на один конкретний об’єкт тестового контролю, наприклад, визначення рівня володіння вимовними, граматичними або лексичними навичками, уміннями аудіювання, читання, говоріння, письма.

Кожне тестове завдання складається з:

• інструкції;

• зразка виконання (іноді може бути відсутнім);

• матеріалу, що подається в тестованому;

• очікуваної відповіді, яка планується розробником тесту як еталон/ключ.

Кожне тестове завдання створює для тестованого конкретну мовну або комунікативну тестову ситуацію, яка може подаватись вербальними (текст) і невербальними, наочними (малюнки, схема, таблиця) засобами.

Очікувана відповідь тестованого може бути вербальною або невербальною (з використанням літер або цифр, знаків +, – та ін.).

Виділяють два основних типи очікуваної відповіді:

• вибіркову, яка передбачає вибір правильної відповіді з кількох запропонованих неправильних варіантів-альтернатив;

• конструйовану, яка може формулюватись на рівні окремого слова (напівпродукована відповідь) та окремого речення/висловлювання і тексту (продукована відповідь).

Відповіді фіксуються тестованим на бланку для відповідей під час проведення письмового тестування і записуються на плівку у процесі усного тестування.

Приклади тестових завдань, що використовуються для визначення рівня володіння учнями навичками та вміннями іншомовного мовлення.

1. Тестове завдання для контролю вмінь читання.

Інструкція. Вибери слово, яке відповідає на запитання в дужках. На бланку для відповідей поряд з номером завдання запиши літеру обраного варіанта відповіді. Подача матеріалу. Десять окремих речень. Очікувана відповідь. Вербальна, вибіркова (множинний вибір).

2. Тестове завдання для контролю вмінь читання/аудіювання.

Інструкція. Прочитай/послухай текст і розфарбуй малюнок відповідно до змісту тексту. Подача матеріалу. Друкований текст або фонограма, схематичний малюнок. Очікувана відповідь. Невербальна.

3. Тестове завдання для контролю вмінь читання/аудіювання.

Інструкція. Прочитай/послухай текст і сформулюй основну ідею тексту у 2–3 коротких реченнях; запиши їх у бланку для відповідей поряд з номером завдання. Подача матеріалу. Друкований текст або фонограма. Очікувана відповідь. Вербальна, конструйована (продукована), текст.

Результати, отримані під час тестування, підлягають кількісному підрахунку, на основі якого виставляється оцінка успішності учнів в оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю. Традиційно використовується 100-бальна шкала оцінювання. Для виведення оцінки успішності виконання тесту можна скористатися такою шкалою: 100% правильних відповідей дорівнює оцінці «5»; 99%–80% – «4», 79%–60% – «3», 59%–30% – «2», нижче 30% – «1».

Незалежне тестування

Згідно з наказом МОН України при вступі до закладів вищої освіти у 2008–2009 н. р. запроваджено зовнішнє незалежне оцінювання з іноземних мов. ЗНО передбачає оцінювання основних видів МД з метою визначення рівня навчальних досягнень учасників зовнішнього незалежного оцінювання відповідно до вимог чинних навчальних програм. Рівні сформованості МД визначені як середній, достатній і високий. Вищезгадані рівні відповідають вимогам чинних навчальних програм та критеріям оцінювання навчальних досягнень учнів з ІМ. Зовнішнє тестування випускників проводиться у формі багаторівневого стандартизованого тесту.

Основні технічні характеристики тесту з іноземної мови.

Тест з іноземної мови складається з двох частин: читання і письмо. Загальна кількість завдань тесту – 45. На виконання тесту відводиться 120 хвилин.

Розподіл завдань тесту за видами МД наступний:

№	Вид МД	Кількість завдань	Орієнтований розподіл завдань у %
1.	Читання	32	71
2.	Письмо	13	29

Тестування відбувалося без аудіювання, з якого планувалося 20 завдань.

Тест містить завдання п’яти форм:

1. Завдання з вибором однієї правильної відповіді. До кожного завдання пропонується чотири варіанта відповіді, з яких лише одна є правильною.

2. Завдання на встановлення відповідності. У завданнях пропонується підібрати заголовки до текстів / частин текстів із поданих варіантів.

3. Завдання на визначення правильності / неправильності тверджень. Пропонується визначити правильність / неправильність тверджень відносно прочитаного.

4. Завдання на заповнення пропусків. Пропонується доповнити абзаци / речення у тексті реченнями / частинами речень, словосполученнями / словами із поданих варіантів або вписати правильну граматичну форму лексичної одиниці, поданої у дужках.

5. Завдання з розгорнутою відповіддю. Передбачає створення власного висловлювання у письмовій формі відповідно до запропонованої комунікативної ситуації.

Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів

Основними видами оцінювання з ІМ є поточне, тематичне, семестрове, річне оцінювання та підсумкова випускна атестація. Більшість прийомів поточного оцінювання спрямовано на детальну перевірку окремих параметрів мовних та мовленнєвих умінь, яких щойно навчили. Тематичне оцінювання проводиться на основі поточного оцінювання і виставляються єдиний тематичний бал.

Семестрове оцінювання проводиться один раз наприкінці семестру за чотирма видами МД.

У ЗЗСО використовується 12–бальна шкала оцінювання, де бали 1–3 відповідають початковому або низькому рівню володіння мовою; бали 4–6 – середньому рівню, бали 7–9 – достатньому рівню та бали 10–12 – високому рівню володіння мовою. Кожному балу відповідають певні вміння з чотирьох видів МД.

Рекомендації Ради Європи щодо рівнів володіння ІМ.

Рекомендації Ради Європи (РРЄ) забезпечують спільну основу для розробки навчальних планів з мовної підготовки, типових програм, іспитів, підручників тощо у Європі. Вони у доступній формі описують, чого мають навчитися ті, хто оволодіває мовою, щоб користуватися нею для спілкування, та які знання і вміння їм потрібно розвивати, щоб діяти ефективно. За Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти виділяють шість основних рівнів володіння ІМ:

- Рівень А1 (інтродуктивний або відкриття);
- Рівень А2 (виживання);
- Рівень В1 (рубіжний);
- Рівень В2 (просунутий);
- Рівень С1 (автономний);
- Рівень С2 (компетентний).

За Програмою з іноземної мови для загальноосвітніх навчальних закладів учні початкової школи повинні досягти рівня А1, учні основної школи (5–9 класи) – рівня А2+, а учні старшої школи (нефілологічний профіль) (10–12 класи) – рівня В1+ Просунутий рубіжний рівень.

Коротка характеристика означених рівнів.

Рівень А1 (інтродуктивний або відкриття) – є найнижчим рівнем. Користувач може спілкуватися простими засобами, ставити прості запитання і відповідати на такі ж запитання про себе, місце проживання, людей, яких він знає, речі, які в нього є ініціювати і підтримувати розмову простими репліками.

Рівень А2+ (середній рівень виживання) – передбачає більш активну участь у бесіді на знайомі теми у передбачуваних ситуаціях повсякденного життя; діяти досить невимушено у складніших ситуаціях за умови сторонньої допомоги, проте участь у відкритій дискусії є обмеженою. Для цього рівня характерною є значно більша здатність породжувати монологи, використовуючи просте описове мовлення.

Рівень В1+ (просунутий рубіжний) має такі характерні риси:

1) здатність підтримувати розмов та висловлюватись про те, чого хочеш, у цілому ряді контекстів (наприклад, підтримувати розмову або дискусію, висловлюючись так, щоб бути зрозумілим, гнучко використовувати широкий ряд мовленнєвих засобів);

2) здатність гнучко справлятися з проблемами у повсякденному житті (наприклад, справлятися з незвичними ситуаціями у транспорті, під час подорожі, без підготовки вступати у розмови на знайомі теми, висловлювати незадоволення, виявляти ініціативність в інтерв'ю/консультації);

3) здатність зосереджуватися на обміні певних інформаційних якостей (наприклад, сприймати звертання, в яких пояснюються прохання та проблема, давати конкретну інформацію, узагальнювати й виражати власну думку про коротке оповідання, статтю, розмову, дискусію тощо).

ЗАВДАННЯ ДЛЯ СЕМІНАРСЬКОГО ЗАНЯТТЯ

1. Контроль у навчанні ІМ та його функції.
2. Якості контролю.
3. Види контролю.
4. Форми контролю.
5. Об'єкти контролю.
6. Тестовий контроль.
    6.1. Тест та його основні якості.
    6.2. Види тестів.
    6.3. Структура тесту.
    6.4. Переваги та недоліки тестових форм контролю.
7. Незалежне тестування.
8. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів.
9. Рекомендації Ради Європи що рівнів володіння ІМ.

ГЛОСАРІЙ ОСНОВНИХ ТЕРМІНІВ І ПОНЯТЬ

Автоматизація – перетворення свідомих дій при багаторазовому їхньому повторенні в автоматичні (здійснюються без участі свідомості).

Автоматизація навчання – впровадження в освітній процес автоматичних пристроїв (насамперед комп'ютерів), яким передається частина навчальних функцій.

Адекватність вправи – відповідність якості вправи до мети та умов її досягнення.

Активізація процесу навчання – вдосконалення методів і організаційних форм навчальної роботи.

Активне володіння мовою – володіння всіма видами мовленнєвої діяльності іноземної мови і в першу чергу говорінням.

Активність – один з дидактичних принципів, який передбачає активне засвоєння знань, формування навичок і умінь, а також активну участь учнів на заняттях.

Активний граматичний мінімум – граматичні явища, які учні повинні вживати в процесі говоріння та писемного мовлення.

Аналіз уроку – розбір навчального заняття загалом і окремих його сторін.

Антиципатія (від *лат. anticipo – наперед засвоюю*) – ймовірне прогнозування смислового змісту.

Апроксимована вимова – це вимова, в якій відсутні фонологічні помилки, але допускаються нефонологічні помилки, тобто такі, що не заважають розуміти усні висловлювання та прочитане вголос цією мовою.

Аспектно-комплексне навчання – напрям у викладанні іноземної мови, при якому в рамках практичного курсу виділяються окремі аспекти навчання, що представляють різні рівні мови (фонетичний, лексичний, граматичний), різні дисципліни при комплексному навчанні в цілому.

Аудіовізуальні засоби навчання – технічні навчальні посібники, призначені для створення іншомовного середовища та стимулювання мовленнєвої діяльності учнів; при їх використанні інформація надходить по слуховому і зоровому каналах послідовно або синхронно.

Аудіювання – це рецептивний вид мовленнєвої діяльності, що являє собою одночасне сприйняття і розуміння мови на слух.

Адитивні (слухові) навички передбачають дії і операції по впізнаванню і розрізненню окремих фонем, слів, смислових синтагм, пропозицій тощо.

Автентичні матеріали – тексти та інші матеріали (газети, карти, розклад руху транспорту, театральні квитки, рекламні оголошення тощо), створені в країні мови, що вивчається, застосовуються в освітньому процесі, орієнтованому на комунікативний підхід до навчання ІМ поза мовного середовища.

Вид вправ – серія вправ, спрямована на відпрацювання різних дій і операцій з мовним і мовленнєвим матеріалом.

Вимовні навички – уміння правильно артикулювати звуки та поєднувати їх у словах, словосполученнях, реченнях. Останнє вимагає і правильного наголосу, паузації та інтонування.

Вправа – це спеціально організоване багаторазове виконання мовних (мовленнєвих) операцій або дій з метою формування або вдосконалення мовних навичок і умінь.

Вторинна мовна особистість – сукупність здібностей/готовностей людини до «відтворення» мовних вчинків в умовах автентичного спілкування з представниками інших культур.

Гіпотеза – це наукове припущення, котре містить нові, ще недоведені наукою твердження, які можуть бути перевірені за допомогою вже відомих або нових, запропонованими дослідником, методів.

Граматична структура – це механізм сигналів, що служить для передачі певних значень.

Державний освітній стандарт – нормативний документ, що визначає обов'язковий мінімум вимог до освіти і змісту навчання; описує цілі і завдання навчання, включає в себе перелік умінь і навичок, встановлює максимальний обсяг навчальної навантаження учнів.

Діалогічна мова – процес безпосереднього мовного спілкування, що характеризується почерговим змінюванням реплік двох або більше осіб.

Завдання уроку – конкретизація мети навчання стосовно даного етапу уроку і умов навчання.

Зміст навчання – сукупність того, що учні повинні засвоїти, щоб якість і рівень їхнього володіння мовою відповідали завданням закладу освіти.

Засоби навчання – знаряддя освітнього процесу, за допомогою яких більш успішно і за короткий час досягаються поставлені цілі. До

засобів навчання належать: підручник, робочий зошит, магнітофон, картки тощо.

Іноземна мова – мова, яка вивчається поза умов її природного існування, тобто в освітньому процесі, яка не вживається поряд з першою (рідною) у повсякденній комунікації, в той час як друга мова є мова, яка поряд з першою (рідною) служить іншим засобом спілкування і засвоюється зазвичай в соціальному оточенні, де вона є реальним засобом спілкування.

Інтонація – це комплекс просодичних засобів, складна єдність таких компонентів як мелодія, фразовий і логічний наголос, ритм, тембр, темп, паузація.

Іншомовна культура є та частина загальної культури людства, якою учень може оволодіти в процесі комунікативної іншомовної освіти в пізнавальному (культурологічному), розвиваючому (психологічному), виховному (педагогічному) і навчально-соціальному аспектах.

Іншомовна комунікативна компетентність – здатність і готовність індивіда здійснювати іншомовне міжкультурне спілкування з носіями мови у межах, визначених програмою.

Календарний план – приблизний план роботи вчителя з предмета на рік, що передбачає кількість годин, предметно-методичний зміст спілкування, обсяг мовного матеріалу, приблизний рівень розвитку мовних навичок і умінь.

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

Комунікант – учасник комунікації; відправник-одержувач інформації.

Комунікативний підхід передбачає використання вивченого граматичного матеріалу з початкових стадій навчання в природних для спілкування цілях та функціях або максимально наближених до них.

Компетентність – відповідність пропонованим вимогам, встановленим критеріям та стандартам у відповідних сферах діяльності і при вирішенні певного типу завдань, володіння необхідними активними знаннями, здатність впевнено досягати результатів і володіти ситуацією.

Культура спілкування – це знання правил мовної міжособистісної взаємодії і вміння користуватися ними у своєї мовній поведінці.

Лексика – це словниковий склад мови; провідний компонент мовленнєвого спілкування; у мовленні взаємодіє з граматикою і фонетикою. Мінімальною одиницею навчання на лексичному рівні є лексична одиниця (ЛО).

Лексичні навички – це навички інтуїтивно-правильного утворення, вживання і розуміння іншомовної лексики на основі мовленнєвих лексичних зв'язків між слухо-мовленнєвомоторною і графічною формами слова і його значенням, а також зв'язків між словами іноземної мови.

Лексичні одиниці – окремі слова і стійкі словосполучення, які характеризуються єдністю значення і потребують самостійних зусиль для їх засвоєння в мовленні.

Лексичний мінімум – обсяг мовних засобів, що є максимальним з погляду можливостей учня і відведеного часу і мінімальним з погляду всієї системи мови, тобто ще не руйнує її, і що дозволяє використовувати мову як засіб спілкування.

Лексичний навик – це здатність здійснювати адекватну мовленнєвій задачі синтезовану дію за викликом лексичної одиниці та її правильне поєднання з іншими, що здійснюється у навичкових параметрах і забезпечує ситуативне використання даної лексичної одиниці в якості однієї з умов мовленнєвої діяльності.

Лінгвістика (*лат. Lingua – мова*) – наука, яка вивчає систему мови, її сутність і форми існування та розвитку, а також описує мову для різних цілей.

Лінгвістична компетентність – це здатність розуміти (продукувати) необмежену кількість правильних у мовному відношенні речень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їх з'єднання.

Мета уроку – заздалегідь запланований результат діяльності, що досягається за допомогою певного набору методів, прийомів і засобів навчання.

Метод (у вузькому значенні слова) – спосіб спільної діяльності вчителя і учнів задля досягнення поставленої мети (ознайомлення, тренування, застосування). Метод (у широкому значенні слова) – генеральна стратегія навчання в певний історичний період (переведення, прямий, аудіовізуальний тощо).

Метод навчання – базисна категорія методики, розуміння якої робить істотний вплив на трактування інших термінів і понять.

Методика навчання іноземних мов – це самостійна, комплексна, теоретична і прикладна наука, яка вивчає

закономірності, цілі, зміст, методи і засоби навчання і виховання учнів на уроках з іноземної мови.

Методична типологія – це встановлення типів слів з точки зору тих труднощів, які вони викликають при засвоєнні.

Методичний аналіз уроку – вид аналізу, орієнтований на оцінку структури і змісту уроку, технології його проведення, ефективності вирішення навчально-методичних завдань.

Методичне забезпечення уроку ІМ – сукупність наукових положень, що визначають його особливості, структуру, логіку, види та прийоми роботи.

Міжкультурна комунікація – це сукупність специфічних процесів взаємодії партнерів по спілкуванню, що належать до різних культур і мов, усвідомлюють той факт, що кожен з них є «іншим», і розуміють якусь «чужорідність», свого партнера по спілкуванню.

Мовленнєва діяльність – реалізація суспільно-комунікативної діяльності людей у процесі їх вербального спілкування.

Мовні вправи – тип вправ, який використовують для розвитку вмінь говоріння, сприйняття мови на слух, читання і письма.

Мова письмова – вербальне (словесне) спілкування за допомогою письмових текстів; може бути відстроченою і безпосередньою; відрізняється від мови усної не тільки тим, що використовує графіку, але і в граматичному (насамперед синтаксичному) і стилістичному відношеннях.

Мовні вправи – тип вправ, що передбачають аналіз і тренування мовних явищ поза умов мовленнєвої комунікації.

Монологічне мовлення – мова однієї особи, звернене до однієї особи або групи слухачів (співрозмовників) з метою в більш чи менш розгорненій формі передати інформацію, висловити свої думки, наміри, дати оцінку подіям і явищам, впливати на слухачів шляхом переконання або спонукання їх до дій.

Мотивація – сукупність різних збудників (потреб, мотивів, почуттів, бажань, інтересів тощо), що стимулює людину до вчинення будь-які дії, включеної в обумовлену цією мотивацією діяльність.

Мультимедіа – сукупність різних типів інформації – тексту, мови, музики, кольорових і чорно-білих діапозитивів, а також мультиплікаційних фільмів.

Навички – автоматизовані компоненти свідомо виконуваної діяльності, які утворюються шляхом вправи, тренування.

Навчальна програма – робочий документ закладу освіти; є невід’ємною частиною навчального плану як освітньої програми.

Навчальний план – документ, що визначає склад навчальних предметів, які вивчаються в закладі освіти, розподіл за роками навчання, кількість часу, що відводиться на кожний навчальний предмет, і в зв'язку з цим, структуру навчального року.

Навчальний предмет – педагогічно адаптована система знань і умінь, з якої-небудь окремої галузі дійсності й відповідної їй діяльності по засвоєнню та використанню цих знань і вмінь.

План-конспект уроку – план, що визначає цілі і завдання одного уроку, його зміст, організаційні форми, способи контролю і самоконтролю.

Підхід – найбільш загальна вихідна ідея, концептуальна, особистісно-орієнтована позиція (гуманістичний, комунікативний).

Підхід до навчання – реалізація провідної, домінуючої ідеї навчання на практиці у вигляді певної стратегії і з допомогою того чи іншого методу навчання.

Прийом навчання – методична дія вчителя, спрямована на вирішення конкретної задачі.

Принципи навчання – основні положення, що визначають характер процесу навчання, які формулюються на основі обраного напрямку та відповідних цьому напрямі підходів. Чітко сформульовані принципи навчання допомагають вирішити питання про те, як зміст навчання відбирати, які матеріали і прийоми використовувати.

Природне мовне середовище – сукупність мовних і немовних умов, які відображають побут, історію, культуру і традиції носіїв мови у фактах мови.

Проєкт – це самостійно планована і реалізована школярами робота, в якій мовне спілкування вплетено в інтелектуально-емоційний контекст іншої діяльності.

Репродуктивні лексичні навички – навички правильного вживання ЛО активного мінімуму в говорінні та письмі згідно із ситуацією спілкування і метою комунікації.

Рецептивні лексичні навички – навички впізнавання і розуміння при сприйнятті на слух або при читанні лексичних явищ (структури і його вживання). Ці навички можуть бути сформовані як на базі активної лексики (рецептивно-активні лексичні навички), так і на базі пасивної лексики (рецептивно-пасивні лексичні навички).

Рівень володіння мовою – ступінь володіння мовою з точки зору ефективності процесу мовленнєвого спілкування, здатності здійснювати комунікацію в різних ситуаціях з урахуванням змісту та обсягу мовного повідомлення, швидкості мови, її гнучкості,

доречності використання мовних засобів і мовленнєвого матеріалу, ступеня самостійності.

Рольова гра – вправляння, в якому учні, виконуючи різні психологічні ролі, засвоюють спілкування в межах соціального контакту і в умовах, максимально близьких до умов реального спілкування.

Самостійна робота – вид навчально-пізнавальної діяльності, що здійснюється без безпосереднього контакту з викладачем за допомогою спеціальних засобів навчання, які виконують функцію управління самостійною діяльністю учнів на всіх її етапах.

Семантизація лексики – це розкриття значення слова.

Система навчання – повний набір компонентів, відповідний певної методичної концепції; вона визначає цілі, зміст, принципи, методи, прийоми, способи, засоби, форми організації навчання і, в свою чергу, обумовлюється ними.

Система вправ – сукупність типів і видів вправ, що враховує закономірності формування навичок і умінь в різних видах мовленнєвої діяльності.

Система уроків – сукупність уроків, що забезпечують формування мовленнєвих умінь і навичок стосовно певної теми і на основі мовного або мовленнєвого матеріалу.

Слухо-вимовні навички – навички фонемно правильної вимови всіх звуків у потоці мовлення та розуміння всіх звуків при аудіюванні мовлення інших.

Соціокультурна компетентність – система уявлень про основні національні традиції, звичаї та реалії країни, мова якої вивчається, а також систему навичок та вмінь адекватно поводитись, спираючись на ці знання.

Сугестологія – це наука про прискорений гармонійний розвиток особистості та розкриття її різнобічних резервних можливостей – пам’яті, інтелектуальної активності, творчих здібностей тощо.

Сфера спілкування – це сукупність комунікативних ситуацій, що характеризуються однотипністю мовленнєвого мотиву індивіда, відносин між комунікантами та умов спілкування.

Технологія навчання – алгоритм навчальних дій, точно визначених прийомів, націлений на вирішення освітнього завдання і проєктований з початковою орієнтацією на заданий результат. Характеризується відтворюваністю.

Тип вправ – різновид вправ, що має набір стійких ознак, які відповідають меті і місцю вправи у процесі формування знань, навичок і умінь.

Тип уроку, модель побудови уроку іноземної мови – певний набір і типова послідовність навчальних дій учителя та учнів на уроці в процесі оволодіння іншомовними навичками та вміннями.

Урок – спеціально організований відрізок навчального часу, протягом якого відбувається передача знань від вчителя до учнів, здійснюється процес формування навичок і вмінь.

Умовно-мовленнєві вправи – тип вправ, що характеризується ситуативністю, наявністю мовної задачі і призначений для тренування навчального матеріалу в рамках навчальної (умовної) комунікації.

Фонематичний слух – здатність людського вуха аналізувати і синтезувати мовні звуки на основі різних фонем мови.

Фонетика – розділ мовознавства, що вивчає акустичні властивості і способи утворення звуків мови незалежно від їх зміст розрізнювальних функцій, на відміну від фонології, яка вивчає функціональні властивості звуків і звукосполучень.

Функціональний підхід означає оволодіння значенням і вживанням граматичних явищ (структур) в залежності від сфер і ситуацій, типів мовленнєвих актів і синтаксичного контексту.

Фонові знання – це знання, які є характерними для жителів конкретної країни і здебільшого невідомі іноземцям, що певною мірою ускладнює процес спілкування.

Цілі навчання і учіння – заздалегідь запланований результат навчальної діяльності вчителя і навчальної діяльності учня.

Читання – рецептивний вид мовленнєвої діяльності, спрямований на сприйняття і розуміння письмового тексту.

Штучне (навчальне) мовне середовище – сукупність модельованих ситуацій спілкування, які викликають в учнів готовність до іншомовної комунікативної діяльності і спонукають їх до адекватного використання мовних і немовних засобів спілкування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. Іноземні мови. № 1. 2004
2. Державний стандарт повної загальної середньої освіти. URL: www.mon.gov.ua (дата звернення: 15.02.2023).
3. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: www.mon.gov.ua (дата звернення: 15.02.2023).
4. Закон України «Про загальну середню освіту». Відомості Верховної Ради. 1999. № 28. 21 с. URL: www.mon.gov.ua (дата звернення: 15.02.2023).
5. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38–39, ст. 380) URL: https://zakon.rada.gov.ua/ laws/show/2145-19 (дата звернення 14.10.2020).
6. Концепція навчання другої іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах // Іноземні мови в навчальних закладах. 2005. № 2. С. 24–31.
7. Концепція профільного навчання в старшій школі. *Газета «Освіта України»*, № 33, від 19 серпня 2013 року) URL: http://mon.gov.ua/ua/comments/12425-kontseptsiya-profilnogo-navchannya-u-starshiy-shkoli-gazeta-osvita-ukrayini,-33,-vid-19-serpnya2013roku (дата звернення: 7.10.2020).
8. Навчальні програми для 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів. URL: www.mon.gov.ua (дата звернення: 7.10.2022).
9. Навчальні програми для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. URL: www.mon.gov.ua (дата звернення: 8.10.2022).
10. Навчальні програми для 8–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням окремих предметів. URL: www.mon.gov.ua (дата звернення: 7.10.2022).
11. Навчальні програми для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. URL: www.mon.gov.ua (дата звернення: 15.10.2022).
12. Національна доктрина розвитку освіти. *Освіта України*. 2002. № 33.
13. Національна рамка кваліфікацій. URL: http//zakon2.rada.gov.ua/laws/show/13412011%D0%BF (дата звернення: 7.10.2022).
14. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: http://www.vnz.univ.kiev.ua/uploads/p_4_58429238.doc (дата звернення: 04.05.2020).

15. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainskashkola-compressed.pdf (дата звернення: 04.09.2020).

16. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : постанова № 898 (від 30 вересня 2020 р.). Київ. URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898 (дата звернення: 20.10.2021).

17. Про затвердження плану заходів щодо реалізації Концепції профільного навчання у старшій школі : наказ Міністерства освіти і науки України №1550 від 4 листопада 2013 р. Київ. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/npa/5a1fe82a8c81f.pdf (дата звернення: 20.10.2022).

18. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов: Іноземні мови. 2–12 класи. Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 208 с.

19. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ, Доктрина № 347/2002 від 17.04.2002. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002 (дата звернення: 20.10.2021).

20. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : розпорядження Кабінету міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. Київ. URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934 (дата звернення: 21.02.2023).

21. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки : розпорядження кабінету міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р, Київ. URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-strategiyi-rozvitku-vishchoyi-osviti-v-ukrayini-na-20222032-roki-286- (дата звернення: 21.02.2023).

22. Указ Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні». URL: www.mon.gov.ua (дата звернення: 20.10.2022).

23. Форум міністрів освіти європейських країн «Школа XXI століття: Київські ініціативи». URL: http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/5832sogodni zavershivsyaforumministrivosvitievropejskikhkrajinshkolaxxistolittyakijivski initsiativi (дата звернення: 20.10.2022).

Використана література:

1. Авчіннікова Г. Д., Казак Ю. Ю., Лаухіна І. С., Філліпович Т. М. Методика навчання другої іноземної мови. Умань: Візаві. 2021. 103 с.

2. Аніскіна Н. О. Організація профільного навчання в сучасній школі. Х. : Видав. гр. «Основа», 2003. 176 с.

3. Безлюдний О. І., Безлюдна В. В., Щербань І. Ю., Комар О. С. Досвід використання технології змішаного навчання на заняттях з англійської мови у

закладах вищої педагогічної освіти. Information technology and learning tools. 2019. Vol 73. № 5. Web of Science. P. 86–100. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/12406 (дата звернення: 10.01.2023).

4. Бігич О. Б. Особистісно-діяльнісний розвиток молодшого школяра на уроці іноземної мови : монографія. К. : Вид. центр КНЛУ, 2010. 138с.

5. Білецька І. О. Полікультурні засади іншомовної освіти у середніх навчальних закладах США : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2014. 494 с.

6. Білецька І. О. Національні стандарти вивчення іноземних мов. URL : http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/2005/1/Nacionalni_standarty_vyvchennya_inozemnyh_mov_u_zagalnoosvitnih_shkolah_SHA.pdf (дата звернення: 05.05.2022).

7. Братанич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. … канд. пед. наук : 13.00.09 / Криворіз. держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2008. 236 с.

8. Бутенко Н. Ю. Комунікативна майстерність викладача. К. : КНЕУ, 2005. 336 с.

9. Веремюк Л. Л., Авчіннікова Г. Д. Innovative technologies in teaching foreign languages. *Закарпатські філологічні студії*. Ужгород : Видавничий дім «Гельветика». 2022. Вип. 24 /22. Том 1. С. 123–128.

10. Вишневський О. І. Методика навчання іноземних мов : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2011. 206 с.

11. Вовк О. І. Формування англомовної граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання. Автореферат … канд. пед. наук. К. : 2008. 375 с.

12. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посібн. К. : ВЦ «Академія», 2006. 256 с.

13. Гембарук А. С. Методика викладання іноземної мови в таблицях і схемах : метод. посібн. Умань: Візаві, 2010. 144 с.

14. Гурський І. Ю. Казак Ю. Ю. Професіограма вчителя іноземних мов НУШ в епоху трансформаційних викликів сьогодення. *The world of science and innovation*: abstracts of IV Intern. Scien.-Pract. Conf. (London, Great Britain, November 11–13, 2020). London, United Kingdom : Cognum Publishing House, 2020. P. 344–347.

15. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. К. : Ленвіт, 2003. 273 с.

16. Зеня Л. Я. Навчання іноземних мов у старшій профільній школі: Лекційно-практичний курс : посібник. Горлівка : Видавництво ГДПІМ, 2008. 340 с.

17. Кадемія М. Ю. Профільне навчання школярів засобами інноваційних

технологій. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2004. № 11. С. 111–114.

18. Карпюк О. А. Освіта в умовах знаннєвої економіки: зарубіжний досвід. *Продуктивні сили і регіональна економіка*. К., 2008. Ч. 2. С. 320–331.

19. Квасова О. Г. Основи тестування іншомовних навичок і вмінь : навч. посібн. К. : Ленвіт, 2009. 119 с.

20. Козак Л. І., Казак Ю. Ю. Проблема формування самоосвітньої компетентності учнів у змісті педагогічної освіти. 2017 URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/8046/1/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8_%D0%9A%D0%BE%D0%B7%D0%B0%D0%BA_%D0%9B%D1%96%D0%B4%D1%96%D1%8F.pdf (дата звернення: 21.12.2022).

21. Князян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика : Монографія. Ізмаїл : Сміл, 2006. 242 с.

22. Кизенко В. І. Дидактичні вимоги до створення типових навчальних програм для профільного навчання у старшій школі. *Освіта і управління*. К., 2005. Т. 8, № 1. С. 95–99.

23. Кизенко В. І. Педагогічна сутність основних понять профільного навчання. *Підручник для директора*. К., 2003. № 11–12. С. 42–44.

24. Кизенко В. І. Спеціальні курси в структурі профільного навчання. *Профільне навчання: теорія і практика* : *зб. наук. праць за матер. семінару АПН України*. К. : Пед. преса, 2006. С. 129–131.

25. Коберник Г. І. Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах: теорія та методика / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини К. : Наук. світ. 2002. 232 с.

26. Коберник О. М., Безлюдна Н. В., Бойченко В. В. Педагогіка профільної школи : навч. посібник. Умань, ВПЦ «Візаві». 2016. 284 с. URL: *https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/ 6789/6934/1/prof_ped.pdf* (дата звернення: 21.12.2022).

27. Конспект лекцій з дисципліни «Методика навчання іноземних мов» : для студентів 5 курсу ф-ту «Референт-перекладач», які навчаються за спец. 035 Філологія (Переклад) / Нар. укр. акад., [авт.-упор. І. Ю. Гусленкко]. Харків : Вид-во НУА, 2018. 64 с.

28. Корсакова О. К. Актуалізація проблеми поглибленого вивчення профільних загальноосвітніх предметів. *Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка.* 2008. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/12082745.pdf (дата звернення: 7.10.2022).

29. Литвин С. В., Скляренко Н. К. Навчання писемного спілкування учнів старшої загальноосвітньої школи. *Бібліотечка журналу «Іноземні мови»*, 2003. Вип. 3. 48 с.

30. Малихіна О. В. Мотивація учіння молодших школярів. К. : Навч. книга, 2002. 304 с.

31. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2002. 328 с.

32. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. К. : ВЦ «Академія», 2010. 328 с.

33. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.

34. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підруч. / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С В. Тезікова та ін. К. : Академія, 2010. 327 с.

35. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: теоретичні засади : навч. посіб. у схемах і табл. для студентів ф-ту інозем. філології освітньо-кваліфікац. рівня «бакалавр» / Запорізьк. нац. ун-т ; уклад. : К. М. Ружин. Запоріжжя : Вид-во ЗНУ, 2012. 115 с.

36. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / кол. авторів під керів. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.

37. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій : навч.-метод. посіб. для студ. мовних спец. осв. кваліф. рівня «магістр» / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2011. 344 с.

38. Морська Л. І. Теоретико-методологічні засади підготовки вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій : монографія. Тернопіль : ТНТУ імені Володимира Гнатюка, 2007. 243 с.

40. Ніколаєва С. Ю. Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах. *Іноземні мови*. 2010. № 3. С. 3–11.

41. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці) : навч. посібн. К. : Ленвіт, 2008. 235 с.

42. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 11–18.

43. Основи формування іншомовної комунікативної компетенції у середній загальноосвітній школі / кол. авт. під керівн. проф. П. О. Беха. К. : ТОВ «Вольф», 2009. 292 с.

44. Паршикова О. О. Комунікативно-ігровий метод навчання іноземної мо ви учнів початкової загальноосвітньої школи (теоретико-методологічний аспект) : монографія. Донецьк : Вид-во «Вебер», 2009. 296 с.

45. Петращук О. П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі : монографія. К. : Вид. центр КДЛУ, 1999. 261 с.

46. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. *Інтерактивні технології навчання*. К. : А.С.К., 2006. 192 с.

47. Практикум з методики викладання англійської мови у середніх навчальних закладах: посібник. Вид. 2-е, доп. і переробл. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2004. 360 с.

48. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: навч. посібник. Київ: Ленвіт, 2005. 208 с.

49. Роман С. В. Планування та аналіз навчального процесу з іноземної мови у початковій школі. Горлівка : ГДПІІМ, 2003. 108 с.

50. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : навч.-метод. посіб. Луцьк : ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. 460 с.

51. Скляренко Н. К. Систематизація і повторення іншомовного граматичного матеріалу в основній і старшій школі. Іноземні мови. 2005, № 2. С. 3–7.

52. Соловей М. І., Спіцин Є. С., Кудіна В. В. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя в кредитно-модульній системі організації навчання. К. : Ленвіт, 2008. 377 с.

53. Старша школа зарубіжжя : організація та зміст освіти / за ред. Локшиної О. І. К. : СПД Богданова А. М., 2006. 232 с.

54. Сучасний погляд на обдарованість та розвиток талантів : матеріали Міжнар. наук.-практ. семінару, (Київ, 13–14 травня 2009 р.) / відп. ред. С. Райс; Інститут обдарованої дитини НАПН України; Національний центр дослідження обдарованих і талановитих США. К., 2009. 179 с.

55. Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою. Вінниця : Нова Книга, 2008. 288 с.

56. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навч. посіб. Київ : Інкос, 2006. 248 с.

57. Тести для всіх, хто вивчає іноземні мови / Укл. Г. І. Артемчук, С. Ю. Ніколаєва та ін. К. : Ленвіт, 2003. 168 с.

58. Черниш В. В. Європейський досвід підготовки вчителя іноземної мови. Посібник. Бібліотечка журналу «Іноземні мови». Вип. 1. 2008. К. : Ленвіт, 2008. 64 с.

59. Чорна Н. В. Оцінювання навчальних досягнень учнів методом тестування в педагогіці США : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2005. 283 с.

60. 25 Years of Foreign Languages Teaching at Kharkov University of Humanities «People's Ukrainian Academy» Specialized Economics and Law School: integrating traditions and innovations / People's UkrainianAcad. ; ex. ed. Y. Tarasova, chief ed. N. Molodcha. Kharkiv : PUA, 2017. 74 p.

61. Allright D., Bailey K. M. Focus on the Language Classroom. Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1991. 250 p.

62. An Introduction to the Current European Context in Language Teaching. EMCL : Council of Europe Publishing, 2004. 101 p. URL: http://www.book.coe.int (last accessed: 12.02.2023).

63. Anderson K. M. Tips for teaching : Differentiating instruction to include all students. Preventing School Failure (2007). URL: https://elaphunhy.files.wordpress.com (last accessed: 12.07.2021).

64. Bachman T. F. Fundamental Consideration in Language Testing. Oxford : Oxford Univ. Press, 1991. 408 p.

65. Benett M. J. (ed.) Basic concepts of intercultural communication. Selected readings. Intercultural Press, Inc., 1998. 272 p.

66. Bimmel P., Kast B., Neuner G. Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkslektionen. Fernstudieneinheit 18 des Fernstudienprojekts zur Fortund Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Berlin, München : Langenscheidt, 1994. 176 S.

67. Bonvillain N. Language, culture and communication. The meaning of messages. Upper Saddle River. New Jersey : Prentice Hall, 1997. 374 p.

68. Borisko N. Professionalisierung des fremdsprachlichen Deutschunterrichts bei der Deutschlehrerausbildung in der Ukraine. *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum* / Hiltraud CasperHehne und Annegret Middeke (Hg.) Göttingen : Universitätsdrucke Göttingen, 2009. S. 59–68.

69. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon : Multigual Matters Ltd., 1997. 121 p.

70. Chapman C., King R. Differentiated assessment strategies: One tool doesn’t fit all. Thousand Oaks : Corwin Press. 2005. 231 p.

71. Ch. Lucile, M. A. Claude. Phonétique progressive du Français avec 600 exercices. CLE International, 1998. 192 p.

72. Common European Framework of Reference for Languages Learning, teaching, assessment. Cambridge Univ.Press, 2003. 260 p.

73. Competency–based approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects / N. Bibik, L. Vashchenco, O. Lokshyna et al. ; O. Ovcharuk (gen. ed.); Ministry of Education and Science of Ukraine, UNDP. Kyiv : K.I.S., 2005.

111 p.

74. Delor J., et. al. Learning: the treasure within. Reports to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-fist Century. *Highlights*. Paris : UNESCO. 1996. 465 p.

75. Diehl, E. u.a. Grammatik: Alles für der Katz? Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 2000. 377 S.

76. Dieling H., Hirschfeld U. Phonetik lehren und lernen. Berlin, München : Langenscheidt, 1995. 199 S.

77. Duszenko M. Lehrwerkanalyse. Fernstudieneinheit 20. Berlin: Langenscheidt, 1994. 215 S.

78. Düwell, H., Gnutzmann, C., Königs, F. (Hrsg.) Dimensionen der didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag. Bochum : AKS-Verlag, 2000. S. 139–165.

79. Edmonson W., House J. Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen, Basel : Francke, 2000. 369 S.

80. Edmonson W., House J. Language Awareness. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Fremdsprachen lehren und lernen*. 1997. Heft 26. Tübingen : Günter Narr Verlag. S. 3–8.

81. Ellis, R. Investigating FormFocused Instruction. Language Learning. *Journal of Research in Language Studies*. Vol. 51, Supplement 1. Michigan : Blackwell, 2001. P. 1–45.

82. Ellis, R., Basturkmen, H., Loewen, S. Doing Focus on Form. System 30, 2002. P. 419–432.

83. English for Primary Teachers : a handbook of activities and classroom language / By M. Slattery, J. Willis / Oxford University Press, 2009. 148 p.

84. European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference / By M. Kelly, M. Grenfell. Southampton, 2005. 47 p.

85. Frey E. Angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache : Methoden und Erfahrungen. *Zielsprache Deutsch*. 1992. 24/4. S. 195–202.

86. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education : Guide for the development of language education policies in Europe (main Version, 2007). Council of Europe www.coe.int./lang

87. Funk H., Koenig M. Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 1. München : Langenscheidt, 1997. 160 S.

88. Gauneau I. Hören-Brummen-Sprechen. Hören und Ausspracheschulung. *Fremdsprache Deutsch*. 1992. Heft 7. S. 28–30.

89. Gillies R. M. The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. Learning and Instruction, 2004. 14 (2). P. 197–213.

90. Hadfield J., Hadfield Ch. Introduction to teaching English. Oxford Univ. Press, 2008. 176 p.

91. Hakkarainen H. J. Phonetik des Deutschen. München : Wilhelm Fink Verlag, 1995. 197 S.

92. Harmer J. How to Teach English : An Introduction to the Practice of English Language Teaching (With DVD). 2-nd ed. London : Pearson Education Ltd., 2001. 190 p.

93. Harmer J. The practice of English Language teaching. Longman, 2004. 371 p.

94. Helbig G., Harden T., Marsch C. (Hrsg.) Wie viel Grammatik braucht der Mensch? München : Iudicium, 1993. S. 19–29.

95. Hume K. Start where they are: Differentiating for success with the young adolescent. Toronto : Pearson Education Canada, 2008. 32 p.

96. Internet technologies in education: ways to learn foreign languages. Y. Kazak, Y. Bondaruk, I. Zabiiaka, N. Samsonenko, O. Ivaniha. *Laplage em Revista* 7 (3), P. 385–391.

97. Jackson R. The Differentiation Workbook: A Step-by-step guide to planning lessons that ensure that your students meet or exceed the standards. Washington, DC : Mindsteps, 2008. 349 p.

98. Jay M. Tests don't always offer right answers. *Washington Post*, October 19, 2009. 38 p.

99. Lawrence-Brown D. Differentiated Instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 2004. P. 34–62.

100. Levy H. M. Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House*, 2008. V. 4. P. 161–164.

101. Reis S. M. Turning points in gifted education and talent development. London : Routledge, Taylor and Francis Group, 2008. P. 317–324.

102. Thaine C. Teacher Training Essentials : Workshops for Professional Development. Cambridge : Cambridge University Press ; Cambridge Copy Collection, 2010. 127 p.

103. The use of modern technologies by foreign language teachers: Developing digital skills. Biletska I. O., Paladieva A. F., Avchinnikova H. D. Kazak Y. Y. *Linguistics and Culture Review*., P. 16–27. URL: http://www.lingcure.org/index.php/journal/article/view/1327 (last accesed: 02.02.2023).

Навчальне видання

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Видається в авторській редакції

Підписано до друку 10.05.2023 р. Формат 60х84/16.
Папір офсетний. Ум. друк. арк. 8,08
Тираж 100 прим. Замовлення № 874

Видавничо-поліграфічний центр «Візаві»
20300, м. Умань, вул. Тищика, 18/19
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2521 від 08.06.2006.
тел. (04744) 4-64-88, (067) 104-64-88
vizavi-print.jimdo.com
e-mail: vizavi008@gmail.com