



Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах

Підручник

Київ
Видавничий центр «Академія»
2010

**Затверджено Міністерством освіти і науки України
як підручник для студентів вищих навчальних закладів**
(Лист № 1.4/18—Г—254 від 28.01.08 р.)

Ефективне навчання іноземних мов у загальноосвітній школі потребує відповідної професійно-методичної компетенції вчителя. У системі підготовки педагогічних кадрів ця проблематика сфокусована в курсі «Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах», опанувати який допоможе запропонований підручник. Він розкриває теоретичні, практичні, організаційні аспекти навчання іноземних мов як спілкування в діалозі культур, інноваційні методичні технології, репрезентує сучасний погляд на навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, формування соціокультурної компетенції учнів, особливості навчання у початковій, основній та старшій школі.

Для студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів. Прислужиться вчителям іноземних мов, викладачам ВНЗ, усім, хто дбає про розвиток своєї методичної культури.

Колектив авторів:

Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова, С. І. Потапенко,
Г. С. Чекаль, О. А. Палій, Н. М. Жилко, О. І. Близнюк, С. І. Шевченко,
М. М. Сидоренко, С. П. Литвиненко, Т. М. Тимченко

Рецензенти:

доктор педагогічних наук, професор *Л. М. Чернової*;
кандидат педагогічних наук, доцент *С. В. Роман*;
вчитель-методист *Л. Г. Думенко*

ІЗВИ 978-966-580-310-2
ІЗВИ 978-966-580-315-7

© Панова Л. С., Андрійко І. Ф.,
Тезікова С. В. та ін., 2010
ВІД «Академія»,
оригінал-макет, 2010

Зміст

1. Загальні засади навчання іноземних мов у школі	1.1. Методика навчання іноземних мов як наука
	Сутність, об'єкт, предмет і завдання методики навчання іноземних мов як науки
	Методи дослідження у методиці навчання іноземних мов
	Методика навчання іноземних мов як навчальна дисципліна у ВНЗ
	1.2. Теоретичні основи методики навчання іноземних мов
	Лінгвістичні засади навчання іноземних мов
	Психологічні засади навчання іноземних мов
	Психолінгвістичні засади навчання іноземних мов
	Дидактичні засади навчання іноземних мов
	Концепції навчання іноземних мов
	1.3. Система навчання іноземних мов
	Напрями реформування системи навчання іноземних мов

	Специфіка предмета «Іноземна мова» у загальноосвітніх навчальних зкладах	52
	Цілі навчання іноземних мов	55
	Зміст навчання іноземних мов	60
	Загальнодидактичні принципи навчання іноземних мов	65
	Методичні принципи навчання іноземних мов	72
	Засоби навчання іноземних мов та їх види	78
	Технічні засоби навчання іноземних мов	81
	Комп'ютерні технології навчання іноземних мов	86
2. Формування навичок іншомовної мовленнєвої діяльності	2.1. Формування фонетичних навичок на уроках іноземних мов	90
	Методична типологія фонетичного матеріалу	91
	Ознайомлення з новим фонетичним матеріалом	93
	Вправи для формування фонетичних навичок	97
	2.2. Формування граматичних навичок на уроках іноземних мов	101
	Методична типологія граматичного матеріалу	101
	Формування граматичних навичок говоріння	105
	Ознайомлення з новим граматичним матеріалом	106
	Вправи для формування граматичних навичок говоріння	110
	Формування граматичних навичок читання	112
	2.3. Формування лексичних навичок на уроках іноземних мов	116

	Методична типологія лексичного матеріалу	118
	Ознайомлення з новими лексичним матеріалом	121
	Вправи для формування лексичних навичок говоріння	124
	Формування лексичних навичок читання	125
3. Розвиток умінь іншомовної мовленнєвої діяльності	3.1. Розвиток умінь аудіювання на уроках іноземних мов	129
	Психологічні особливості аудіювання як виду мовленнєвої діяльності	130
	Труднощі сприймання іншомовного мовлення на слух	134
	Вправи для розвитку вмінь аудіювання	135
	Етапи роботи над текстом для аудіювання	136
	3.2. Розвиток умінь говоріння на уроках іноземних мов	140
	Психологічні особливості говоріння як виду мовленнєвої діяльності	140
	Підготовлене і непідготовлене мовлення під час навчання говоріння	143
	Основні види мовленнєвих ситуацій	145
	Розвиток умінь діалогічного мовлення	147
	Навчання реплікування	152
	Вправи для розвитку вмінь діалогічного мовлення	156
	Розвиток умінь монологічного мовлення	161
	Вправи для розвитку вмінь монологічного мовлення	163
	Розвиток умінь групової бесіди	166

	3.3. Розвиток умінь читання на уроках іноземних мов	171
	Психологічні особливості читання як виду мовленнєвої діяльності	172
	Види читання і їх особливості	174
	Навчання техніки читання	175
	Читання мовчки іншомовних текстів	187
	3.4. Навчання письма на уроках іноземних мов	190
	Цілі навчання письма у загальноосвітніх закладах	190
	Психологічні особливості письма і писемного мовлення	192
	Вироблення техніки каліграфії та орфографії письма	196
	Навчання писемного мовлення	203
	Письмо як засіб контролю у навчанні іноземних мов	210
4. Організація процесу навчання іноземних мов у школі	4.1. Шкільний курс вивчення іноземних мов	214
	Особливості навчання іноземних мов у початковій школі	215
	Мета, завдання та зміст навчання іноземних мов у початковій школі	218
	Способи ефективного проведення уроків іноземних мов у початковій школі	221
	Особливості навчання іноземних мов в основній школі	227
	Особливості навчання іноземних мов у старшій школі	232
	Формування соціокультурної компетенції на уроках іноземної мови	235
	4.2. Контроль у навчанні іноземних мов	249
	Функції контролю у навчанні іноземних мов	250
	Види і форми контролю у навчанні іноземних мов	252

Об'єкти, критерії і способи контролю
Значення оцінки у навчанні
і вихованні та облік успішності учнів

4.3. Урок іноземної мови

Вимоги до уроку іноземної мови

Планування уроків іноземних мов

Структура і типи уроків
іноземної мови

Аналіз уроку іноземної мови

4.4. Організація позакласної роботи з іноземних мов

Основні характеристики
позакласної роботи

Форми позакласної роботи
з іноземних мов

Кабінет іноземних мов

Календарно-тематичне
планування навчального матеріалу
до підручника з німецької мови
як другої іноземної «Уіеі ЗрарЧ»
(8 клас, 4-й рік навчання)

План-конспект уроку
англійської мови для 5 кл.

План-конспект уроку
англійської мови для 10 кл.

План-конспект уроку
німецької мови для 5 кл.

План-конспект уроку
німецької мови для 9 кл.

Схема аналізу уроку
іноземної мови

Приклади текстів
для розвитку умінь аудіювання

Термінологічний словник

Література

1.

Загальні засади навчання іноземних мов у школі

Суспільний розвиток, міжнародні зв'язки у різних галузях науки та культури, необхідність спілкування між різними народами зумовили потребу в навчанні іноземних мов та появу спеціальної науки — методики. Вона досліджує закономірності та умови формування іноземної компетенції, опираючись на теоретичні положення та практичні напрацювання, обґрунтовує цілі, зміст, принципи, розробляє ефективні методи, прийоми, форми та засоби навчання з урахуванням вікових та психологічних особливостей учнів. Значущість цієї науки зростає, оскільки постійно змінюються соціальні умови, концепції удосконалення освіти, теорія і практика навчання іноземних мов.

1.1. Методика навчання іноземних мов як наука

Аналіз розвитку методики навчання іноземних мов дає змогу характеризувати її як експериментальну, дослідницьку науку, яка розробляє раціональні шляхи навчання, опираючись на теорію пізнання, дані суміжних із нею наук, практичний досвід.

Сутність, об'єкт, предмет і завдання методики навчання іноземних мов як науки

Становлення методики навчання іноземних мов як науки відбулося наприкінці ХІХ — на початку ХХ ст. Воно було результатом тисячолітньої еволюції методів навчання спочатку мертвих мов (латини, давньогрецької), а з ХVІІІ ст. — нових західноєвропейських мов. Нині методика навчання іноземних мов існує як самостійна педагогічна галузь знання.

Мова як предмет навчання об'єднує методику з лінгвістикою. Використання на уроках іноземної мови даних психології мовлення і педагогічної психології про формування знань, умінь, навичок і розвиток вищих психічних функцій підтверджує зв'язок методики з психологією і психолінгвістикою. Як і діалектика, методика розв'язує проблеми організації навчального процесу. Специфіка методики як науки полягає в тому, що вона має співвідносити базові положення цих наук із конкретними умовами навчання і формувати на підставі цього власні методичні закони.

Методику навчання іноземних мов не можна ототожнювати з лінгводидактикою. Лінгводидактика і методика взаємопов'язані, але автономні наукові галузі. Так, лінгводидактика обґрунтовує основні закономірності оволодіння іноземною мовою у навчальних умовах з позицій учня на основі філософії мови, лінгвістики, психології, психолінгвістики, соціології. Методика, інтерпретуючи лінгводидактичні закономірності, досліджує процес навчання, створює його модель (систему) і втілює її у конкретних програмах, підручниках, вправах тощо. З огляду на двоплановість навчального процесу (діяльність вчителя — діяльність учня), усі методичні проблеми розв'язують не лише з позицій викладання іноземної мови, а й з позицій оволодіння учнями цим предметом.

Активне застосування даних суміжних наук у навчальному процесі засвідчує комплексний і прикладний характер методики навчання іноземних мов. Наявність власних теоретичних положень, принципів, системи понять, об'єктів і методів дослідження характеризують її як самодостатню науку.

Методика навчання іноземних мов — самостійна, комплексна, теоретична і прикладна наука, яка досліджує закономірності, цілі, зміст, методи і засоби навчання та виховання учнів на уроках іноземних мов.

Об'єктом методики навчання іноземних мов є процес навчання іноземної мови як нового засобу спілкування у діалозі культур у різних навчальних закладах.

Методи, прийоми і засоби навчання іншомовного спілкування, тобто способи управління процесом оволодіння учнями іноземною мовою, є предметом методики навчання іноземних мов.

З огляду на характер досліджуваних проблем розрізняють загальну й спеціальну методики навчання іноземних мов. Загальна методика навчання іноземних мов вивчає закономірності навчання, спільні для різних іноземних мов, спеціальна — проблеми навчання конкретної іноземної мови з урахуванням фонетичних, лексичних, граматичних особливостей іноземної та рідної мов учнів.

Основні завдання методики як науки полягають у науковому синтезі даних суміжних наук і визначенні власне методичних закономірностей; у теоретичному обґрунтуванні цілей, змісту, принципів навчання; у практичному розробленні ефективних методів, прийомів, форм та засобів навчання з урахуванням конкретних умов навчання та вікових особливостей учнів.

Отже, зв'язок із практикою і опора на суміжні науки є важливими передумовами існування методики як науки. Експеримент як особливий вид спеціально організованої практики дає змогу методисту-вченому дослідити ефективність створених ним нових форм і прийомів навчання. Навчально-виховний процес залишається відправною точкою пізнання, що є методологічною основою будь-якої науки.

Методи дослідження у методиці навчання іноземних мов

Для здобуття наукових знань про закономірності ефективного застосування певних методів у навчанні іноземних мов послуговуються основними і допоміжними методами дослідження.

Методи дослідження — способи вивчення навчального процесу з метою підвищення його ефективності.

Успішне дослідження у методиці навчання іноземних мов передбачає визначення об'єкта, предмета і проблеми дослідження, формулювання його мети, гіпотези і конкретних завдань. Основним об'єктом дослідження в методиці та джерелом фактичного матеріалу є процес навчання іноземної мови, який становить взаємопов'язану діяльність учителя з колективом учнів. Предмет дослідження — елемент (аспект) об'єкта, який потрібно теоретично інтерпретувати. Об'єкт і предмет співвідносяться як загальне та часткове. Проблема дослідження характеризує суперечності між наявним станом предмета дослідження і вимогами до нього, спрямована на удосконалення предмета дослідження. Розв'язання проблеми є метою дослідження, яка конкретизована в її основних завданнях. Під час планування дослідження активно працюють над розробленням його гіпотези — припущення, висунутого для пояснення певних явищ, фактів, процесів, що містить не перевірені наукою твердження, які можна перевірити уже відомими або новими методами, запропонованими дослідником. У процесі дослідження висунуту гіпотезу слід підтвердити або спростувати. Для здійснення наукового пошуку потрібно обрати методи дослідження, серед яких розрізняють основні та допоміжні. До основних методів належать: критичний аналіз літератури з методики викладання та суміжних наук; вивчення й узагальнення позитивного досвіду роботи вчителів; наукове спостереження; пробне навчання; експеримент; дослідне навчання.

Критичний аналіз літератури з методики викладання та суміжних наук. Аналітико-синтетична робота над матеріалом, який вже існує в науці, дає змогу ознайомитися з фактами, історією, сучасним станом проблеми, визначити недосліджені аспекти, відокремити відоме від невідомого, використати накопичений досвід, чітко окреслити перспективу тощо. Така робота завжди цілеспрямована, творча і завершується синтезом одержаних знань, формулюванням висновків. Матеріалом для вивчення стану викладання іноземних мов в історичному аспекті є методичні посібники, монографії, програми, підручники, архівні матеріали, які висвіт-

люють питання як теорії, так і практики. Вивчення літератури й документальних матеріалів триває протягом усього дослідження. Накопичені під час нього факти спонукають по-новому сприймати зміст вивчених джерел, стимулюють інтерес до питань, які раніше були недостатньо висвітлені.

Вивчення й узагальнення позитивного педагогічного досвіду роботи вчителів. Здійснюючи ретроспективний аналіз навчальних матеріалів і документів, педагогічних поглядів і методичних теорій, вчителі виявляють методистів минулого і сучасності, узагальнюють оригінальні прийоми, їх поєднання, креативні методики тощо. Це дає змогу трансформувати досвід минулого відповідно до умов та цілей навчання, використати все те, що не втратило цінності. Дослідження педагогічного досвіду не обмежується описом діяльності вчителів, а також передбачає аналіз фактів: умов застосування методів та прийомів, форм та режимів, засобів навчання, розподілу навчального часу, послідовності, видів та структури вправ, рівня сформованості знань, умінь, навичок. Педагогічний досвід вчителів вивчають шляхом безпосереднього спостереження за уроками, навчальними та позакласними заняттями; бесід із працівниками шкіл та учнями; спеціальних тестувань, контрольних робіт, усних перевірок, педагогічних нарад тощо, які сприяють накопиченню та поширенню інформації; відвідування відкритих уроків досвідчених вчителів із наступним обговоренням; ознайомлення з публікаціями у науково-методичних журналах.

Наукове спостереження. Цей метод ефективний, якщо характеризується цілеспрямованістю, попереднім визначенням об'єкта, педагогічною обґрунтованістю. Його застосовують на початку дослідження як самостійний метод і надалі — як допоміжний. Спостереження за навчальним процесом проводять разом із вивченням шкільної документації, планів, конспектів уроків, щоденників учителів, проведенням бесід з учителями та учнями про з'ясування їх ставлення до певних методів та форм викладання тощо. Воно не дає змоги активно втручатися у досліджуваний процес, змінювати ситуації, робити точні заміри. Його результати необхідно зіставляти з даними, одержаними за допомогою інших методів.

Пробне навчання. Ерудиція та педагогічна інтуїція вчителя дають йому змогу, спираючись на власний досвід, без глибокого й тривалого вивчення проблеми здійснювати пошук, у результаті якого підтвердиться або спростується припущення, спрямоване на удосконалення процесу навчання іноземної мови. Після оптимізації варіантів навчання визначають план дослідження та етапи його проведення; випробовують обраний варіант у навчальному процесі та відразу оцінюють його ефективність.

Експеримент (лат. *ехрегітептлші* — проба, дослід). Цей метод дослідження дає змогу довести чи спростувати наукове припущення (гіпотезу). Методичний експеримент заснований на реальному вивченні варіювання явища, яке досліджується, при можливому урівноваженні інших значущих факторів. Мета його полягає в отриманні необхідних даних, які підтверджують чи спростовують припущення про ефективність внесених у навчальний процес змін. Гіпотеза повинна ґрунтуватися на досягненнях теорії і практики, загальній методології науково-дослідницької роботи. Для того щоб експеримент був ефективним, дослідник має визначити та сформулювати мету, розробити програму дослідження, спланувати етапи роботи.

У методиці навчання іноземних мов розрізняють лабораторний та природний експерименти. Лабораторний експеримент — заняття експериментатора з учнями у позакласний час у змодельованій ним обстановці. Цей експеримент є індивідуальним або груповим. За допомогою лабораторного експерименту розв'язують методичні завдання. Йому притаманні абстрактність та аналітичність, оскільки процес, який вивчають, розглядають у зв'язку з певною системою умов. Природний експеримент, нівелюючи недоліки лабораторного, дає змогу враховувати умови, багаторазово відтворювати за необхідності досліджувані явища, зберігаючи природні обставини.

Експеримент має чотири змінні величини:

- 1) варійовані (все, що у процесі експерименту цілеспрямовано змінюється);
- 2) неварійовані (суб'єктивні) групи А (різноманітні особистісні характеристики учня і особистісні характеристики вчителя);

3) неварійовані (об'єктивні) групи Б (усе незмінне: склад групи, мовний і мовленнєвий матеріал, засоби навчання, вимоги чинної програми тощо);

4) фінальні (отримані дані, які можна використовувати як вихідні величини для подальшого опрацювання).

Експеримент охоплює такі фази:

1. Організація (визначення цілей, завдань, розроблення гіпотез, підготовка експериментальних матеріалів, добір учасників експерименту).

2. Реалізація (проведення експерименту, який може передбачати кілька компонентів: передекспериментальний зріз, експериментальне навчання, післяекспериментальний зріз). Головним у цій фазі є забезпечення чистоти експерименту й досягнення його надійності.

3. Констатація (виявлення кількісних та якісних характеристик результатів дослідження як основи для формулювання певних закономірностей). Ця фаза містить два компоненти: опрацювання результатів і формулювання висновків, для чого використовують математичні та статистичні методи.

4. Інтерпретація (пояснення причин отриманих результатів і доведення їх істинності). Йдеться про аналіз даних і формулювання методичних рекомендацій.

Для створення чітких умов експерименту потрібно добирати наближені за рівнем навченості класи, запрошувати висококваліфікованих вчителів, дотримуватись обраної методики. Якщо експериментальне навчання охоплює багато класів чи шкіл, його проводять декілька експериментаторів.

Для підтвердження чи спростування гіпотези експерименту протиставляють два або більше її варіанти розв'язання. З метою визначення результатів експериментального навчання використовують контрольні роботи учнів, їх усні відповіді, записані на магнітну плівку, спостереження та записи, зроблені на уроці та під час бесід з учнями.

У будь-якому виді експерименту важливу роль відіграє зіставлення результатів експериментальних груп, що може відбуватися по вертикалі (порівнюють рівні знань, навичок і вмінь одних і тих самих учасників у різний час: на початку і в кінці навчання, від заняття до заняття) і по горизонталі (порівнюють різні варіанти методик, реалізованих у відповідних групах учасників).

Чистоти експерименту можна досягти і за перехресних умов, коли класи, які раніше займалися за однією методикою, через деякий час навчаються за методикою інших класів, і навпаки.

Дослідне навчання. Воно слугує основним засобом для перевірки розроблених методичних систем і передбачає масове навчання за запропонованою дослідниками методикою. Мета його полягає у масовій апробації нових прийомів і методів навчання, найкращих форм організації навчального процесу, удосконаленні навчально-наочних посібників тощо. У процесі дослідного навчання вчитель викладає за науково обґрунтованим планом, контролює результати навчання, проводить спостереження. Цей метод створює загальне уявлення про ефективність певного засобу або системи роботи.

Експеримент і дослідне навчання не тотожні, оскільки їх цілі та зміст різні. Експеримент надає змогу розкрити сутність певного методичного питання, виявити закономірності, а дослідне навчання — перевірити, наскільки розв'язання проблеми покращує навчання загалом, якою мірою розроблена методика для масової школи, які результати вона може дати у різних навчальних умовах; які корективи слід внести в методичну систему. Контроль за результатами дослідного навчання здійснюють іншим чином, ніж в експерименті.

Під час експерименту перевіряють багато варіантів гіпотези, а у процесі дослідної роботи порівнюють класи, які працюють за новою методикою, з класами, що працюють за раніше прийнятою методикою. Ці класи називають контрольними.

Важливими умовами одержання об'єктивних даних у процесі експериментального та дослідного навчання також є: використання статистичних методів для оцінювання результатів; узгодження одних методів дослідження з іншими; участь великих груп вчителів і учнів.

Із метою отримання об'єктивних даних про предмет дослідження послуговуються також допоміжними методами.

До допоміжних методів дослідження належать: анкетування; тестування; метод інтерв'ю; метод експертних оцінок; бесіда з учасниками проведення дослідження; хронометрування тощо.

Анкетування (франц. enquête, букв. — розслідування). Цей метод запозичений із соціології. Під час його застосування особі чи групі осіб пропонують усно чи письмово відповісти на питання: *відкриті* (очікується вільна відповідь) або *закриті* (відповідь полягає у виборі тверджень із кількох запропонованих). Анкетування може бути вибірковим, індивідуальним, груповим, усним і письмовим. Цей метод дослідження набуває відносної об'єктивності за умови опитування значної кількості його учасників.

Методика укладання анкет передбачає визначення її цілей, питань, на які слід одержати відповіді. Цінні результати анкетування можна одержати, якщо при укладанні анкети у дослідника вже сформульована певна гіпотеза і визначений план аналізу отриманого фактичного матеріалу.

Тестування (англ. test — випробування). Залежно від мети дослідження розрізняють діагностичні, прогностичні, констатуючі та змішані тести. У сучасних методичних дослідженнях найрозповсюдженіші лінгводидактичні констатуючі тести, які є складовою експерименту. За їх допомогою реалізують передекспериментальний і післяекспериментальний зрізи.

Інтерв'ю (англ. interview, букв. — зустріч, побачення). Суть методу полягає в тому, що з кожним представником певної групи людей, думку яких вивчають, проводять бесіду за заздалегідь розробленим планом. Відповіді фіксують, а потім здійснюють їх порівняння та аналіз.

Метод експертних (лат. expertus — досвідчений, випробуваний) оцінок. Цей метод використовують у суперечливих ситуаціях, якщо при вивченні певного об'єкта неможливо одержати відомості за допомогою об'єктивних методів (наприклад, яку програму обрати, за яким підручником навчати тощо).

Бесіда. Проводячи бесіду з учасниками експерименту і вчителями, експериментатор може доповнити уявлення про процес дослідження, його сильні і слабкі сторони, з'ясувати питання, що не включені до дослідження, але доповнюють загальну картину експерименту.

Хронометрування (грец. χρονος — час і μετρο — вимірюю). До його використання вдаються, коли необхідно документально зафіксувати увесь навчальний процес або його певний етап. У методичному дослідженні

хронометруванням є фіксування на магнітофонну або відеострічку перебігу навчального процесу, завдяки чому можливі будь-які виміри усномовленневої діяльності вчителя або учнів у зв'язку з розв'язанням навчальних завдань.

Жоден із методів наукового дослідження не є універсальним. Важливо, щоб поєднання їх давало змогу отримати вичерпну інформацію з проблеми, що вивчають.

Методика навчання іноземних мов як навчальна дисципліна у ВНЗ

Як навчальну дисципліну методику навчання іноземних мов викладають у навчальних закладах, які готують вчителів для різних ступенів освіти. Вона — невід'ємний компонент його професійної підготовки. Мета курсу методики — забезпечити основи теоретичної і практичної підготовки студентів до викладання іноземної мови у школі. Для реалізації поставленої мети потрібно розв'язати такі завдання:

а) сформувати у студентів знання теоретичних основ навчання іноземних мов і усвідомлення комплексного і прикладного характеру методики як науки;

б) ознайомити студентів з історією розвитку методики, найвідомішими у сучасному світі методичними системами, підходами і тенденціями навчання іноземних мов;

в) сформувати у студентів на основі засвоєних теоретичних знань професійно-методичні вміння вчителя іноземних мов: уміння планувати і організовувати навчальний процес; 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;

г) розвивати творче методичне мислення студентів під час розв'язання різноманітних практичних завдань;

г) залучати студентів до прочитання і опрацювання науково-методичної літератури з метою самовдосконалення і постійного підвищення методичної компетенції;

д) озброїти майбутніх учителів методичною термінологією і навичками її доцільного вживання у процесі ана-

лізу уроків колег і власної діяльності, у виступах на методичних конференціях.

Програма курсу методики навчання іноземних мов складається з таких частин-модулів: теоретичні основи методики як науки; формування мовної компетенції учнів на уроках іноземної мови; формування рецептивної мовленнєвої компетенції учнів; формування продуктивної мовленнєвої компетенції учнів; організація і планування навчальної роботи на уроках іноземної мови.

Студенти оволодівають курсом методики навчання іноземних мов на лекційних, практичних заняттях та під час самостійної роботи.

Під час лекційних занять презентують навчальний матеріал, окреслюють основні проблеми, визначають дискусійні питання, характеризують методи та прийоми самостійної роботи студентів, формулюють критерії та показники результату навчання, форми його контролювання.

На практичних заняттях, засвоюючи основи професійно-методичних умінь, студенти вчаться здійснювати комунікативно-навчальну, розвивальну, виховну, гностичну (аналітичну), конструктивно планувальну та організаторську функції вчителя іноземної мови.

Самостійна робота 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 на педагогічній практиці та на курсах за вибором, а також у процесі написання рефератів, курсових і кваліфікаційних робіт.

1.2. Теоретичні основи методики навчання іноземних мов

Навчання іноземних мов ґрунтується на лінгвістичних, психологічних, психолінгвістичних та дидактичних засадах. Володіючи знаннями з лінгвістики, вчитель добирає потрібний матеріал для проведення уроків,

правила, які необхідно розтлумачити учням, тощо. Знання психологічних явищ, процесів, закономірностей психології мовленнєвої діяльності, дидактичних засад дають змогу оптимізувати навчально-виховний процес.

Лінгвістичні засади навчання іноземних мов

Викладання іноземних мов здійснюється з урахуванням даних лінгвістики.

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

Знання лінгвістики допомагають учителеві підбрати матеріал для навчання та сформулювати правила його використання. Окремі напрями сучасного мовознавства визначають оптимальну послідовність засвоєння матеріалу.

Під лінгвістичними засадами розуміють мовний і мовленнєвий матеріал, певним чином відібраний і методично організований відповідно до мети і принципів навчання.

Добір матеріалу для навчання у методиці ґрунтується на системному, комунікативному, комунікативно-прагматичному підходах. Системний підхід до добору матеріалу полягає у поділі мови на такі рівні: фонетичний, з яким пов'язують звуки та інтонацію; морфологічний, що вивчає форми слова; лексичний, до якого належать слова та фразеологічні одиниці; синтаксичний, що охоплює засоби зв'язку між словами.

Основний недолік системного підходу виявляється в ігноруванні міжрівневих мовних явищ: можливості вираження одного й того самого значення засобами різних мовних рівнів (наприклад, фонетична компенсація певних граматичних явищ); існування проміжних прошарків між лексикою та граматикою; наявності надсинтаксичного рівня мови, пов'язаного з текстом [*дискурсом* (лат. discursus — міркування), тобто текстом у взаємодії із позамовними чинниками, що забезпечують його розуміння.

За такого підходу процес навчання іноземної мови здебільшого полягає у роботі з лексичними одиницями та в опануванні граматичних структур. Сучасні лінгві-

стичні дослідження виявили різноманітні зв'язки між елементами мовної системи, що розширило матеріал для засвоєння. Вивчаючи лексику, важливо враховувати *синтагматику слова*, тобто сполучуваність з іншими одиницями, завдяки чому досягають ідіоматичності мовлення. Так, українському словосполученню *мати успіх* відповідає англійський вираз *to be a success*, що свідчить про відмінності у сполучуваності слів *успіх* та *success* у двох порівнюваних мовах. При виявленні синтагматики слів у нагоді стануть навчальні словники, а також спеціалізоване видання *The BBI Combinatory Dictionary of English*.

Крім лексики у мовній системі існують речення, відмінні від слів та синтаксичного поділу, які можна використати у готовому вигляді. До найпоширеніших належать звертання (*Darling! Dear!*), форми привітання (*Hello*), подяки (*Thank you*), вибачення (*Sorry*), накази (*Stop it! Help! Beer!*), запитання, мотивовані ситуацією (*What's that? What are you doing? What's going on?*) або послідовністю думок мовця (*What's your name? What do you want me to do? Coffee?*).

За комунікативного (лат. *communicatio* — повідомлення) підходу до матеріалу для навчання зараховують готові речення та правила їх вживання у процесі спілкування. Розвиток *прагматики* (грец. *pragma* — справа, дія), яка вивчає мову стосовно співрозмовників, розширив класифікацію речень за метою висловлення, що дало змогу повніше врахувати їх комунікативні функції у процесі навчання. Поряд із розповідними, питальними та окличними реченнями у прагматиці визначають *перфор мати ви*, проголошення яких рівнозначне виконанню дії (*/ congratulate you*), обіцянки (*I'll come some time*), погрози (*He'll pay you*). За роллю у комунікації традиційні наказові речення (директиви) класифікують як власне накази та прохання. Лексичним показником прохань вважають слово *please*, яке пом'якшує наказ (*Please go away*).

До комунікативного матеріалу для навчання належить граматику діалогу, яка охоплює правила пов'язування окремих висловлювань залежно від інтеракційної або ділової комунікації. *Інтеракція* (лат. *inter* — поміж, між і *actio* — дія) *комунікація* спрямована на встановлення контакту між людьми

до обговорення певної теми (наприклад, бесіди про погоду, здоров'я або виявлення американцями географічної наближеності співрозмовників), а ділова комунікація розгортається навколо визначеної теми та спрямована на розв'язання конкретних проблем. Навчання інтеракційним діалогам передбачає знання їх структури, основою якої є діалогічні єдності, що складаються з двох висловлювань, які належать різним учасникам спілкування, та сформовані на їх основі складніші утворення. Для методики найпоширеніші і найважливіші такі види діалогічних єдностей: привітання — привітання (*Good morning! — Good morning!*); пропозиція — її прийняття або відхилення (*Like a lift? — You saved my life! / Thanks, but I am waiting*); вибачення — прийняття (*Excuse me! — / quite understand*); питання — відповідь (*How much was it? — Pound fifty*). Деякі з них розширюють за рахунок проміжних кроків, у зв'язку з чим питання та відповіді можна розгорнути у такій послідовності:

- *How much was it?*
- *Oh, you don't really want to know, do you?*
- *Oh, tell me.*
- *Wasn't cheap.*
- *Was it a pound?*
- *Pound fifty.*

Складність засвоєння привітань учнями, що вивчають англійську мову, зумовлена тим, що діалогічні єдності британці доповнюють запитаннями про стан здоров'я: *How are you? — Fine. Thank you. And how are you? — Not too bad, I am glad to say.*

Деякі діалогічні єдності мають третій крок, спрямований на підтвердження мовцем того, що він отримав відповідь. Трьохетапне спілкування передусім характерне для уроків при оцінюванні вчителем висловлювань учнів:

- Teacher: *What did you do at the week-end?*
- Pupil: *I went to Wales.*
- Teacher: *Good.*

Учитель повинен володіти лексикою, призначеною для реалізації цього кроку спілкування, що передбачає опанування таких виразів класного вжитку: *how nice*;

that's interesting; oh; dear; how awful; I see; did you; right.

У процесі викладання англійської мови слід ураховувати чотирьохетапну структуру відмови, яка складається з подяки (*Thank you very much*), пом'якшення (*I'm afraid*), вказівки на причину (*I'm booked up*) та збереження поваги (*What about tomorrow?*).

Ці діалогічні єдності та їх варіанти є основою для організації вправ із засвоєння нового мовного матеріалу. Так, запитання *What is this?* може бути використане під час роботи над новою лексикою: учні ставлять його з метою отримання інформації про невідомі назви речей, продемонстровані вчителем.

Залучення до матеріалу для навчання ділових діалогів передбачає засвоєння учнями явища черговості: хто говорить, коли і як довго. Його пов'язують з використанням і змінами тем бесід, а також із уживанням лексичних одиниць, що вказують на закінчення мовцем певної частини діалогу, наприклад *so, anyway, last but not least etc.*

Матеріал для навчання охоплює також немовні (паралінгвістичні) засоби спілкування, наприклад відстань між співрозмовниками, яка залежить від національно-культурних особливостей країни або регіону. В англійському суспільстві розрізняють такі різновиди дистанції: інтимна (до 0,5 м), персональна (від 0,5 до 1,2 м), соціальна, тобто відстань між знайомими або незнайомими людьми під час ділової бесіди (1,2—3,5 м), публічна (від 3,5 метрів і більше). Для латиноамериканців характерна ближча відстань між комунікантами, що слід враховувати під час вивчення іспанської мови.

За комунікативно-прагматичного підходу до добору матеріалу для навчання важливі такі принципи успішної комунікації (Г. Грайс): якості (кажи правду), кількості (не кажи багато), доречності (говори по суті) та способу (говори ясно). До них також належить *принцип увічливості*, який ґрунтується на таких правилах: не нав'язуй своєї думки; дай співрозмовнику можливість вибору; будь доброзичливим. Поряд із загальними правилами комунікативної поведінки ці принципи пояснюють вживання модальних висловів (*I think, I believe, I suppose, I'm afraid, I dare*

say, I must confess), умовного способу (*The damage was mostly internal, I should think*), розділових питань, які надають висловленню некатегоричності (*Lovely day, isn't it?*). Принцип увічливості передбачає внесення до матеріалу для навчання етикетних норм, знання яких полегшує розуміння окремих відрізків мовлення. Так, для правильної реакції на висловлення *Who is the artist?* (*Who's the cook? Who's the gardener?*) важливо враховувати, що в американському суспільстві вони виконують роль компліментів, передбачаючи відповіді *It's just a hobby* або *I'm just a fan*.

Завдяки лінгвістиці тексту залучено новий матеріал для навчання монологічного мовлення та письма, передусім дані про послідовність розгортання *тема-ре-матичних ланцюгів*, які відображають чергування одиниць на позначення відомої та невідомої інформації. Учням важливо знати і застосовувати найпоширеніші тема-ре-матичні моделі: послідовну тематизацію реми попереднього речення (*The boy bought a book. The book was interesting*); ланцюжки з наскрізною темою (*The restaurant attracted the girls' attention. It was situated to the right. But they couldn't enter it*); розвиток тема-ре-матичного ланцюга на основі похідних тем, заснованих на загальній темі (*The weather was fine. The sun was shining, the sky was cloudless, a light wind was blowing*). При навчанні монологічного мовлення особливу увагу слід звертати на *анафоричні зв'язки* — вживання займенників, займенникових прислівників, вибір артиклів, видо-часових форм для відсилання до вже згаданого: *Many, many years ago there lived a poor farmer in Britain who had three daughters. His wife died when the girls were very young and the poor farmer had to take care of his daughters himself*.

Новий матеріал для навчання запропоновано *соціо-лінгвістикою* (лат. *societas* — спільність, суспільство і франц. *linguistique*, від лат. *lingua* — мова), яка розглядає проблеми соціальної природи мови, а також *гендерною* (лат. *gender* — рід, стать) *лінгвістикою*, що досліджує відмінності у мовленні жінок і чоловіків та використання різних одиниць для опису представників протилежних статей. Тендерний чинник зумовив зміни у вживанні окремих одиниць англійської мови, що передусім стосується займенника *they*, який

набуває значення однини, витісняючи займенник *he* у реченнях на зразок *Has anyone brought their camera?* У складі деяких лексем елемент *man* поступився компонентам ширшої семантики (*chairperson, humankind* тощо). Крім того, виявлено, що жінки частіше вживають розділові запитання (*The weather is nice, isn't it?*), інтенсифікатори *so, very*, вирази приблизності (*about, around*), пряме цитування тощо. Учитель повинен визначити, на якому етапі та в якій аудиторії слід це враховувати.

Сучасні комунікативні підходи в лінгвістиці пропонують нові класифікації уже відомих мовних одиниць, які спрямовані на урахування потреб спілкування; учитель має обрати одну і за нею працювати. Так, в аспекті позначення компонентів комунікативної ситуації виокремлено групу вказівних (дейктичних (грец. *deixis* — вказівка)) одиниць, які охоплюють традиційні класи особових займенників і прислівників. Згідно з цією класифікацією в англійській мові займенник першої особи / вказує на мовця, займенник другої особи *you* позначає адресата, третьої особи *he, she, it* та *they* — ідентифікують предмет спілкування; прислівники місця (*here — there*) та часу (*now — then*) позначають просторові та темпоральні координати комунікативної ситуації. За такого підходу в займенника *we*, який рідко звучить із вуст групи людей, виявлено два значення: інклюзивне (англ. *include* — включати), спрямоване на об'єднання співрозмовників (*We all will go to the match*), та ексклюзивне (англ. *exclusive* — винятковий), що протиставляє комунікантів (*We will teach you a lesson*). На цьому фоні займенник *they* сприймають як засіб дистанціювання (*They threw away our chance for a national championship*). У цьому прикладі на фоні присвійного займенника *our*, який позначає команду як ціле, дейктик *they* наголошує на дистанції між мовцем та іншими гравцями після поразки. Засвоєння цих значень особових займенників важливе для подальшого навчання.

Під час викладання англійської мови проблема добору матеріалу для навчання також пов'язана з вибором учителем регіонального (британського чи американського) варіанта мови. Водночас слід брати до уваги те, що носії різних варіантів розуміють один одного, а це є свідченням існування єдиної мовної бази, яка забезпечує

міжнаціональне спілкування. Завдяки процесам глобалізації варіанти англійської мови зближуються. Отже, вчитель повинен спочатку вказати мовні одиниці, спільні для британського та американського варіантів. Учням потрібно пояснити, що сучасний американський варіант здебільшого відповідає англійській мові XVII ст., коли почалося заселення Америки. Серед її ознак — найхарактерніші фонетичні особливості американського варіанта, вирази / *guess*, іменник *fall*, що позначає осінь, прикметник *mad* у значенні «злий» тощо.

Унаслідок розвитку лінгвістики постійно поповнюється матеріал для навчання, розширюється обсяг мовних структур, виникають нові класифікації усталених мовних одиниць, а суспільний розвиток зумовлює зміни у їх вживанні.

У сучасному мовознавстві запропоновано оптимальну послідовність засвоєння учнями відомих мовних явищ. Процес продукування висловлень збігається із послідовністю засвоєння мови дитиною, яка повторює стадії історичного розвитку мови. На такому висновку може ґрунтуватися пошук найефективніших способів засвоєння, наприклад, видо-часових форм англійського дієслова.

У давньоанглійський період дієслово мало дві часові форми — теперішню та минулу, що дає підстави передусім ознайомити учнів із Present Simple і Past Simple. Виходячи з того, що в давньоанглійській мові майбутнє здебільшого виражали формами теперішнього часу, найкращим способом його позначення на початкових етапах навчання може бути форма Present Simple, що уможливить опанування учнями додаткових засобів вираження майбутнього часу в англійській мові порівняно з українською.

Існування в давньоанглійський період більшості сучасних аналітичних форм дієслова у вигляді лексичних словосполучень дає підстави засвоювати їх спочатку у складі готових висловлювань. Після опанування простих форм теперішнього, минулого та майбутнього часів бажано вивчати Present Perfect, який виник на початку середньоанглійського періоду. Потім засвоюють форму Past Perfect, починаючи з підрядних речень (*He said he had read the book*) і закінчуючи простими (*He*

had read the book by 5 o'clock), а після цього — прості форми пасивного стану, які в середньоанглійський період розвивалися майже одночасно з формами Perfect.

Граматичні форми Present Continuous і Past Continuous утворилися на початку новоанглійського періоду, тому їх засвоюють після активних форм дієслова, а Present Passive Continuous і Past Passive Continuous, які виникли в другій половині XIX ст., — після усіх видів часових форм.

Нові правила пояснення мовного матеріалу запропоновані у когнітивній (лат. *cognitio* — пізнання) лінгвістиці, яка досліджує принципи взаємодії мови з мисленням людини. Основний її метод полягає у постійному співвіднесенні мовних даних із сенсомоторним досвідом людини, оскільки спочатку мову використовували для позначення візуальних і слухових образів. Така інтерпретація низки мовних явищ полегшує їх пояснення школярам.

Поділ сучасних англійських іменників на незлічувані, злічувані та збірні, згідно з перцептивними принципами когнітивного підходу, відображає особливості візуального сприймання групи об'єктів при наближенні людини. Сприймання спостерігачем сукупності як неподільного цілого зумовлює вживання незлічуваних іменників на позначення речовин (*honey, sugar, sand*) та абстрактних понять (*advice*). Наближаючись до сукупності об'єктів, людина диференціює окремі властивості, позначувані збірними іменниками (*cattle, people*). Рухаючись далі, спостерігач рахує елементи сукупності, що призводить до вживання злічуваних іменників у множині (*cows*) та з числівниками (*two cows*). Сприйняття об'єкта зблизька зумовило вживання злічуваних іменників в однині з неозначеним артиклем (*a cow*). При подальшому русі вперед спостерігач втрачає обриси об'єкта, що спричинило вживання незлічуваних форм на позначення м'яса тварин (*a turkey — turkey*). Поява незлічуваної форми англійського іменника *furniture* зумовлена неможливістю людини бачити всі меблі одночасно: для їх сприймання вона поступово переводить погляд з одного об'єкта на інший. Значну роль у диференціації злічуваних і незлічуваних іменників відіграють суспільні чинники, що засвідчує розвиток форми множини в іменника *English (emerging*

Englishes, Bay Islands Englishes), яка у більшості словників класифікована як незлічувана мовна одиниця.

Моторна діяльність людини є основою диференціації синонімів (*work — a job*) та пояснення полісемії. Так, незлічувана форма іменника *office*, що вказує на найвищу посаду у державі, зумовлена її недосяжністю для більшості громадян (*He ivas in office for two consecutive terms*). Словосполучення з означеним артиклем позначають місце повсякденної діяльності людей (*He entered the office*).

Опираючись на перцептивний (лат. *perceptio* — сприймання) досвід людини, можна пояснити семантичну структуру речень, які позначають різноманітні силові відношення, що дає змогу учням зрозуміти синтаксичну роль підмета, присудка та додатка. Так, на прикладі сприймання людиною зіткнень об'єктів пояснюють значення та структуру речень із присудками, що позначають протидію (*A dog attacked a man*). Підмет *a dog* позначає джерело протидії, додаток *a man* вказує на її ціль, а присудок *attack* позначає вектор протидії.

Положення когнітивної лінгвістики про аналогію між перцептивним і мовним досвідом людини уможливають апелювання вчителя до візуального досвіду учнів, що забезпечує наочне пояснення матеріалу.

Синтезом розглянутих лінгвістичних підходів є антропоцентричний (грец. *anthropos* — людина і лат. *centrum* — центр) напрям мовознавства, у якому мовну особистість вивчають як сукупність здібностей та властивостей людини, що зумовлюють творення та сприймання мовленнєвих творів. Тому поняття «вторинна мовна особистість», яка володіє здібностями до автентичного спілкування з представниками інших культур, розглядають у методиці викладання іноземних мов.

Лінгвокультурологія (лат. *lingua* — мова, *cultura* — освіта, розвиток і грец. *logos* — учення) вивчає мову як феномен культури, який відображає особливу національну ментальність.

Із розвитком мовознавства змінюється матеріал для навчання іноземних мов і способи його пояснення. Ускладнення одиниць лінгвістичного аналізу передбачає перехід від усталеної практики вивчення окремих

слів і граматичних структур до формування умінь оперувати висловленнями, поєднувати їх у тексті та дискурсі, враховуючи вікові, тендерні, етнічні та інші особливості учасників спілкування. Нові способи пояснення мовного матеріалу за аналогією до візуального сприйняття пропонують представники когнітивної лінгвістики, а зміни в послідовності його викладання формуються завдяки осмисленню крізь призму психолінгвістики процесів історії мови. Спостерігаючи за розвитком мови та ознайомлюючись із новою лінгвістичною літературою, майбутній учитель зауважує постійні зміни матеріалу навчання і принципів його пояснення.

Психологічні засади навчання іноземних мов

Закономірності розвитку дитини як індивіда, особистості і активного суб'єкта пізнання, учіння та спілкування є психологічними засадами навчання іноземних мов.

Психологія (грец. psyche — душа і logos — учення) — наука про психіку і психічну діяльність людини.

Російський психолог Лев Виготський (1896—1934) стверджував, що навчання і розвиток особистості існують у нерозривній єдності. Навчання є основним чинником психічного і особистісного розвитку дитини. Водночас воно опирається на актуальний стан цього розвитку. Врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини, знання закономірностей пізнавальної діяльності, механізмів засвоєння знань, формування навичок і умінь, мотивації є обов'язковими для правильної організації взаємодії вчителя і учнів на уроках іноземної мови. У цьому вчителю допомагають педагогічна психологія, яка вивчає психологічні закономірності навчання та виховання загалом, і вікова психологія, що досліджує психічні процеси на різних етапах розвитку людини.

Серед усіх психічних процесів найбільший вплив на якість оволодіння іншомовним мовленням має мислення — процес відображення у свідомості людини зв'язків і відношень реального світу.

Процес мислення відбувається у всіх людей однаково, незалежно від національності, однак різними у них є засоби та способи вираження думок. Наприклад, в українській мові немає граматичного способу вираження дії, яка відбувається в момент мовлення, натомість в англійській це виражає граматична форма Continuous (в рідній мові для вираження такої дії вживають лексичні засоби: *Що ти зараз робиш?*). В англійській мові одиницю часу, що позначає два тижні, називають словом *fortnight*, в українській мові вона не виокремлена і слова на її позначення не існує. Водночас українське слово *доба* не має еквівалента в англійській чи німецькій мовах, воно виражено описово: англ. *twenty-four hours, day and night*; нім. *24 Stunden, Tag und Nacht, rund um die Uhr*.

Отже, викладаючи іноземну мову, слід навчати нових засобів і способів вираження думок, удосконалюючи операції і процеси мислення школярів. Водночас учитель іноземної мови повинен враховувати особливості пам'яті — психологічного процесу, який охоплює запам'ятовування, збереження, відтворення і забування різноманітного досвіду. У *довготривалу пам'ять* (забезпечує тривале збереження інформації) закладено мовні засоби, а їх використання у мовленні здійснюється через *оперативну пам'ять* (охоплює запам'ятовування, збереження і відтворення інформації протягом короткого відрізка часу). Успішність процесів мовлення залежить від розвиненості довготривалої та оперативної пам'яті. Збільшувати обсяг довготривалої пам'яті можна шляхом запам'ятовування мовних одиниць. В оперативній пам'яті відбуваються процеси кодових перетворень одиниць нижчого порядку на одиниці вищого (ланцюгів слів — у смислові коди синтагм, смислів синтагм — у смислові коди речень тощо). Завдяки перетворенням пам'ять здатна забезпечувати побудову або сприйняття довгих речень, надфразових єдностей та текстів.

Учитель іноземної мови повинен враховувати особливості, функції і місце *мимовільного запам'ятовування* (генетично первинного у людини) і *довільного* (вторинного, яке формується на основі мимовільного і за необхідних умов забезпечує повне

і міцне запам'ятовування певного матеріалу) у навчанні. Мовний матеріал функціонує в мовленні як засіб для побудови чи сприймання висловлювань. Усвідомлювана мета мовленнєвого акту — досягти комунікативного контакту зі співрозмовником, повідомити або розпитати про що-небудь, дізнатись про щось нове при читанні або слуханні. Вживання (сприймання) слів, граматичних ознак при спілкуванні не є самостійним завданням. Психологи стверджують: якщо у вивченні іноземної мови весь час ставити перед учнями комунікативні, немовні завдання, а мовні засоби подавати як засіб досягнення завдань спілкування, запам'ятовування мовного матеріалу буде ефективнішим.

Довільне запам'ятовування важливе для засвоєння значення, форми, вживання мовних одиниць, а також змісту того, що треба висловити під час говоріння, запам'ятати під час читання або аудіювання.

Учителеві важливо володіти знаннями про процеси сприймання — цілісне відображення у свідомості людини предметів і явищ об'єктивної дійсності за їх безпосереднього впливу на рецепторні поверхні органи чуття. Усвідомлюючи їх роль у навчанні іноземних мов, вчитель планує так свою діяльність, щоб учні кілька разів почули, вимовили, написали слова. Також він повинен звернути особливу увагу на розвиток слухових і мовномоторних відчуттів, оскільки вони відіграють провідну роль у первинному сприйманні мовного матеріалу, оволодінні відповідними навичками.

Успіх учнів в оволодінні мовленнєвою діяльністю значною мірою залежить від мотивації (лат. *motus* — рух) — системи спонукань, які зумовлюють активність організму і визначають її спрямованість. Найважливішими мотивами для учнів є:

— перспектива використання іноземної мови у майбутній практичній діяльності. Таку мотивацію називають «віддаленою», «загальною» (Л. Якушина), «природною» (І. Рахманов);

— успішна діяльність на уроці, вміння спілкуватися іноземною мовою. Цей вид мотивації називають «ближньою» (Л. Якушина), або «штучною» (І. Рахманов). Вона сприяє закріпленню «віддаленої» мотивації. Якщо учень на кожному уроці переконується у власних можливостях (почати і підтримати бесіду, зрозуміти іншомовні висловлювання), це створює загальну

перспективу оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування.

Важливу роль у навчанні іноземної мови відіграють позитивні емоції (франц. *emotion*, від лат. *emovere* — збуджувати, хвилювати) — один із виявів суб'єктивного ставлення людини до навколишньої дійсності і самої себе. Вчителю необхідно створювати на уроці атмосферу, за якої навчальна діяльність буде цікавою для учнів, вони переживатимуть процес оволодіння іноземною мовою як радість пізнання, долаття труднощів, оволодіння новим засобом спілкування, тому вчитель повинен мати високу психологічну культуру, знати вікові та індивідуальні особливості учнів і впливати на їх мотиви та інтереси. Крім цього, викладач іноземної мови повинен мати правильне уявлення про співвідношення знань, навичок і вмінь.

В оволодінні іноземною мовою знання розглядають у таких значеннях:

1) знання операційні. Потрібні для правильного оперування мовними одиницями (фонетичними, граматичними, лексичними). Це знання функції, форми і значення мовного явища: коли мовне явище слід вживати при говорінні, як оформити з ним речення, за якими ознаками можна впізнати при читанні та слуханні;

2) знання про систему мови, якими учні оволодівають під час послідовного освоєння компонентів цієї системи. Завдання учителя — допомогти учням в усвідомленні місця кожного мовного явища у системі мови. Узагальнені знання удосконалюються із набуттям досвіду спілкування у процесі оволодіння мовою;

3) знання країнознавчі і лінгвокраїнознавчі. Це знання про культуру країни, мову якої вивчають, особливості мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв.

Знання є першим шаблем у процесі оволодіння іноземною мовою. Однак для успішного спілкування необхідний їх перехід на рівень мовленнєвих навичок, де операції з мовними одиницями відбуваються несвідомо, легко, швидко і ненапружено. Досягти цього можна шляхом багаторазового здійснення відповідної операції, тобто вправління. Отже, навичка — це доведена до автоматизму дія з мовним матеріалом (на рівні слова, словосполучення, фрази, надфразової єдності). Навички є автома-

тизованими компонентами, основою уміння і мовленнєвої діяльності.

Ознаками сформованої навички є: автоматизованість (швидкість виконання операцій, їх ненапруженість), гнучкість (здатність використовувати це мовне явище в будь-якому контексті) та стійкість (міцність при взаємодії різних граматичних структур або лексичних одиниць чи мовленнєвих ситуацій).

Важливе значення має гнучкість навичок, оскільки без перенесення не виробляються навички, а існує зазубрене виконання операції. Наприклад, якщо діти правильно вживають у німецькій мові особове закінчення -*ѣ* у теперішньому часі лише в тих дієсловах, що вони багато разів повторювали на уроках, але не вміють вживати його у нових дієсловах, то навичка не виробилась, оскільки немає перенесення засвоєної форми на будь-яке дієслово.

Уміння — здатність розв'язувати комунікативні завдання (спілкуватись усно, читати, писати на рівні тексту) при повному чи майже повному зосередженні на смислі з автоматичним функціонуванням мовних знаків. Це — досконалий рівень володіння мовленнєвою діяльністю. На рис. 1.1 показано співвідношення знань, навичок та вмінь.

**Операційні
знання**

Навички

Уміння

Знання про систему мови

**Країнознавчі та
лінгвокраїнознавчі знання**

Комунікативна компетенція

Рис. 1.1. Співвідношення знань, навичок і умінь

Отже, знання вікової і педагогічної психології про психіку дитини та її розвиток у навчанні дають змогу вчителю краще зрозуміти пізнавальні процеси учнів та методично правильно організувати їх роботу на уроці на етапах ознайомлення з новим навчальним матеріалом, автоматизації дій, вправляння і практики у мовленні.

Психолінгвістичні засади навчання іноземних мов

Закономірності мовленнєвої діяльності, механізми здійснення говоріння, аудіювання, читання, письма є психолінгвістичними засадами методики навчання іноземних мов. Знання процесів породження і сприйняття людиною мовленнєвих повідомлень, закономірностей усного і писемного мовлення, зв'язків внутрішнього і зовнішнього мовлення допомагають учителям сформувати уявлення про механізми оволодіння іноземною мовою. Ці знання дає психолінгвістика.

Психолінгвістика — 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.

Для правильного організування навчання іноземної мови потрібно розглядати мову як суспільно вироблену систему знаків, що є засобом спілкування людей, а мовлення — як спосіб здійснення спілкування за допомогою мови. Воно є і процесом спілкування в усній та письмовій формі, і продуктом цього процесу (озвучений чи написаний текст). Мова є явищем суспільним, нормативним, постійним і обов'язковим для всіх людей, а мовлення — індивідуальне, не завжди нормативне, залежить від ситуації спілкування.

Шд час викладання іноземної мови учитель повинен брати до уваги такі види мовлення: зовнішнє і внутрішнє.

Зовнішнє мовлення — мовлення для інших, презентоване у звуковій або графічній формі. Воно продукує мовне оформлення думок. *Внутрішнє мовлення* є мовленням, зверненим до себе. За його допомогою мислять. Воно не характеризується чітким мовним оформленням, а існує в індивідуальному предметно-схемному коді, де зафіксовано психічні образи предметів, абстрактні схеми, слова чи окремі морфеми. Код внутрішнього мовлення не є кодом конкретної національної мови, він опосередковує зв'язок між мисленням, мовленням і мовою. Отже, можливе оформлення думки безпосередньо іноземною мовою. За допомогою внутрішнього мовлення планують майбутнє зовнішнє висловлювання. Оскільки будь-яка розумова дія є інтеріоризацією (лат. interior — внутрішній) — формуванням розумових дій і внутрішнього плану свідомості

• її інтенсивності сприйняття індивідуальних зовнішніх дій з предметами і соціальних форм спілкування, то для формулювання механізму внутрішнього мовлення іноземною мовою треба вчити учнів чіткій і правильній вимові у внутрішньому мовленні. Тоді під час читання, аудіювання вони не перекладатимуть кожної фрази рідною мовою, а розумітимуть зміст безпосередньо з іноземним текстом.

Мова та мовлення входять до мовленнєвої діяльності. Вона є самостійним, специфічним видом мовленнєвої діяльності і водночас — допоміжним, оскільки і одночасно може слугувати для розв'язання завдань іншої діяльності людини (виробничої, пізнавальної, ігрової, суспільно-політичної тощо).

Найповніше визначення мовленнєвої діяльності належить сучасній російській дослідниці психології **Пивчанні** іноземних мов Ірині Зимній.

Мовленнєва діяльність — процес активного, цілеспрямованого, опосередкованого мовою та обумовленого ситуацією спілкування приймання або надання мовленнєвого повідомлення у взаємодії людей між собою.

У психологічній структурі мовленнєвої діяльності виступають такі компоненти:

а) мотиви — те, заради чого думку формують (комунікативно-пізнавальні потреби);

б) цілі — конкретний практичний результат, що **Планують**;

в) предмет — думка, яку формують і формують;

г) засоби і способи — знання, навички і вміння формування і формування думки;

д) продукт — висловлювання, текст;

е) результат — реакція інших людей на отриманий результат (вербальні відповіді; невербальні дії; викликані почуття).

Мовленнєва діяльність реалізується у таких видах: аудіювання (сприймання мовлення на слух), говоріння, читання та письмо. Вони є основними формами взаємодії людей у процесі вербального спілкування, яке здійснюється у усній чи письмовій формі. До усного мовлення належать аудіювання та говоріння, до письмального — читання й письмо. За спрямованістю мовленнєвих дій комунікантів на створення (продукції мовної, породження) чи приймання (сприйняття)

повідомлення розрізняють продуктивні види мовленнєвої діяльності (говоріння, письмо) і рецептивні (аудіювання, читання).

Первинними видами мовлення є усні, вторинними — писемні. В історії розвитку суспільства письмо виникло значно пізніше за усне мовлення, тому і в розвитку кожного індивіда спочатку формуються вміння усного спілкування, а пізніше — уміння читати й писати. При навчанні іноземної мови слід дотримуватись послідовності у пред'явленні матеріалу. Час між виконанням усних і письмових вправ у навчанні іноземної мови значно коротший, ніж при засвоєнні рідної мови. Стійкість і гнучкість навичок оперування мовним матеріалом починають формувати спочатку в усних вправах, потім — під час читання текстів і виконання письмових вправ. Завершують цей процес знову вправлінням в усному мовленні, збагативши його матеріалом прочитаних текстів.

Мета навчання предмета «Іноземна мова» полягає у формуванні вмінь різних видів мовленнєвої діяльності. Засвоєння мови як системи знаків і мовлення як способу оперування мовою є проміжними завданнями в досягненні основної мети — навчанні спілкування іноземною мовою.

Дидактичні засади навчання іноземних мов

Професійна компетенція вчителя передбачає розуміння дидактичних засад навчання іноземних мов. Дидактика (грец. *διδάσκω* — повчальний) розробляє теорію освіти і навчання, розкриває закономірності засвоєння знань, умінь і навичок, визначає обсяг і структуру змісту освіти, удосконалює методи та організаційні форми навчання, визначає виховний вплив навчального процесу на учнів. Методика ґрунтується на даних дидактики і водночас є джерелом інформації щодо особливостей прояву загальних закономірностей навчання у процесі оволодіння іноземною мовою.

Дидактика та методика навчання іноземних мов мають спільний об'єкт дослідження — навчально-виховний процес, який є динамічною взаємодією

ІЧИТЕЛЯ та учнів, під час якої здійснюється стимулювання і організація активної навчально-пізнавальної діяльності школярів з метою засвоєння системи наукових знань, умінь, навичок, формування особистісних рис та розвитку індивідуальних здібностей.

Навчання є двостороннім процесом, що зумовлює необхідність взаємодії учителя та учнів, процесів виконання і учіння, тому слід розуміти діяльність **Оуб'єктів** на кожному етапі навчання та знати шляхи **ідбезпечення** їх взаємозв'язку. З огляду на це основними завданнями педагога є: визначення цілей та завдань навчальної діяльності; формування змістовної, емоційно забарвленої мотивації учасників процесу; добір змісту навчального матеріалу, що підлягає опрацюванню і засвоєнню учнями; планування й організування навчання; обрання методів, форм і засобів проведення занять, опанування новими підходами до проведення конкретних навчальних заходів; допомога учням, регулювання та оцінювання результатів їх навчально-пізнавальної діяльності.

Відповідно основними завданнями навчально-пізнавальної діяльності учнів є: усвідомлення її цілей; формування, розвиток і збагачення **МОТИВІВ** і мотивації; осмислення нової інформації й **ОСНОВНИХ** проблем, які необхідно розв'язати; сприйняття, осмислення, запам'ятовування та узагальнення навчального матеріалу, його використання у практиці та **ідслідження**; проявлення емоційно-вольового впливу на власних навчально-пізнавальних дій; самооцінку і самооцінку навчально-пізнавальної діяльності та внесення до неї відповідних корективів і змін.

« > III « IV найважливіших завдань у навчальному процесі – формування компетентності учня. Компетентність, це здатність людини, що дає змогу визначити готовність учня до життя, подальшої активної участі в суспільстві. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, до пріоритетів сьогодення зараховують уміння оперувати технологіями та знаннями, які задовольняють потреби **Інформаційного** суспільства, готують молодь до нових ролей у ньому.

Компетентність передбачає ефективну взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті. Вона розвивається від ставлень до цінностей, від знань до умінь.

З огляду на мету і результат у сучасному суспільстві виокремлюють такі групи компетенцій:

1) соціальні, які полягають у готовності індивіда брати на себе відповідальність, бути активним у прийнятті рішень, суспільному житті, врегулюванні конфліктів ненасильницьким шляхом, функціонуванні та розвитку демократичних інститутів суспільства;

2) полікультурні, що свідчать про розуміння несхожості людей, взаємоповагу до їх мови, релігії, культури тощо;

3) комунікативні, які передбачають опанування важливими у роботі й суспільному житті усним і писемним спілкуванням, оволодіння кількома мовами;

4) інформаційні, що зумовлені зростанням ролі інформації у сучасному суспільстві й передбачають оволодіння інформаційними технологіями, вмінням здобувати, критично осмислювати і використовувати різноманітну інформацію;

5) компетенції саморозвитку та самоосвіти, які пов'язані з потребою і готовністю постійно навчатися;

6) компетенції, що реалізуються у прагненні й здатності до раціональної продуктивної творчої діяльності.

Навчально-виховний процес (система навчання) є багаторівневою ієрархічною будовою, у якій взаємодіє багато компонентів, що утворюють певну структуру. До них належать: цільовий, стимулююче-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольно-регулятивний, оцінювально-результативний.

Цільовий компонент процесу навчання. Він відображає усвідомлення педагогом і прийняття учнями мети й завдань навчального предмета, розділу, теми, уроку. Мета навчання — ідеальне передбачення кінцевих результатів навчання; те, до чого прагнуть учитель, учні. Вона — соціально детермінована, відображена в державних документах про освіту і конкретизована в навчальних програмах загальноосвітньої школи.

Вчитель, урахувавши особливості навчальної діяльності учнів конкретного класу, їх ставлення до учіння, рівень сформованості навчальних умінь, складність матеріалу, що належить опрацювати, конкретизує мету навчання через визначення практичних, освітніх, розвивальних та виховних завдань. Мета та завдання співвідносяться як ціле та часткове. Сукупність завдань

уможливорює забезпечення цілісності та оптимальності принесу.

(і нмулююче-мотиваційний компонент навчання.
ЩЦі компонент передбачає діяльність вчителя, спрямо-
илиу па стимулювання в учнів інтересу, потреби в нав-
чиЩі.ній діяльності.

Мотиви діяльності учнів у процесі навчання інозем-
ніх мов можуть бути зовнішніми та внутрішніми. Зов-
нішні мотиви — це вимоги вчителів, батьків, нав-
чиш.них програм. Вони ґрунтуються на почутті обов'язку перед суспільством, сім'єю, учителями, товаришами,
М основу мають відповідальність, повагу до вимог дорос-
пих, бажання зміцнити репутацію доброго учня. Внут-
рішні мотиви діяльності учнів зумовлені особистими
інтересами, переконаннями, намірами, мріями, ідеа-
лами тощо. Вчитель має постійно вивчати мотиви учнів і
Створювати умови для їх формування та розвитку.

Джерелами мотивації вивчення учнями іноземної
мови є: усвідомлення і прийняття соціальної необхідності
вивчення іноземної мови; потреба самовираження,
ЩО передбачає створення умов для різноманітної діяль-
ності та спілкування; нова інформація, здобута засоба-
ми іноземної мови (можливість читати періодичні видан-
ня, слухати радіопередачі, переглядати відеоматеріали
та використовувати цю інформацію у реальному житті —
програмах обміну, зустрічах, проектах, обговореннях
тощо); потреба в інтелектуальній діяльності, отриман-
ня задоволення від процесу навчання; особистість вчи-
теля іноземної мови та емоційно позитивні стосунки
між учасниками навчального процесу.

Змістовий компонент. Змістом навчання є система
•**Л**ань, умінь, навичок, способів діяльності, форм пове-
дінки, якими має оволодіти учень у процесі навчальної
пі)і пі.пості. Вибір змісту залежить від поставленої мети
га завдань. У навчальній програмі визначено зміст на-
пчання, в інструктивних документах Міністерства
освіти на науки України рекомендовано підручники та
ВООІбники з іноземної мови. Зміст окремих тем та уро-
і іп конкретизує вчитель у тематичних і поурочних пла-
нах а урахуванням етапу навчання, визначених зав-
ити., наявного навчально-методичного забезпечення,
пі і;Щ **ТОЧНИХ** УМОВ.

Зміст навчання іноземної мови має забезпечити досягнення основної мети навчання, яка полягає в тому, щоб навчити учнів спілкуватися іноземною мовою у типових ситуаціях повсякденного життя. Він конкретизується через іншомовні мовну, мовленнєву, соціокультурну, стратегічну і дискурсивну компетенції, що складають комунікативну компетенцію, та містить різні компоненти: сфери комунікативної діяльності, теми і ситуації спілкування, мовний та мовленнєвий матеріал, мовленнєві навички і вміння, мовні, країнознавчі та лінгвокраїнознавчі знання, загальнонавчальні і спеціальні вміння.

Операційно-діяльнісний компонент навчання. Він відображає процесуальну сутність навчання та реалізується за допомогою певних методів, прийомів, форм і засобів організації навчального процесу.

У дидактиці існують різні підходи до класифікації методів навчання. Найповнішою є класифікація російського педагога Юрія Бабанського (1927—1987), який виділяє методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності (словесні: розповідь, пояснення, бесіда, лекція та інші; наочні: ілюстрація, демонстрація; практичні: вправлення, лабораторні досліди, навчальні практикуми тощо; індуктивні, дедуктивні; аналітичні, синтетичні, аналітико-синтетичні, репродуктивні; проблемно-пошукові; робота з книгою, письмова, лабораторна, самостійна тощо), методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності (інтересу: змагання, пізнавальні ігри, дискусії, створення ситуацій емоційно-моральних переживань, зайнятості, аперцепцій, пізнавальної новизни; обов'язку: заохочення, покарання, переконання у значущості навчання, пред'явлення вимог тощо) та методи контролю і самоконтролю (усний, письмовий, практичний, лабораторний, машинний контроль, індивідуальне, фронтальне та програмове опитування, заліки, екзамени тощо). У навчальній роботі методи є взаємодоповнювальними. Застосування в певний момент конкретного методу означає, що він домінує при розв'язанні завдання. Добираючи методи навчання, слід керуватися такими критеріями: відповідність меті та завданням навчання; узгодженість із змістом навчання; відповідність

реальним навчальним можливостям учнів (віковим та психологічним особливостям, рівню підготовленості, досвіду навчальної діяльності) та особливостям учнівського колективу; відповідність дидактичним умовам ти відведеному навчальному часу; підготовленість учителя до реалізації обраного методу.

Обравши метод навчання, вчитель вдається до певних прийомів — елементарних методичних вчинків, спрямованих на розв'язання конкретного методичного завдання на певному етапі уроку. Це складова або **розва** дія на шляху реалізації методу (наприклад, введення лексичних одиниць із опорою на предмети чи малюнки, пояснення способів артикуляції звуків шляхом порівняння із звичними рухами органів мовлення, контроль аудіювання шляхом застосування тесту множинного вибору тощо).

Сформувати мовленнєві навички та вміння можна через багаторазове здійснення відповідної операції, тобто за допомогою вправ — спеціально організованого виконання окремих операцій, дій з метою оволодіння ними або їх удосконалення. Структура вправи містить: а) завдання-інструкцію, у якій зазначено, що повинні зробити учні; б) зразок виконання (факультативний компонент); в) матеріал вправи; г) ключ для самоконтролю (факультативний компонент).

Вправи класифікують за різними критеріями. *За спрямованістю вправи на приймання або подання інформації* розрізняють рецептивні, репродуктивні і продуктивні типи вправ. *За комунікати в н і с т ю* — некомунікативні (мовні), умовно-комунікативні і комунікативні типи. Вправи можуть бути усними та письмовими (*за характером виконання*), одномовними і двомовними (*з а участю рідної мови*), тренувальними і контрольними (*за функцією у навчальному процес і*), класними, домашніми, лабораторними (*за місцем виконання*).

Залежно від практичної мети уроку вчитель обирає різні типи вправ, однак перевагу надає одномовним умовно-комунікативним і комунікативним вправам, які допомагають йому створити ситуації спілкування, змодельовати процес природної комунікації і сформувати відповідно мовленнєві навички та вміння. В інструкції

до таких вправ міститься не мовне, а комунікативне завдання (щось повідомити, про щось дізнатися, отримати з тексту для слухання/читання певну інформацію тощо).

Ситуативність і наявність комунікативного завдання відрізняють умовно-комунікативні і комунікативні вправи від мовних (некомунікативних) вправ, спрямованих на засвоєння окремих операцій з мовним матеріалом, тобто формування мовної навички. Завдання мають мовний характер, наприклад: вжити правильну часову форму дієслова у певному контексті; поставити іменники у множині тощо. Увага учнів зосереджена не на змісті висловлювання, а на формі мовного явища.

Із методами організації навчального процесу тісно пов'язані форми — зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється у встановленому порядку та режимі. Провідною формою організації навчального процесу в школі є урок. Тип уроку та його структура залежать від дидактичної мети, змісту навчального матеріалу та вікових особливостей учнів, рівня їх підготовки, навчально-матеріального забезпечення.

Крім уроку, до форм організації навчання належать факультативи, гуртки, додаткові заняття, консультації, домашня навчальна робота, самостійна робота. Кожна з них має відповідати дидактичній меті та реалізовуватися із дотриманням дидактичних умов та етапів навчання.

Організацію навчального процесу вибудовують у певному режимі:

а) фронтальному (учитель працює з усім класом, наприклад при ознайомленні з певними мовними одиницями);

б) парно-синхронному (всі учні працюють у парах одночасно);

в) парно-індивідуальному (окремі пари по черзі працюють перед класом, наприклад будують діалог);

г) груповому (групи по 3—5 учнів розв'язують окремі завдання, а потім звітують перед класом);

г) режимі «натовп» (кожен учень має завдання, пов'язане із пошуком інформації шляхом опитування якомога більшої кількості учнів за вказаний час);

д) рухомих шеренг (учень кожного разу має навпроти себе іншого співрозмовника, з яким спілкується

протягом короткого проміжку часу, визначеного вчителем).

Підвищенню ефективності уроку сприяють різні засоби навчання — матеріальні та ідеальні об'єкти, які використовують для засвоєння знань, формування досвіду пізнавальної та практичної діяльності. До *матеріальних засобів навчання* належать підручники, навчальні посібники, таблиці, моделі, макети тощо; навчально-технічні засоби, навчально-лабораторне обладнання, приміщення, меблі та матеріально-технічні знаряддя.

Ідеальними засобами навчання є здобуті знання і набуті вміння, які використовують учителі та учні для засвоєння нових знань (схеми, умовні позначення, опорні таблиці, конспекти).

Контрольно-регулятивний компонент навчання. Сутність його полягає в одночасному контролі учителя та самоконтролі учнів. Основними завданнями контролю є виявлення рівня засвоєння учнями знань, вмінь, навичок, отримання інформації щодо характеру навчально-пізнавальної діяльності учнів, рівня їх активності та самостійності, визначення ефективності методів, форм і способів їх навчальної діяльності.

Контролювати процес навчання необхідно на кожному етапі, вносячи корективи: регулювати темп навчання, змінювати умови, планувати додаткові навчальні заходи, аналізувати результативність процесу навчання. Контроль за навчально-виховним процесом сприяє підвищенню відповідальності учнів за результати навчання, привчає їх до систематичної навчальної роботи, стимулює до самовдосконалення.

Оцінювально-результативний компонент навчання. Він передбачає визначення ефективності навчального процесу, оцінювання педагогами і самооцінювання учнями навчальних результатів (компетенцій).

Об'єктом оцінювання навчальних досягнень учнів є знання, вміння та навички, досвід творчої діяльності учнів та емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності. Оцінювання виконує такі функції: контролювальну, навчальну, діагностико-коригувальну, стимулюючо-мотиваційну, виховну. Аналізу підлягають: а) характеристика відповіді учня: елементарна, фрагментарна, неповна, повна, логічна, доказова, обґрунтована,

творча; б) якість знань, правильність, повнота, осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність; в) рівень сформованості загальнонавчальних та предметних умінь і навичок; г) рівень оволодіння розумовими операціями: вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки тощо; г) досвід творчої діяльності; д) самостійність оцінних суджень.

Їх покладено в основу визначення рівнів навчальних досягнень учнів: початкового, середнього, достатнього, високого. Обов'язковими видами оцінювання навчальних досягнень учнів є тематичне і підсумкове.

Система оцінювання навчально-виховного процесу з іноземної мови повинна ґрунтуватися на таких засадах:

- комунікативна спрямованість, що визначає рівень сформованості в учнів мовленнєвих вмінь;

- логічна структура з ускладненнями на кожному наступному етапі;

- забезпечення надійних й адекватних способів вимірювання вмінь і знань учнів з поточним і підсумковим тестуванням;

- мотиваційний характер;

- постійне вдосконалення системи оцінювання.

Отже, процес навчання характеризується цілісністю, підпорядкованістю кожного компонента досягненню загальної мети. Учитель повинен усвідомити взаємообумовленість та взаємозалежність компонентів навчання та забезпечити відповідні морально-психологічні, навчально-матеріальні та організаційні умови, за яких процес навчання буде результативним.

Концепції навчання іноземних мов

На сучасному етапі розвитку дидактики розробляють і впроваджують наукові теорії, знання яких дає змогу забезпечити ефективність навчально-виховного процесу. Так, спираючись на вчення вітчизняного психолога Льва Виготського, О. Леонтьєв, Д. Ельконін, В. Давидов, Л. Занков, Н. Менчинська, П. Гальперін розробили теоретичні основи навчання, які передбачають розвиток інтелектуальної, вольової, емоційної та мотиваційної сфер особистості.

! і огляду на спрямованість змісту навчання, **принципи** організаційне і методичне забезпечення навчально-го процесу науковці виокремили розвивальне, виховне, **проблемне** та особистісно орієнтоване навчання.

Розвивальне навчання спрямоване на досягання найбільшої ефективності розвитку пізнавальної: можливостей школярів: сприймання, мислення, пам'яті, уяви, творчих здібностей у різних видах діяльності. За цією концепцією навчання, виховання і розпиток постають як взаємопов'язаний дидактичний процес, у якому навчання є основним чинником. Сутність розвивального навчання полягає в тому, що суб'єкт уміння (учень) не тільки засвоює конкретні знання, навички і вміння, а й опановує способи дій, форми поведінки, які постійно ускладнюються. Унаслідок цього навчальні дії є у процесі навчання первинними, а пізнання — вторинним.

Ідеї розвивального навчання удосконалюються у концепції виховного навчання, яке пов'язує з набуттям учнями знань, умінь і навичок, засвоєнням досвіду творчої діяльності й формуванням емоційно-ціннісного ставлення до світу, людей, навчального матеріалу.

Учитель повинен розуміти, що кожний віковий період має характерну для нього провідну діяльність. *Провідна діяльність* — діяльність дитини у межах соціальної ситуації розвитку, виконання якої визначає виникнення і формування у неї основних психологічних новоутворень, характерних для цього етапу розвитку. У межах провідної діяльності відбувається тренування і розвиток усіх психічних функцій дитини, що приводить до їх якісної зміни. Так, у дошкільному віці — це гра, у молодшому шкільному — навчання, у середньому шкільному — суспільно корисна діяльність і спілкування, у старшому шкільному — навчально-професійна діяльність. Ці знання дають учителю змогу передбачити сприятливі умови для подальшого розвитку особистості учня, використовуючи можливості оптимальних видів діяльності.

Навчально-пізнавальна діяльність учнів супроводжується внутрішніми психічними процесами засвоєння навчальної інформації. Тому педагог повинен пам'ятати

психологічну структуру засвоєння знань, яка складається з таких процесів: сприймання, розуміння, осмислення, узагальнення, закріплення, застосування.

Згідно з теорією російсько-українського психолога Петра Гальперіна (1902—1988) щодо *поетапного формування розумових дій*, виділяють три обов'язкових компоненти: орієнтовна основа дій, виконавчі дії, корекційно-контрольні дії, які є підґрунтям для обов'язкового забезпечення у навчальному процесі таких методів-способів, як показ (демонстрація), пояснення, організація вправління і контроль.

Знання теоретичних положень допоможуть вчителю у конструюванні процесу навчання, підборі дидактичних засобів, забезпеченні результативності роботи.

Відповідно до концепції проблемного навчання учень отримує знання та набуває навичок і вмій шляхом подолання теоретичних та практичних проблем. На цій теорії ґрунтується проектна методика навчання іноземної мови, яка дає змогу викликати інтерес до вивчення та сприяє формуванню та розвитку мотивації навчально-пізнавальної діяльності, виховує самостійність, активність, творчість учнів. Під час проблемного навчання педагог організовує набуття знань учнями шляхом спостереження, аналізу фактів, активної розумової діяльності.

Методологічними засадами особистісно орієнтованого навчання є:

1) забезпечення розвитку і саморозвитку особистості учня як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності;

2) створення можливостей для кожного учня (спираючись на його здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктивний досвід) реалізувати себе у різних видах діяльності;

3) організація змісту освіти, її засобів і методів так, щоб учень міг вибирати предметний матеріал, його вид та форму;

4) формування освіченості учня як сукупності знань, умінь, індивідуальних здібностей, що є найважливішим засобом становлення його духовних та інте-

нектуальних якостей та одним з основних завдань сучасної освіти;

5) творення індивідуального сприйняття світу, можливості його творчого вдосконалення, широке використання суб'єктного досвіду в інтерпретації та оцінюванні фактів, явищ, подій навколишньої дійсності на основі особистісно значущих цінностей і внутрішніх настанов;

6) багатоваріативність методик, які передбачають реалізацію навчання за різних рівнів складності, за умови створення ситуації емоційного благополуччя.

Прихильники кожної концепції навчання розробляють педагогічні технології — раціональні способи досягнення свідомо сформульованої освітньої (навчальної, виховної) мети, у яких запропоновано моделі взаємодії вчителя та учнів. Структура педагогічної технології містить такі складові: *концептуальна основа* — провідна ідея, теоретичне положення, сукупність поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення подій тощо; *іміт навчання (виховання)*, який підпорядкований меті та завданням; *технологія діяльності* (організація навчального процесу, методи та форми навчальної діяльності учнів, учителя, діяльність учителя щодо керівництва процесом засвоєння учнями навчального матеріалу, діагностування результативності навчального процесу).

Відомими педагогічними технологіями є: гуманно-особистісна (П. Амонашвілі); комунікативного навчання іноземній культурі (Є. Пассов); інтенсифікації навчання на основі схемних та знакових моделей навчального матеріалу (В. Шаталов); перспективно-випереджального навчання з використанням опорних схем при коментувальному управлінні (С. Лисенкова); удосконалення загальнонавчальних умінь у початковій школі (В. Зайцев); раннього та інтенсивного навчання грамоти (М. Зайцев); саморозвитку (М. Монтессорі); вільної праці (С. Френе); програмованого навчання; комп'ютерні (інформаційні) та ігрові тощо.

Знання дидактичних засад навчання іноземних мов дає змогу вчителю удосконалювати методику, оптимізувати процес, розвивати власну майстерність і забезпечувати ефективність навчання.

1.3. Система навчання іноземних мов

У навчально-виховному процесі як багаторівневій ієрархічній системі взаємодіють елементи різних рівнів. Головними з них є: соціальне замовлення суспільства на сучасному етапі розвитку, цілі навчання і виховання, зміст, принципи, методи, форми і засоби навчання. Саме ці чинники обумовлюють результативність процесу.

Напрями реформування системи навчання іноземних мов

Розуміння іноземної мови як чинника міжнародного спілкування стимулює пошук нових підходів в організації процесу навчання іноземних мов, який забезпечуватиме пізнання учнями нової культури. Зростання освітнього, виховного і розвивального значень іноземних мов у житті суспільства і кожної людини, а також наявність багатомовного і полікультурного середовища в усіх європейських країнах продукували ідею розширення індивідуального мовного досвіду особистості. Втілення цього напрямку у практику іншомовної освіти відбувається у межах розроблення нових підходів, визнаних на міжнародному та державному рівнях, а саме: компетентнісного і стандартоорієнтованого.

Результатом науково-технічного прогресу стало впровадження в усі сфери суспільного життя інформаційних та комунікаційних технологій, які дали змогу швидко здобувати, зберігати та поширювати інформацію. За таких умов виникає суперечність між значним обсягом знань та можливостями їх засвоєння у процесі навчання. Швидке застарівання інформації спричинило необхідність визначення ключових компетентностей особистості, під якими розуміють здатність (спроможність) людини діяти у життєвих ситуаціях з опорою на конкретні знання, вміння, навички, ціннісні орієнтації, власний та суспільний досвід. В загальноосвітній школі мають запропонувати такий навчальний процес, який уможливить підготовку школярів до життя у змінних умовах, сформування потреби у постійному оновленні

:шань, професійному розвитку, соціальній адаптації, готовності особистості жити у новому суспільстві, спрямованому на відкритість, свободу, потребу у спілкуванні, обмін інформацією, досвідом, бажання розуміти представників інших країн, співпрацювати у спільних проектах. Успішне виконання цих завдань можливе за умови зміни моделі навчання. Суттєві відмінності традиційної та сучасної компетентнісно орієнтованої моделі навчання подано у табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Відмінності традиційної та сучасної моделі навчання

Традиційна модель навчання	Сучасна модель навчання
1	2
Передавання новому поколінню знань і досвіду	Оволодіння життєвими компетенціями, соціальними і життєвими ролями, розуміння знання як засобу розв'язання проблем
Підготовка учнів до майбутнього життя	Навчання — простір, де реалізуються духовні потреби й інтереси, формується досвід, відбувається самовизначення
Пріоритет соціального замовлення	Пріоритет особистості, її замовлення на конкурентоспроможність, готовність жити в умовах постійних змін
Репродуктивний, пасивно-споглядальний тип навчання; учень — об'єкт виховного впливу	Учень — суб'єкт, партнер у навчально-виховному процесі, в якому перевагу надають інтерактивному спілкуванню
Учні сприймають мету в готовому вигляді	Формування суб'єктами спільних цілей і вибір способів їх Досягнення
Орієнтація на середньостатистичного учня	Формування індивідуальної траєкторії розвитку та саморозвитку у процесі навчання
Централізоване управління системою освіти і конкретним навчальним закладом	Надання автономії учасникам навчально-виховного процесу, демократизація управління освітою, утвердження соціального партнерства

Закінчення таблиці 1.1

1	2
Однотипність навчальних закладів	Варіативність навчальних закладів
Програма — нормативний документ	Доповнення нормативного компонента програми варіативною складовою, створення авторських програм навчання
Епізодичний характер нововведень	Постійний інноваційний процес, науково-дослідний підхід до організації навчання
Освітні результати (знання, вміння, навички) визначаються вчителем	Ключові компетенції, готовність використовувати знання як засіб розв'язання життєвих проблем. Визначення результатів як учасниками процесу, так і незалежними експертами через діагностику та моніторинг

Отже, зміна підходу до організації навчання висуває нові завдання:

- перенесення акценту зі знань на готовність діяти з опорою на них;
- розроблення змісту навчання, котрий є засобом отримання знань, а не самими знаннями, якими необхідно оволодіти;
- позиціонування вчителя як фасилітатора (англ. *facilitate* — полегшувати, допомагати, сприяти) та помічника, а не керівника та джерела знань;
- зміщення відповідальності за процес навчання з учителя на учня;
- підтримання процесу навчання шляхом ефективного оцінювання.

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 мову та культуру. Згідно із Загальноєвропейськими Рекоменда-

ціями, сучасні мови незалежно від їхнього статусу (міжнародного, державного чи регіонального) виконують такі суспільні функції:

а) готують особистість до зростаючих потреб міжнародної мобільності і співпраці у галузі освіти, культури, науки, торгівлі та промисловості;

б) полегшують спілкування та взаємодію (співпрацю) між народами, що розмовляють різними мовами;

в) сприяють взаємному пізнанню, збагаченню та розумінню, а також вихованню терпимості і поваги до особистості та її культурних відмінностей;

г) забезпечують доступ до світового відкритого інформаційного простору.

Ідея плюрилінгвізму (лат. *pluralis* — множинний і *lingua* — мова) щодо навчання мов, сформульована в документі, характерна і для України, яка також належить до мультилінгвальних (багатомовних) держав. Починаючи вивчати іноземну мову, учні українських шкіл уже, як правило, володіють рідною і державною мовами (якщо рідна мова — не українська) або рідною українською і нерідною (здебільшого російською). Вони мають також досвід взаємодії із представниками інших культур (особливо у прикордонних областях) і досвід повсякденного спілкування рідною і нерідною мовами. Наявність багатомовного середовища сприяє усвідомленню учнями цінності всіх мов і важливості їх вивчення, розвиваючи в них потребу і готовність до ознайомлення з іноземними мовами.

Децентралізація освіти, впровадження у практику авторських програм навчання, розвиток різних типів навчальних закладів, створення умов щодо задоволення освітніх потреб особистості не лише у системі формальної (організованої в умовах навчального закладу) освіти, а й на курсах, у центрах з іншомовної підготовки та міжкультурної комунікації спричинили впровадження стандартів змісту освіти, які описують вимоги, структуру, критерії та рівні сформованості ключових компетентностей. Стратегічним напрямом оновлення змісту іншомовної освіти стало розроблення Державного освітнього стандарту з іноземної мови (1998), Державного стандарту початкової загальної освіти (2005) та Державного стандарту базової і повної середньої освіти (2004) як складових Державного стандарту загальної

середньої освіти, які визначають Базовий навчальний план загальноосвітньої школи.

Навчальна дисципліна «Іноземна мова» належить до освітньої галузі «Мова і література», змістовими компонентами якої є також українська мова, українська, зарубіжна літератури, мови і літератури національних меншин України.

Поняття «освітня галузь» ширше, ніж традиційне поняття «навчальний предмет»: ним є не лише іноземна мова як система, а й мовленнєва діяльність цією мовою, культура народу — носія мови, а також мовні, лінгвокраїнознавчі та країнознавчі знання.

За Базовим навчальним планом предмет «Іноземна мова» обов'язковий для вивчення з 2 класу загальноосвітньої школи. Відповідно до Концепції навчання другої іноземної мови в загальноосвітніх закладах (2005), планом також передбачено запровадження другої іноземної мови з 5 до 12 класу.

Нині держава визнає, що знання іноземних мов є «важливою передумовою для особистих, культурних, професійних та економічних контактів» (Програма 2001) у сучасному багатомовному, полікультурному, інформаційно розвинутому і мобільному світі. Визнання цього положення зумовлює нове формулювання практичних, освітніх, розвивальних та виховних цілей навчання іноземних мов. Головною метою навчання іноземних мов у середній школі є розвиток здатності учнів використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу (Держстандарт 2004).

Специфіка предмета «Іноземна мова» у загальноосвітніх навчальних закладах

Навчання іноземної мови зумовлене соціально-економічними, політичними, соціокультурними факторами, а також її особливостями, відмінностями від інших навчальних предметів. На уроках іноземної мови учні засвоюють лексичні та граматичні знання, мовні правила, однак головна мета — навчитись спілкування іноземною мовою, щоб мати можливість надалі взаємодіяти з представниками інших лінгвосоціумів.

Об'єктом засвоєння цього предмета і навчальної дисципліни «Рідна мова» є мова як засіб вираження думки і аасіб людського спілкування. Однак оволодіння рідною та іноземною мовами свідчить, що ці процеси відрізняються цілями і шляхами їх досягнення у навчальному процесі. Практична мета навчання рідної мови полягає в удосконаленні раніше здобутих навичок і вмій усного мовлення, у формуванні вмій читання і письма, розвитку культури і стилістичної виразності мовлення. Щодо іноземної мови, то такі навички та вмій учні починають виробляти і розвивати в умовах спеціально організованого навчального процесу. Природне мовне оточення сприяє ефективнішому вивченню іноземної мови, оскільки спілкування нею не лише у навчальній аудиторії, а й у повсякденному житті (на вулиці, у транспорті, магазині, театрі, кіно, лікарні тощо) позитивно впливає на формування навичок мовленнєвої діяльності. При оволодінні іноземною мовою у навчальних (штучних) умовах природне мовне оточення і безпосередній контакт із носіями певної мови і культури відсутні. Учень спілкується іноземною мовою лише під час уроку, якщо вчителєві вдається створити своєрідну модель іншомовного середовища. Шляхом застосування різних видів зорової, слухової, зоро-слухової наочності, створення мовленнєвих ситуацій, схожих на реальні, учитель мотивує учнів оволодівати іноземною мовою. Це вимагає від нього організаторських, артистичних, комунікативних здібностей, а від учнів — напруженої праці для засвоєння нових звуків, слів, граматичних форм, що можливо лише під час інтенсивного вправляння.

Процес оволодіння учнями іноземною мовою, на відміну від оволодіння рідною, цілеспрямований і керований, оскільки вчитель вибудовує його за власним планом і реалізує під час спілкування на уроках та у позакласній роботі з учнями. Навчати учнів спілкуватись іноземною мовою потрібно не на останньому ступені навчання, коли вже накопичений певний запас мовних засобів, а з першого уроку іноземної мови, коли вони ще не володіють ними.

Провідною технологією навчання іноземних мов визнано комунікативну, яка ґрунтується на таких положеннях:

а) метою навчання є формування комунікативної компетенції, яка передбачає уміння використовувати іноземну мову як засіб спілкування у різноманітних сферах життя;

б) організація мовного матеріалу орієнтована на його функціонування у мовленні;

в) лексична і граматична правильність іншомовного мовлення є другорядними щодо думки. Головний критерій успішності — передавання або сприймання потрібної інформації;

г) комунікативно орієнтоване навчання має діяльнісний характер та здійснюється через певні дії в ігровій, імітаційній формах в умовах реального спілкування у парах та групах;

ґ) навчання видів мовленнєвої діяльності відбувається інтегровано;

д) рідну мову використовують зрідка, за необхідності, коли це виправдано складною ситуацією;

е) у комунікативно орієнтованому навчанні моделюють усі характерні ознаки природної комунікації людей: інформаційні прогалини, зворотний зв'язок, вибір і автентичність матеріалів.

Інформаційна прогалина існує тоді, коли одна людина знає те, чого не знає інша. Якщо, наприклад, обидва співрозмовники знають, який сьогодні день тижня, то питання і відповідь на цю тему не є комунікативною діяльністю. Псевдокомунікативними з цієї точки зору слід розглядати і різноманітні перекази одного прочитаного всіма учнями тексту, і багато інших вправ.

Зворотний зв'язок передбачає отримання сигналу від реципієнта про те, що він зрозумів мовне повідомлення та адекватно прореагував на нього.

Вибір означає свободу варіювання форми для виразу того або іншого комунікативного наміру, інакше кажучи, той, хто говорить, має вибір: що сказати і як про це сказати.

Автентичність матеріалів досягається через застосування в навчальному процесі засобів реального спілкування (статті, повідомлення, листи, радіо- телепередачі), використання країнознавчої та лінгвокраїнознавчої інформації, створення ситуацій спілкування, наближених до умов реального життя.

Специфіка предмета «Іноземна мова» полягає у тому, **що** спілкування іноземною мовою є водночас метою і засобом навчання, кінцевим результатом і шляхом до **нього**.

Цілі навчання іноземних мов

Визначення мети навчання іноземних мов як розвитку готовності до міжкультурної комунікації наголошує на її комплексному, інтегративному характері та свідчить про наявність у її змісті багатьох аспектів: соціально-прагматичного, загальноосвітнього, психологічного, педагогічного. Традиційно у шкільних програмах із навчання іноземних мов визначають практичну (комунікативну), освітню, розвивальну та виховну цілі.

Практична (комунікативна) мета навчання іноземних мов. Для того щоб навчити учнів спілкуватись на міжкультурному рівні, недостатньо сформувати навички оперування мовним матеріалом, вміння приймати та передавати інформацію іноземною мовою. Для адекватного спілкування необхідний додатковий комплекс знань, навичок та вмінь, який дасть змогу учню в умовах безпосередньої міжкультурної комунікації легко вступати у контакт із представниками іншої культури, розуміти наміри і поведінку партнерів по спілкуванню та адекватно реагувати на них, планувати свої мовленнєві вчинки відповідно до соціокультурної специфіки країни, мову якої він вивчає.

У зв'язку з цим у методиці навчання іноземних мов постало питання про запровадження при формулюванні практичної мети ширшого поняття, ніж мовленнєві вміння, — «комунікативна компетенція» (лат. *contingere*, від *competere* — досягати, прагнути) — коло питань, у яких дана особа має певні знання, досвід, повноваження і які здатна вирішити.

Отже, практичне оволодіння учнями іншомовним спілкуванням у середній школі означає формування у них певного рівня комунікативної компетенції, достатнього для здійснення міжкультурного спілкування у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні,

говорінні, читанні і письмі у типових ситуаціях, визначених програмою.

Державний стандарт базової і повної середньої освіти (2004) узгоджений із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, які визначають три рівні володіння мовленням: А — елементарний користувач: А1 — відкриття (Breakthrough); А2 — виживання (Waystage); В — незалежний користувач: В1 — рубіжний, пороговий (Threshold); В2 — просунутий (Vantage); С — досвідчений користувач: С1 — автономний (Effective Operational Proficiency); С2 — компетентний (Mastery). По закінченні 12-річної загальноосвітньої школи учні повинні досягти порогового рівня В1+, який є базовим і достатнім для здійснення міжкультурної комунікації. Рівень В1+ 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 у країні, мову якої вивчає, просто і зв'язно висловитись на знайомі теми або теми особистих інтересів, описати досвід, події, сподівання, мрії та амбіції, навести стислі пояснення і докази щодо поглядів та планів.

Освітня мета навчання іноземної мови. Освіта учнів на уроках іноземної мови відбувається за такими напрямками: філологічний, соціокультурний та загальнонавчальний.

Філологічний напрям передбачає певні навчальні процеси:

— отримання та засвоєння знань про будову (систему) іноземної мови, її особливості, відмінності від рідної мови;

— створення відповідної системи нових лінгвістичних понять, за допомогою яких сприймають дійсність;

— формування вмінь спостереження за іншомовними явищами, аналізу та порівняння іншомовних явищ із явищами рідної мови;

— усвідомлення ролі і функцій іноземної мови у навчальному процесі та суспільстві.

Російський мовознавець Лев Щерба (1880—1944) вказував, що іноземна мова є своєрідним еталоном для порівняння і глибокого розуміння різних засобів офор-

лі ні пня думки, що покращує практичне володіння рідною мовою і сприяє розвитку мовленнєвих здібностей \\'інів загалом. Порівнюючи іншомовні явища з відповідними явищами рідної мови, учні усвідомлюють, що є **ІНШІ**, ніж у рідній мові, способи вираження думки, інші зв'язки між формою та значенням. Перекладаючи і іншомовний текст, вони змушені знаходити різноманітні засоби вираження думки у рідній мові. Складаючи плани, тези, резюме, школярі удосконалюють розумові операції аналізу, синтезу, узагальнення.

Основу соціокультурного напрямку освітньої мети навчання іноземної мови формують такі процеси:

— засвоєння учнями країнознавчих знань про культуру країни, мову якої вивчають (історія, географія, економіка, державний устрій, державна символіка, література, мистецтво, звичаї та традиції);

— засвоєння учнями лінгвокраїнознавчих знань про особливості мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови (сучасні кліше, вирази, які є найуживанішими у типових ситуаціях, та норми поведінки);

— ознайомлення учнів із дитячою та молодіжною субкультурами країни, мову якої вивчають (життєві ідеали іншомовних ровесників, їхні інтереси та проблеми, улюблені заняття та ігри, теми спілкування, уподобання в музиці, одязі, літературі, особливості шкільного життя, стереотипи поведінки у типових ситуаціях, відносини із однолітками та дорослими);

— усвідомлення національної культури власного народу, її ролі та вкладу у світову культуру;

— зіставлення та порівняння національних культур (рідної та іншомовної) і залучення учнів до діалогу культур;

— формування вміння представляти культуру своєї країни засобами іноземної мови, поводити себе адекватно до соціокультурних особливостей чужої країни;

— задоволення особистісних інтересів учнів у різних сферах діяльності.

У загальнонавчальному напрямі іноземна мова дає змогу формувати і розвивати вміння самостійно працювати з різноманітними засобами навчання (підручником, робочим зошитом, книжкою для читання, мультимедійними засобами, словниками і довідковою

літературою); працювати з текстом (опанувати стратегії читання та прийоми розуміння тексту, його членування, перероблення змісту); вести записи у словнику, складати таблиці, схеми, асоціограми, тези, плани та інші види письмових робіт; працювати в різних режимах роботи та контролю.

Формування вмінь самостійної роботи над мовою відбувається спочатку під керівництвом вчителя на уроці, згодом цей процес здійснюється у домашніх умовах. Так зростає автономія учня — здатність суб'єкта самостійно здійснювати діяльність учіння, свідомо і активно керувати нею.

Отже, освітня мета навчання іноземної мови полягає у збагаченні духовного світу особистості, розширенні кругозору, підвищенні загальної культури учнів, усвідомленні функцій іноземної мови у навчальному процесі та суспільстві, у формуванні автономії учня у навчальній діяльності.

Розвивальна мета навчання іноземної мови. Вона передбачає розвиток та удосконалення таких психічних процесів і здібностей учнів:

а) мовленнєвих здібностей учнів (гнучкість артикуляційного апарату, фонематичний (інтонаційний) слух, здатність до імітації, мовний здогад, логічне викладення думок, відчуття мови та стилю тощо);

б) психічних процесів, пов'язаних із мовленнєвою діяльністю (обсяг довготривалої та оперативної пам'яті, увага, уява, операції мислення);

в) інтелектуальних здібностей учня (уміння здійснювати проблемно-пошукову діяльність, переносити знання, навички, уміння перекладати з рідної мови на іноземну мову з одних видів мовленнєвої діяльності на інші, з відомих (відпрацьованих) ситуацій спілкування у нові; уміння проводити аналогії, класифікації, узагальнення);

г) соціальних здібностей учнів, тобто здатності й готовності учнів до спілкування на міжкультурному рівні (вміння долати почуття страху та невпевненості при зустрічі з чужим, незвичним; вміння бачити спільні риси, які об'єднують усіх людей, та специфічні національні особливості, толерантно ставитись до культурних цінностей інших країн, відповідно до них самостійно планувати свої мовленнєві дії);

і) навчальної мотивації школярів через усвідомлення актуальності й престижу вивчення іноземної мови, наживості навчальної діяльності, через позитивні емоції, різноманітні активні методи і прийоми навчання, ті користання проблемних питань і завдань, створення комунікативних ситуацій, цікавий навчальний матеріал та його новизну, можливість застосування знань, набутих раніше.

Із набуттям позитивного досвіду у вивченні іноземної мови у школі в учнів виникає або розвивається інтерес і бажання до самоосвіти в галузі іноземних мов та культури.

Виховна мета навчання іноземної мови Формування позитивних особистісних якостей та рис характеру учнів дає їм змогу комфортно почуватися в іншомовному середовищі. Так, на уроках іноземної мови вчитель має виховувати в учнів толерантність, відкритість, готовність до спілкування, повагу до народу, мову якого вивчають, та його культури, позитивне ставлення до іноземної мови як елементу культури народу і засобу передавання її іншим, почуття патріотизму — любові до своєї Батьківщини, що пов'язано з усвідомленням власної національної ідентичності й готовністю представляти українську національну культуру у діалозі культур, доброзичливість, привітність, ввічливість, увагу та повагу до співрозмовника як складові культури спілкування. У процесі навчання іноземної мови учням прищеплюють естетичні та художні смаки, виховують загальнолюдські моральні цінності: доброту, гуманність, чуйність, порядність, старанність, волю, дисциплінованість у праці.

Освіта, виховання і розвиток учнів на уроках іноземної мови забезпечуються шляхом добору навчального матеріалу (текстів для читання/аудіювання, мовленнєвих зразків, наочності, ситуацій спілкування); організацією навчального процесу — постановкою проблемних завдань, застосуванням сучасних методів та прийомів навчання, створенням атмосфери, в якій учні почувалися б вільними висловлювати свої думки і почуття, погляди і оцінки щодо запропонованих тем спілкування.

Цілі навчання іноземних мов конкретизовано у проміжних цілях на всіх етапах шкільного курсу

(наприклад, цілі початкової або старшої школи, навчального року, семестру, чверті, циклу уроків, одного уроку). Їх уточнення залежить також від специфіки навчального закладу (школа, гімназія, ліцей, коледж, дитячий центр дозвілля).

Зміст навчання іноземних мов

Сучасною тенденцією реформування освіти є впровадження компетентнісного підходу до формування змісту навчання. У загальноосвітніх навчальних закладах зміст навчання іноземних мов охоплює три компоненти: 1) сфери, теми, ситуації спілкування; 2) мовний і мовленнєвий навчальний матеріал; 3) знання, навички і вміння. - АвторТГпгкільних програм визначають зміст навчання на основі принципів необхідності й достатності змісту навчання для реалізації практичної мети та посильності й доступності засвоєння змісту навчання для учнів середньої школи.) Відповідно до принципу необхідності й достатності змісту навчання добирають той навчальний матеріал, який є не лише необхідним для досягнення поставленої мети, а й достатнім для реалізації іншомовного спілкування. Принцип посильності й доступності засвоєння змісту навчання передбачає реальне врахування можливостей учнів для засвоєння дібраного матеріалу. Сучасна російська методистка Наталія Гальскова запровадила антропологічний принцип добору змісту навчання, за яким тематика і комунікативні ситуації мовлення мають відповідати реальним інтересам і потребам учнів, бути особистісно значущими для них.

Спілкування людей у реальному житті відбувається на основі певних тем, у межах певних сфер діяльності і конкретних ситуацій мовлення. Тема спілкування — те, що є основою, предметом розповіді, обговорення, повідомлення, розпитування, зображення тощо, її формулюють в узагальненому вигляді у формі короткої тези, яку потрібно розгорнути під час мовлення, наприклад: «Моє рідне місто», «Моя сім'я», «Святкування Нового року». На одну й ту саму тему можна спіл-

купатись у різних ситуаціях, за різних обставин дійсності. Тематика усного мовлення, запропонована для шкільного курсу, охоплює життя школярів в Україні та країнах, мову яких вивчають.

Вибір теми і особливості акту спілкування залежать під комунікативної ситуації, яку В. Скалкін визначає як динамічну систему взаємодіючих об'єктивних і суб'єктивних факторів, що залучають людину до мовленнєвого спілкування і визначають її поведінку у межах одного акту спілкування. До цих факторів належать обставини дійсності (місце, час, умови); стосунки між комунікантами, які зумовлені їхнім віком, соціальним статусом і соціальними ролями; комунікативні наміри; реалізація самого акту спілкування, який створює нові стимули до мовлення. У навчально-методичному аспекті комунікативні ситуації дають змогу вчителю організувати мовленнєвий матеріал, продемонструвати його функції, створити умови для формування мовленнєвих навичок та вмінь.

Сукупність типових комунікативних ситуацій, які характеризуються однотипністю мовленнєвого спонукання людини до мовлення, стосунків між комунікантами та обставин спілкування, називають сферами спілкування. У Державному стандарті базової і повної середньої освіти (2004) для навчання іноземних мов дібрали три найважливіші сфери спілкування: приватну (особистісну), публічну, освітню. Приватна сфера охоплює сімейну та соціально-побутову тематику, публічна — передбачає спілкування на суспільну та соціокультурну тематику, освітня стосується навчання у школі та вибору майбутньої професії. Сфери, теми, ситуації спілкування окреслюють предметно-змістову лінію іншомовного міжкультурного спілкування.

Мовний та мовленнєвий матеріал є інструментарієм, за допомогою якого відбувається навчання іншомовного спілкування. Формування комунікативних вмінь можливе лише за умови опанування мовних засобів іноземної мови (фонем, орфограм, лексичних одиниць, граматичних структур, засобів сполучуваності слів і зв'язку речень). Необхідність мінімізації змісту навчання іноземних мов для загальноосвітньої школи зумовила розроблення мовних мінімумів

з фонетики, лексики та граматики англійської, німецької, французької, іспанської мов, у яких увесь навчальний матеріал поділяють на дві групи: для продуктивного і рецептивного засвоєння. До лексичних мінімумів належать лінгвокраїнознавчі поняття: фонова лексика і національні реалії — еквівалентні і безеквівалентні лексичні одиниці з національно-культурним компонентом.

Мовленнєвий матеріал містить зразки мовлення різних рівнів: від граматичної форми слова, словосполучення і речення до тексту. До них належать кліше та формули мовленнєвого етикету як засоби вираження соціальної взаємодії і певних комунікативних намірів та дій: формули привітання, встановлення контакту (знайомства), прощання, підтримання розмови, запиту інформації, висловлення власної думки, оцінки, (не)згоди, заперечення, вибачення, прохання, наказу, побажання, сумніву, подиву, (не)задоволення, вдячності, радості, захоплення, співчуття тощо.

Тексти для зв'язного висловлювання думок в усній чи письмовій формі мають бути автентичними, пізнавальними та виховними, містити країнознавчу інформацію і відображати національні особливості побуту, життя, культури країни, мову якої вивчають, різних жанрів літератури.

Знання, навички та вміння, що лежать в основі компетенцій, є також компонентами змісту навчання. Їх формування визначає сутність процесу навчання іноземних мов у школі.

результат ^пізнавальної діяльності людини становлять знання, які є не самоціллю або кінцевою метою навчання іноземних мов, а необхідною умовою формування комунікативної компетенції. Для успішного спілкування на міжкультурному рівні учні середніх шкіл мають засвоїти такі знання:

^а^мовні^— знання і правила виконання дій і а м "гттттм матеріалом (лексичним, граматичним). Учні повинні "засвоїти" правила утворення, розпізнавання і використання мовних явищ у мовленні, тобто знати форму і комунікативні функції мовних засобів, вживати їх відповідно до ситуації спілкування;

Сі) країнознавчі знання про державний устрій, географію, економіку, історію, культуру, свята та традиції, навчальні заклади та дитячі організації країни, мовікої вшічають;

<^в) лінгвокраїнознавді>— відомості про прийняті у певному соціумі кліше та формули мовленневого етикету (початок та завершення бесіди, привітання, вибачення), особливості немовленневої поведінки носіїв мови (жести, звички, дотримання відстані при спілкуванні). До них належать також так звані фонові знання — знання назв улюблених національних страв, архітектурних споруд, вулиць, подій, абревіатур, історичних осіб і національних героїв, особливостей повсякденного життя (наприклад, умови проживання, харчування, правила користування громадським транспортом, надання медичних чи поштових послуг тощо).

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

На основі набутих навичок у процесі виконання мовленневої діяльності ФОРМУЮТЬСЯ МОИ д55Е5є та і вміння, які є оптимальним рівнем яосклячОРТИ ЦІРІ дінльноетТГ~Відповідно до чотирьох видів мовленневої "Діяльності визначають мовленневі вміння аудіювання, читання, говоріння (у діалогічній та монологічній формах) та письма.

Співвідношення цих умінь у навчальному процесі, як і чотирьох видів мовленневої діяльності, змінюється протягом шкільного курсу: на початковому ступені (2—4 класи) та середньому (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 розвиваються у зв'язку з прочитаними текстами.

Мовні знання та відповідні мовленневі навички утворюють мовну компетенцію учнів; країнознавчі та лінгвокраїнознавчі знання — соціокультурну та соціолінгвістичну компетенції; мовленневі вміння — мовленнєву компетенцію

учнів. Усі ці види компетенцій формують іншомовну комунікативну компетенцію учнів, розвиток якої є основною метою навчання іноземних мов.

Іншомовна комунікативна компетенція — здатність і готовність індивіда здійснювати іншомовне міжкультурне спілкування з носіями мови у межах, заданих програмою.

Швидкість та якість формування комунікативної компетенції значною мірою залежать від рівня сформованості в учнів загальнонавчальної компетенції, яку поділяють на дискурсивну та стратегічну. *Дискурсивна компетенція* означає вміння будувати своє мовлення зв'язно, оперуючи знанням принципів тематичної організації тексту, його структури, зв'язності, логічної організації, стилю мовлення (розмовний, офіційно-діловий, літературний, публіцистичний, науковий) та реєстру (високий, нейтральний, розмовний, фамільярний, грубий, вульгарний), принципів риторичної ефективності, тобто впливу на слухача (читача).

Стратегічна компетенція, або вміння вчитися, охоплює знання різноманітних стратегій здійснення мовленнєвої діяльності у читанні, говорінні, письмі та аудіюванні. Наприклад, у читанні можна скористатись стратегією вибіркового, ознайомлювального або вивчаючого читання. До цього виду компетенції також належать: вміння аналізувати та оцінювати ситуацію спілкування і вибирати відповідну лінію мовленнєвої поведінки; вміння контролювати свої та чужі мовленнєві вчинки; вміння скористатись власним мовленнєвим досвідом з рідної чи першої іноземної мови, невербальними (паралінгвістичними) засобами для компенсації дефіциту наявних мовних засобів; вміння здійснювати самоосвіту за допомогою підручника, словника, навчальних комп'ютерних програм, Інтернету; вміння задовольняти свої пізнавальні інтереси за допомогою іноземної мови.

Зміст навчання іноземних мов схематично зображено на рис. 1.2.

Через відсутність природного мовного середовища, реальних мовних контактів, неможливість забезпечення досконалого оволодіння іноземною мовою формування комунікативної компетенції школярів обмежене у тематиці спілкування. Тематику, навчальний матеріал, рівень володіння ним і кожним із видів мовленнєвої діяльності визначає Державний освітній стандарт з іноземної мови.

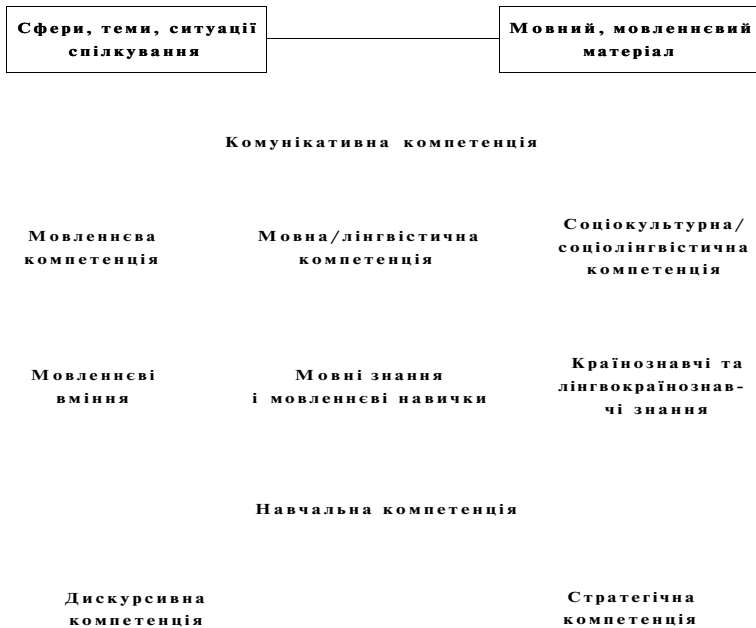


Рис. 1.2. Зміст навчання іноземних мов

Отже, щоб сформувати в учнів здатність і готовність до міжкультурної комунікації, необхідно навчити їх спілкуватись у межах певних сфер діяльності, тем та ситуацій шляхом засвоєння конкретного мовного та мовленнєвого матеріалу через формування відповідних навичок та вмінь.

Загальнодидактичні принципи навчання іноземних мов

У навчанні іноземної мови слід враховувати всі принципи загальної дидактики.

Принципи навчання — загальні положення, що відображають закономірності процесу навчання і вимоги до його організації, дотримання яких дає змогу педагогу досягти запланованих цілей навчання.

Найпоширенішими є принципи науковості, свідомості, активності, наочності, єдності освітньої, розвивальної

і виховної функцій, систематичності та послідовності, міцності знань, індивідуалізації, взаємозв'язку навчання з життям, колективності. Реалізація на уроках іноземної мови цих принципів характеризується певними особливостями через специфіку предмета.

Принцип науковості. Викладання навчальної дисципліни має відображати сучасний стан цієї науки. Специфіка принципу науковості у навчанні іноземних мов полягає в урахуванні наукових даних методики про закономірності навчання іноземних мов, соціальної психології — про особливості спілкування за допомогою мови, психолінгвістики — про механізми породження і сприйняття мовлення.

Учитель-практик повинен постійно слідкувати за новітніми технологіями навчання, сучасними тенденціями у методиці навчання іноземних мов та суміжних науках, вивчати і узагальнювати передовий досвід учителів, самостійно визначати, які з запропонованих методів і прийомів навчання є найпридатнішими у цьому класі і у цих умовах навчання, вміти добирати головний засіб навчання — навчально-методичний комплекс, а також додатковий навчальний матеріал.

Принцип свідомості. Оскільки метою навчання іноземних мов є оволодіння спілкуванням іноземною мовою, то першочерговим завданням у навчанні є формування навичок як неусвідомлюваних компонентів мовленнєвої діяльності. Для того щоб навичка стала автоматизованою, необхідно від початку оволодіння нею усвідомлювати усі її елементи, характер зв'язку між діями, їх послідовність. Коли учні зрозуміють функцію і форму мовного явища, яке вони вивчають, усвідомлять сферу його вживання, зможуть виконувати тренувальні вправи, тоді дії з новим явищем поступово перейдуть на рівень автоматизму, стануть навичкою. Під час формування вмінь мовленнєвої діяльності принцип свідомості полягає в тому, щоб учні добре усвідомлювали зміст мовних зразків, які вони конструюють, глибоко розуміли зміст текстів, поданих на слух або прочитаних. Враховуючи цей принцип, учитель має постійно турбуватись про змістовність мовлення учнів, не допускати пустого, формального мовлення, пропонувати цікаві, інформативні тексти для аудіювання та читання.

Принцип активності. У методиці навчання іноземних мов розрізняють інтелектуальну, емоційну та мовну активність. Якщо учням не розтлумачити значення слів, а запропонувати здогадатись про них, само-мовно визначити функцію або форму граматичного ЖВИЩа, можна викликати їхню інтелектуальну активність ті. Емоційна активність безпосередньо пов'язана з інтересом учнів до вивчення іноземної мови, їхньою зацікавленістю власними навчальними діями. Успішне вивчення пошукових дій ще більше сприяє позитивному мовленнєвому ставленню до навчання. Мовленнєву активність ініціюють через застосування цікавих ситуацій **КОВЛення**, які схожі із ситуаціями реального мовного спілкування, що переконує в оволодінні ними іноземною мовою як засобом спілкування, через використання парних, групових режимів роботи на уроці. Постійно змінюючи режими роботи на уроці, вчитель також сприяє створенню сприятливих умов для позитивної **емоційної** атмосфери та запобігає втомлюваності учнів, що активізує їх інтенсивну розумову діяльність.

Принцип наочності. Чуттєвому сприйняттю об'єкта, що розглядають у навчальній діяльності, допомагає **точність**. Призначення та види наочності при навчанні шкільних предметів відрізняються. На уроках іноземної мови наочність виконує декілька функцій: семантичне пояснення навчального матеріалу; закріплення навчального матеріалу; введення в тему, ситуацію спілкування; зразка іншомовного мовлення.

Під час ознайомлення з новим матеріалом наочність і **засобом** демонстрації форми, змісту та функції слова чи мовного зразка (як вони звучать, пишуться, сполучаються з іншими словами, з яких елементів складається їх граматична форма, у яких ситуаціях їх використання і природним).

< скільки учні вивчають мову в штучних умовах, **пола** природним мовним оточенням, необхідно висвітлювати для них її вживання носіями мови. Слід демонструвати багато ситуативних контекстів, пропонувати фонозаписи, тексти для читання. Отже, наочність є **і.н обом** демонстрації мовлення.

Під час формування мовних навичок потрібно ввести учнів у такі ситуації, які б спонукали їх вживати у поемі мовленні мовні одиниці, що вивчають. За таких

умов наочність потрібна як засіб організації тренувальних вправ, для чого послуговуються предметними й зображувальними ситуаціями. Водночас композиційні або сюжетні картини, діафільми, кінофрагменти створюють змістову опору для висловлювань, допомагаючи урізноманітнити ситуації для спілкування.

Наочність потрібна також як опора під час програмування мовлення або його сприймання, оскільки спочатку увага учнів розподілена між змістом мовлення і його мовною формою, яка вимагає значних зусиль. За цих обставин наочність сприяє розвантаженню оперативної пам'яті, в якій також повинні утримуватись операції із мовними знаками. З часом їх можна поступово усувати, коли мовні навички зміцнюються.

Під час навчання іноземної мови предметна, зображувальна наочність на всіх етапах формування вмінь сприяє безпосередньому зв'язку «іншомовне слово — його значення», обминаючи переклад із рідної мови, що забезпечує успішне утвердження процесів внутрішнього програмування мовних висловлювань засобами іноземної мови.

Учені класифікують наочність за формою на лінгвістичну (мовну) та екстралінгвістичну (предметну, зображувальну), за каналом сприйняття — на слухову та зорову. Специфіка принципу наочності на уроках іноземних мов полягає у домінуванні слухової наочності, а не зорової, що зумовлено звуковою матерією мовлення.

Принцип єдності освітньої, розвивальної та виховної функцій навчання. Цей принцип передбачає, що навчання спрямоване на досягнення цілей різнобічного розвитку особистості, на формування знань, умінь, навичок, її моральних і естетичних якостей, які є основою вибору життєвих ідеалів і соціальної поведінки. Оволодіння знаннями відбувається одночасно з розвитком почуттів, волі та становленням характеру школярів. На знаннях, які учень здобуває у навчальному процесі, ґрунтується формування світогляду. Переживання різних ситуацій, які виникають у взаємодії з однокласниками, вчителями, є основою для вироблення критеріїв оцінювання явищ, подій, стосунків. Необхідною передумовою застосування на практиці цього принципу є раціональна організація навчального процесу,

її і це змогу вчителю розвивати комунікативні, пізнавчі, соціальні, творчі здібності дитини, а учням — відчувати себе рівноправним, активним суб'єктом цього процесу, здійснювати самостійну діяльність, удосконалити загальнонавчальну компетенцію, збагачувати і життєвий досвід. Практичне втілення принципу відбувається також шляхом правильного добору цікавого і Корисного для учнів текстового матеріалу, який розширює їхній кругозір, виховує позитивні риси характеру, Культуру спілкування, розвиває вміння спостерігати, Порівнювати, аналізувати мовні явища, мовного здогаду тощо. Принцип єдності освітньої, розвивальної і психологічної функцій навчання реалізується від освіти до самоосвіти, від виховання до самовиховання.

Принцип систематичності і послідовності. Він ґрунтується на засвоєнні мовних явищ у єдності форми, значення та функції, тобто вживанні їх в усній чи письмовій формі комунікації. Крім того, викладання і засвоєння знань відбувається "у логічній і послідовності: від нижчого до вищого ступеня викладання і навчання. Під час такого переходу кращий матеріал засвоюваного змісту матеріалу ґрунтується на раніше набутому досвіді, навчання відбувається за системою, яка забезпечує збереження наступності змістової і процесуальної сторони навчання, закріплення знань, умінь, навичок, особистісних якостей учня, їх послідовний розвиток і удосконалення. Кожний урок за змістовою матеріалом продовжує попередній. Відповідно до цього принципу існує наступність між етапами навчання, елементами уроку, зміцнюються раніше утворені логічні зв'язки між частинами матеріалу, відбувається повторення та узагальнення змісту матеріалу. Він сприяє забезпеченню поступового формування мовленнєвих навичок та умінь, доступності та посиленості навчального матеріалу і задоволеності учням, міцності їх знань.

Принцип міцності знань. Його основою є психологічні теорії сприйняття, усвідомлення, запам'ятовування та застосування навчальної інформації. Згідно з цим принципом вчитель чітко прогнозує дії учня на уроці та під час виконання домашнього завдання, визначає **Обсяг** матеріалу для засвоєння, виділяє головні елементи, ознайомлює учнів із прийомами раціональної

роботи, не допускаючи закріплення у пам'яті того, що неправильно сприйняли чи не зрозуміли. У процесі навчання іноземних мов для забезпечення міцних знань ознайомлення з мовним матеріалом необхідно організувати, використовуючи слухову і зорову наочність, комплексно формуючи навички (залучення всіх аналізаторів). Обов'язково потрібно пояснити значення, правило утворення і сферу вживання мовного явища, щоб учні свідомо застосовували його у мовленні, уникали механічного повторення. Пояснення нового матеріалу доцільно здійснювати шляхом порівняння або на основі раніше вивчених мовних явищ. Із метою запам'ятовування і зберігання мовного явища у довготривалій пам'яті вчитель повинен організувати багаторазове вправлення і систематичне повторення мовного матеріалу у нових ситуаціях спілкування, для розв'язання різноманітних завдань, тобто включити в активну діяльність суб'єкта (учня). Регулярність вживання однотипних мовленнєвих зразків на уроках іноземної мови, використання досвіду учнів з рідної мови, літератури та інших гуманітарних предметів є запорукою формування міцності знань.

Принцип індивідуалізації. Він спрямований на врахування і використання у навчанні внутрішніх резервів особистостей, до яких належать світогляд, життєвий досвід, кодтекст^іал^ності, інтереси та нахили^емоції і почуття, іптятус_осоіБистості у колективі. Після всебічного вивчення вихованців учитель добирає способи, прийомий темп навчання відповідно до якостей особистостей, рівня розвитку" вмінь"таїдавинок учніІлзТспрямованості їх професійних планів. Враховую-чйТщо мовлення і мовленнева діяльність кожної людини — динамічне індивідуальне явшне. вчіиель_здійснює індивідуалізацію навчання, яка стосується не лише способів та прийомів навчання, а й змісту мовлення учнів~на уроцТНа одне й те саме запитання вчителя всі учні у класі не повинні давати^іщаківі відповіді або розповідати певну тему однаков#ггчндивідуалізація навчання передбачає створення відмінних ситуацій спілкування для РІЗНИХ УЧНІВ, добір партнерів по с™вкував*ню та розподіл ролей, домашні індивідуальні завдання, особистісно орієнтовану технологію виправлення помилок, диференційований підхід до кожного. Це можна

реалізувати у два способи: 1) клас отримує одне спільне імідання, але при цьому вчитель може надавати допомогу різного характеру певним учням; 2) різні групи |ГЧНІВ мають індивідуальні завдання, які доповнюють одне одного під час обговорення у класі. Головним завданням учителя у реалізації цього принципу є не лише врахування індивідуальних особливостей учнів, а й і творення умов для їхнього всебічного розвитку. Насамперед учитель має допомогти кожному учню знайти і усвідомити свій індивідуальний спосіб оволодіння ...аємною мовою і засвоєння іншомовних знань, сприяти виробленню власної активності і самостійності, задоволення у процесі навчальної діяльності, поступово формувати механізми автономії кожного учня.

Принцип взаємозв'язку навчання та життя. Його і \ті. полягає у необхідності підготовки учнів до застосування знань у розв'язанні практичних завдань. Для цього використовують аналіз ситуацій навколишньої дійсності, власної діяльності учнів у школі та за її межами. Життєві ситуації учнів, з одного боку, є джерелом інформації, а з іншого — можливістю практичного застосування отриманих знань та набутого досвіду. Цей принцип передбачає включення до навчального процесу об'єктивної інформації щодо країн, мову яких учні вивчають, ознайомлення їх із реаліями життя зарубіжних однолітків, створення умов для реального спілкування з ровесниками у мережі Інтернет, залучення до участі у проєктах, які передбачають володіння іноземними мовами. Важливо надавати учням у доступній формі об'єктивну інформацію про події у житті країни, виховувати у них любов до Батьківщини, природи, людей, традицій, прищеплювати норми мовленнєвої і соціальної поведінки, формувати вміння гідно представляти іїтчизну на міжкультурному рівні. Принцип взаємозв'язку навчання та життя реалізують на уроках іно-•вмної мови через змістовний текстовий матеріал, моделювання природних умов комунікації, усвідомлення Ірчнями користі іношомовних знань і можливості їх і.и-тосування у майбутньому.

Принцип колективності. Згідно з цим принципом ртшттель організує навчальний процес, вдаючись до колективних форм, оскільки лише за їх допомогою

можна забезпечити активне спілкування іноземною мовою. Колективні форми роботи передбачають співпрацю учнів у парах, тріадах, малих групах, командах тощо. У колективі учень набуває досвіду розв'язання комунікативних завдань, а саме: визначення проблеми, ідеї, обговорення плану спільних дій, розподіл відповідальності за їх реалізацію, аналізування досягнутих результатів, повідомлення про здобутки, розповсюдження інформації. За колективних форм роботи учні долають психологічні бар'єри спілкування, у них знижується тривожний стан, страх помилок. Робота у групах підвищує пізнавальну творчу активність учнів, їх статус у колективі, мотивацію, вчить демонструвати власний досвід і загально-навчальні вміння. Учні будують міжособистісні стосунки, керують своєю поведінкою, вчаться бути стриманими, толерантними, оцінюючи чужу думку та поведінку. Застосування колективних форм роботи на уроках іноземної мови та проведення заходів у позаурочний час дають змогу сформуванню готовності учнів до партнерства у діяльності, яка має багатосторонній інтерактивний характер, де кожен є самостійним і рівноправним учасником. Так виникає позитивна динаміка класного колективу, де переважає атмосфера кооперації, а не конкуренції. Раціональне поєднання індивідуальних, групових і колективних форм навчання дає змогу учням почуватися активними суб'єктами навчально-виховного процесу.

Отже, послуговуючись загальнодидактичними принципами у навчанні іноземних мов, учитель організовує навчання у такий спосіб, щоб досягти поставленої ним практичної мети.

Методичні принципи навчання іноземних мов

Крім загальнодидактичних принципів навчання вирізняють методичні принципи навчання іноземних мов: принцип комунікативної спрямованості, домінуючої ролі вправ, урахування рідної мови учнів, взаємопов'язаного навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, диференційованого підходу до навчання різних видів мовленнєвої діяльності, активізації слухових і мовно-

моторних під чуттів при формуванні мовних навичок, апроксимації, їх неможливо застосувати у навчанні II • • IIIх шкільних предметів, оскільки вони відображені, специфіку предмета «Іноземна мова» і містять суто меті ідичні поняття та явища.

ІІ принцип комунікативної спрямованості навчально-
... процесу у навчанні іноземних мов. Викладаючи іноземну мову, педагог учить_сдіткунятітс_я_нею. На якому * * і ііііі < інолодіння іноземною мовою учні не перебували і іі пік пня окремих мовних явищ, побудова висловлю- III.IIIII з використанням ширшого кола мовних явищ Д^іх_ иііі вчальна діяльність повинна відбуватися у формі спіл-
і уання. Якщо вчителю, наприклад, потрібно ввести деяку кількість слів на тему «Місто», то він має спочатку поставити перед учнями комунікативне завдання: **І Сьогодні ми будемо вчитись проводити екскурсію нашим містом. Для цього спочатку слід вивчити декілька нових слів**. У цьому разі засвоєння нових слів учні і прийматимуть як осмислену діяльність, яка підпоряді, онана завданню спілкування (навчитись розповідати гостям про своє місто). Інакше кажучи, принцип комунікативної спрямованості передбачає моделювання у навчальному процесі ситуацій реального спілкування з метою мотивації мовлення учнів.

Принцип комунікативної спрямованості не суперечиті. принципу свідомості, який передбачає усвідомлення, розуміння мовного матеріалу, послідовності операцій з ним. Так, учням дають час і можливість зрозуміти Іт осмислити мовні засоби, їх взаємозв'язок із мовними одиницями, засвоєними раніше. Якщо усвідомлення моїшого матеріалу відбувається з урахуванням загального комунікативного завдання, воно виявляється ефективнішим і сприяє переходу мовних засобів на підсвідомі рівні, а процес навчання стає для учнів привабливішим.

Принцип домінуючої ролі вправ у навчанні інозем- нії х мов. Для успішного оволодіння навичками та уміні- ні іми іншомовного спілкування у різних сферах і на різну тематику потрібна інтенсивна практика в УСНОМУ
тії писемному мовленні. Цей принцип передбачає, що ііііі обільше часу на уроках іноземних мов відводять на
вправляння (тренування) я іттттт мовним матеріалом і
мовленневу практику користування іноземною мовою

і ... н і піуіунікативних ситуаціях. Вправи мають зай-
міті до 8T>% уроку, а будь-яке пояснення мовного мате-
ріалу слід завершувати вправлянням, оскільки тільки
під час виЩадянь учні "розуміють, як мовне явище
ШуІІкІІ,іонусумовленні.

Згідно з принципом комунікативної спрямованості
 більшість вправ, які учні виконують на уроці, має ре-
 продуктивний умовно-комунікативний і комунікатив-
 ний характер.

Принцип урахування рідної мови учнів у навчанні
 іноземних мов. Викладаючи іноземну мову як засіб
 спілкування, слід пам'ятати, що учні вже володіють
засобом спілкування — рідною мовою. У зв'язку з цим
 найраціональнішим у вивченні іноземних мов є підхід
іj^j^T04eHHffM рідної мови у процесі навчання. В історії
 методики відомі спроб^ііоБудувати навчальний процес
 у такий спосіб, щоб примусити учнів на деякий час
 немовби «забути» рідну мову, які виявились невдали-
 ми: рідну мову можна усунути з процесу навчання, але
 неможливо позбутися її у свідомості учнів. Якщо в рід-
тvijMnw ттявте ятще, ПОДІбне ДО ТОГО, ЦО ВІВЧАТИМУТЬ
 з іноземної мови, вчитель може опиратись на перенесен-
ня навичок з рідної мови на іноземну. Ь ІНШОМУ разі
 навички рідної мови можуть утруднювати процес
 засвоєння іншомовних звуків, слів, словосполучень,
 граматичних явищ тощо. Тоді учні повинні зрозуміти,
 усвідомити, що в іноземній мові певне явище вживаєть-
 ся, оформляється інакше, ніж у рідній, і потім у проце-
 сі тренувальних вправ подолати негативний інтерфе-
 руючий (лат. inter — поміж, між і ferentis — який несе)
 вплив рідної мови.

Принцип взаємопов'язаного навчання усіх видів
 мовленнєвої діяльності. Механізми навчання аудіюван-
 ня, говоріння, читання, письма мають як різні, так і
 спільні ознаки. Висловлюючи думки усно чи письмово,
 сприймаючи зміст тексту при слуханні або читанні, із
 пам'яті ^вдібдфаюгь внутрішні образи мовних внаків
 (слів, словосполучень, граматичних ознак), що в різних
 видах мовлення здійснюється неоднаково, під впливом
 різних стимулів. Так, при говорінні чи письмі мовні
 знаки добирають, виходячи зі змісту думок, які по-
 трібно висловити. При аудіюванні, читанні звертаються
 до психічних образів, які існують у довготривалій

iii, тих мовних одиниць, які на той момент сприй- іч п. слуховим або зоровим рецептором. Навчаючи • їдкого ниду мовленнєвої діял^ошсті^лдозвивають меха- ншмн іншого. Педагог повинен так побудувати процес іііііі'і.ііпіі, щоб, наприклад, в учнів, під час виконання і і і р **11** и "з читання водночас форш^ализія_механізми пх нидів мовленнєвої діяльності. Виконуючи з **учнями** втгтіави~на формування граматичних навич- говоріння, вчитель повинен подавати вправи на і приймання мовних зразків із певною структурою і на Г і У X , і для розпізнавання їх під час читання. Уже на і і і і і і формування граматичної навички закладаються ііінсмпов'язані механізми говоріння, аудіювання, чи- тання.

І Познаючи на те що взаємопов'язаний розвиток рівних видів мовленнєвої діяльності оснований на об'єктивних психофізіологічних закономірностях, від в' Штеля залежить створення оптимальних умов, за иних ці закономірності проявлятимуться.

Принцип диференційованого підходу до навчання ІДИВ мовленнєвої діяльності. Кожен вид мовленнєвої ді и і і ності має свої механізми, основу формування яких гт.шовлять різні психофізіологічні процеси. Навчаючи учнів продуктивних видів мовленнєвої діяльності (гово- і>ііня, письма), вчитель закладає операції поступового переходу від думки, що виникає в інтегральному пррд- мотно^с^семному_коді (коді смислу), до розгорнутого висловлювання у звуковій чи графічній формі. При на- нчлііні рецептивних видів мовленнєвої діяльності (ауді- нчіаіня і читання) учні засвоюють протилежні дії, що сприяють переходу від заданого мовлення у звуковій чи графічній формі до його осмислення, тобто до коду сми-слу. З огляду на це навчання різних видів мовленнєвої ці и і і пости відбувається по-різному, через певну систе- му вправ, на різному навчальному матеріалі і потребує виокремлення спеціального часу, етапу уроку. Цей принцип сформулював російський академік Л. Щер- Ом у книзі «Как надо обучать иностранному языку» (І!)И9).

Принцип активізації слухових і мовно-моторних ії Ід чуттів при формуванні мовних навичок. Для того **ВЮБ** забезпечити спілкування іноземною мовою на еле- ментарному рівні, необхідно закласти в довготривалу

пам'ять учнів мінімум іншомовних засобів. За даними психології, мовні одиниці існують у пам'яті людини передусім як слухо-мовно-моторні образи, а потім їх підкріплюють зорові і рукомоторні образи. Для створення таких образів у пам'яті учнів потрібно спочатку озвучити декілька разів нове слово чи зразок мовлення. Це створить у них слуховий (звуковий) образ мовного знака. Потім учні повинні голосно і чітко промовити почутий зразок мовлення, що створить мовно-моторний образ мовного явища, яке засвоюється. Завдяки психічним перетворенням він поєднується із слуховим, і у такий спосіб виникає цілісний слухо-мовно-моторний образ мовного знака. Цей образ буде стійкішим тоді, коли учні більше разів почують і промовлять зразки мовлення на уроці та під час самостійної роботи вдома чи у лінгафонному кабінеті. Під час засвоєння граматичних структур слід вимагати від учнів також чіткого інтонаційного оформлення зразків мовлення, адже психофізіологічною основою граматичної синтаксичної навички є фразовий стереотип, який, згідно з твердженням російського дослідника психології мовлення Миколи Жинкіна (1893—1979), утримується у механізмах мовлення на інтонаційному контурі. Дії з хорового та індивідуального проговорювання не мають бути механічним повторенням уголос готових зразків мовлення. Слід організувати навчальний процес у такий спосіб, щоб дії учнів були ситуативно вписаними та комунікативно спрямованими. Учні повинні усвідомлювати, що чим більше разів вимовлять уголос нові слова, речення, тим успішніше навчатися говорити, розуміти на слух, читати та писати іноземною мовою.

Принцип апроксимації (лат. *арргохішаге* — наближатися). Іншомовне мовлення учнів повинно наближатися до еталона літературної мови. Однак воно може містити незначні ілбмилки, оскільки носії мови також часто порушують норми мови та мовлення, що не заважає взаєморозумінню комунікантів. У зв'язку з цим під час оцінювання мовленнєвої діяльності учнів учитель має право ігнорувати фонетичні, граматичні, лексичні помилки, які не впливають на зміст висловлювання і не перешкоджають розумінню. Терпимість вчителя до помилок знімає мовні бар'єри в учнів, підвищує їх мовленнєву активність і робить спілкування на уроці вільнішим.

І \> легуючись на знанні принципів навчання та розу-
 IIIIII механізмів процесу навчання, вчитель відпрацьо-
 вує плисні правила, які дають змогу передбачити алго-
 і... пі дій, умови навчання, вимоги до власної діяльності
 і її III діяльності учнів. Правила можна сформулювати так:

учитель та учні мають стати співтворцями уроку,
авторитарний стиль спілкування не сприяє створенню
 II **мосфери** довіри та доброзичливості. Процес навчання
 Пуде результативнішим, якщо відбуватиметься на емо-
ції ... позитивному фоні;

використання автентичних текстів та матеріалів
 IІІІІ: іпочить об'єктивність інформації та створить умови
 мчи розуміння дитиною спільних і відмінних ознак
 и. іпоіальної культури та культури країни, мову якої
 ті н'іають;

будь-яка навчальна, ігрова, трудова діяльність
 і і а на уроці може бути результативною лише за умови
 II і іеалізації на основі його потреб та намірів;

для забезпечення іншомовного середовища на уро-
 пі іноземної мови вчителю слід постійно вживати прості
 I і II ліки класного вжитку; для забезпечення розуміння
 і поземного мовлення вчителя слова чи фрази слід підкріп-
іюна ги письмом або малюванням на дошці, мімікою та
 Жестами, демонстрацією рухів, дій, малюнків, предметів;
 - учитель має поступово, не ігноруючи рідної мови,
 спонукати дітей говорити іноземною. На звернення учня
 рідною мовою учителю слід відповідати іноземною, упев-
 ни ПІІІІСЬ, що його інформація зрозуміла учню. Діти мо-
 ліуп, послуговуватись рідною мовою, звертаючись один
 до одного (крім спеціальних завдань). Готовність спілку-
 магися лише іноземною мовою формується поступово;

- підтримуючи дітей із низьким соціальним стату-
 сом, потрібно створювати ситуації заохочення позитив-
 них результатів учнів, звертаючи увагу на колективні
 та індивідуальні здобутки;

- учитель має постійно обмінюватися інформацією
 щодо процесу навчання, індивідуального розвитку учнів
 ... і йми колегами, які працюють у класі, та з батьками.
 І це дасть змогу виробити спільні підходи та запобігти
їй-іажаним результатам.

відображаючи специфіку предмета «Іноземна мова»
 і того методичні поняття та явища, методичні принци-
 пи навчання іноземних мов допомагають ефективніше
 і II пснювати навчально-виховний процес.

Засоби навчання іноземних мов та їх види

Невід'ємним компонентом навчального процесу є засоби навчання, які суттєво впливають на якість знань учнів, їхній розумовий розвиток та професійне становлення. Вони відіграють важливу роль у реалізації інформаційної та управлінської ФУНКЦІЙ учителя, збуджуючи та підтримуючи пізнавальні інтереси учнів, покращуючи надійність засвоєння навчального матеріалу. Це робить навчальний матеріал доступнішим, забезпечує точнішу інформацію про явище, що вивчають, інтенсифікує самостійну роботу учня та її темп.

У навчальному процесі використовують такі засоби навчання іноземних мов: навчально-методичний ком^плекс (НМК) з іноземних мов, технічні засоби навчання, комп'ютерні технології навчання.

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

Засоби навчання мають відповідати таким вимогам: (Т^б бути спрямованими на цілі навчання іноземної мови та сприяти їх досягненню;

(^б слугувати реалізації методів і прийомів, що застосовують у процесі навчання;

ГШ забезпечувати успішність керування навчально-пізнавальною діяльністю учня та навчальною діяльністю учителя;

відповідати сучасним досягненням методики викладання іноземних мов та забезпечувати впровадження новітніх технологій навчання іноземних мов.

Засоби навчання класифікують за різними ознаками: важливістю, використанням дидактичної техніки тощо, що дає змогу виокремити основні та допоміжні, технічні та нетехнічні засоби навчання. Засоби навчання поділяють на засоби подання нового матеріалу, засоби закріплення і повторення та засоби контролю.

При використанні будь-якого виду засобів слід дотримуватися міри та пропорції, які визначають закономірності навчання. Наприклад, відсутність або недостатня кількість засобів наочності знижує якість знань

їм і інхумок зменшення пізнавального інтересу та виникнення труднощів розуміння і образного сприйняття матеріалу. І навпаки, велика кількість демонстративно-і" матеріалу створює розважальний настрій в учнів, оптимальним у вивченні складної теми є 4—5 демон-
 • грацій за урок.

І Павчально-методичний комплекс повинен поєднувати
 • н. і псовні засоби навчання: підручник, робочий зошит
 \ * Шсі, книга для вчителя, фонограми текстів і вправ,
 • і н 'матеріали, допоміжні посібники та довідники.

У процесі навчання вчитель крім основних послуго-
 п\і ті.ся додатковими засобами навчання: роздавальни-
 ми картками, малюнками, фотографіями, таблицями,
 І імами тощо.

Підручник є основним компонентом навчально-ме-
 ічідичного комплексу, який відображає методичну кон-
 концепцію автора, цілі, принципи та зміст навчання, ви-
 ішачаючи його стратегію і тактику. Існують нові підруч-
 ипкп з іноземної мови для певного ступеня (року)
 нанчання, створені різними вітчизняними авторами
 (наприклад, у 2005 р. для 5 класу було видано підручни-
 і п з англійської мови трьох авторських колективів:
 <>. Карп'юк; А. Несвіт; А. Гергель та В. Таран; підручни-
 і п а німецької мови: З. Павлюк; В. Орап та Р. Кирилен-
 ко; П. Басай), відомі альтернативні підручники, створені
 н країнах, мови яких вивчають (наприклад, підруч-
 ники видавництв Oxford University Press, Longman,
 Langenscheidt, Klett, Hueber та ін.). Учитель має право
 нітрати підручник, затверджений чи рекомендований
 мої ІУ, який відповідав би конкретним умовам навчан-
 нн (тип навчального закладу, вікові та індивідуальні
 "і ипдивості учнів, специфіка методичної підготовки
 ичится, його менталітет). Це вимагає від нього роз-
 питку професійно-методичного вміння оцінювати
 • іпппі підручники та НМК. Критеріями для оцінюван-
 ні! підручника з іноземної мови є такі основні пара-
 метри:

• відповідність вимогам Державного освітнього
 • і лпдарту і програми з іноземних мов для конкретного
 тну навчального закладу;

спрямованість на формування комунікативної
 і ОМпетентії учнів через діяльнісний, проблемний
 Ирнктер навчання;

- відповідність навчального матеріалу віковим та психофізіологічним особливостям учнів;
- врахування усіх компонентів змісту навчання;
- взаємозв'язане навчання усіх видів мовленнєвої діяльності;
- забезпечення умов для самостійної роботи учнів;
- чітка структура підручника;
- сучасний дизайн підручника.

Важливим для вибору підручника є характер і зміст запропонованих текстів, види вправ, характер домашніх завдань, граматичний довідник, двомовний словник, книжка чи розділ текстів для домашнього та класного читання.

Робочий зошит учня містить лексико-граматичний матеріал (новий та матеріал для повторення), вправи для його засвоєння (з техніки письма та розвитку вмінь писемного мовлення), додаткові тематичні тексти. Всі вправи в робочому зошиті учні виконують письмово. Завдання мають бути пов'язані з матеріалом уроків, поданим у підручнику.

У книзі для вчителя визначено принципи та основні ідеї, на яких ґрунтується навчальний процес за НМК. Тут містяться методичні вказівки або поради для вчителя щодо організації кожного уроку (циклу уроків), тексти та вправи з аудіювання, ситуації для спонтанного говоріння, контрольні вправи для діалогічного та монологічного мовлення, тестові завдання для тематичного (семестрового) контролю чотирьох видів мовленнєвої діяльності. Також є малюнки, таблиці, які орієнтують вчителя на певний спосіб введення мовних явищ та їх закріплення, методичні розробки ігор та матеріали для їх проведення. Часто у книзі для вчителя містяться ключі до завдань підручника та робочого зошита і матеріали для ксерокопіювання.

У фонограмах записано фонетичні вправи, тематичні тексти, тексти та вправи для аудіювання.

Відеоматеріали охоплюють слайди, малюнки, діафільми, відеофільми, які відповідають тематиці певного уроку.

Також у навчально-методичному комплексі вчитель повинен використовувати посібники та довідники, що містять додаткову інформацію і сприяють кращому розумінню матеріалу.

Комп'ютерні програми відкривають широкі можливості для удосконалення процесу навчання іноземної мови. Вони виконують нові дидактичні функції, які неможливо втілити в інших засобах навчання, забезпечують сприймання інформації через слуховий та зоровий канали, удосконалюють методику контролю.

Технічні засоби навчання іноземних мов

Сучасні технічні засоби навчання (ТЗН) відіграють важливу роль у формуванні навичок та розвитку вмінь з вивчення іноземних мов. Це передбачає наявність такої дидактичної техніки, як магнітофон, відеоманітофон, СО/БУВ-програвач, комп'ютер тощо.

Технічні засоби навчання — засоби, які потребують використання дидактичної техніки.

У навчальному процесі широко використовують відеограми, фонограми та відеофонограми.

Відеограма забезпечує сприйняття навчальної інформації через зоровий канал. Відомо, що до 80% інформації людина сприймає цим шляхом.

Під час використання фонограми навчальна інформація спрямовується по аудитивному каналу. Фонограма у навчанні іноземних мов уможливує:

- 1) подання іншомовного мовлення як зразка для опанування;
- 2) фіксацію мовлення носіїв мови з метою подальшої роботи над ним;
- 3) навчання аудіювання як одного з видів мовленнєвої діяльності;
- 4) фіксацію мовлення учнів іноземною мовою з метою детального аналізу та оцінювання;
- 5) контроль та самоконтроль рівня сформованості усного мовлення учнів на основі порівняння з мовленнєвими зразками.

За допомогою відеофонограми досягають ефективності навчання іншомовного спілкування завдяки можливості одночасного подання лінгвістичної й екстралінгвістичної інформації та її високої емоційної забарвленості.

У навчанні іноземних мов використовують різні види відеофонограм. Згідно з критерієм автентичності відеофономатеріали можна поділити на автентичні та неавтентичні. До автентичних відеофономатеріалів належать автентичні художні фільми, телевізійні програми, документальні та мультиплікаційні фільми тощо. Особливим видом цієї групи є автентична навчальна відеофонограма, яка охоплює автентичні навчальні відеокурси, побудовані на типових ситуаціях спілкування у країнах, мову яких вивчають, за участю акторів — носіїв мови. Застосування цього виду відеофонограм забезпечує засвоєння багатой соціокультурної інформації: учні знайомляться з побутом, звичками, традиціями народу, мову якого вони вивчають, навчаються розуміти позамовні засоби спілкування тощо. До неавтентичних відеофономатеріалів зараховують такі, що були створені без залучення акторів — носіїв мови, яку вивчають.

Перевагою використання автентичних матеріалів є здатність поєднувати інформацію мовного і соціокультурного характеру, що уможливлює одночасне вивчення іноземної мови й культури. Використання деяких автентичних відеоматеріалів (художній або документальний фільм) недоцільне на початковому та середньому етапах навчання, оскільки вони лексично та граматично складні, характеризуються швидким темпом мовлення, вимагають наявності у глядачів певних соціокультурних знань. Тому, добираючи відеофономатеріали, необхідно обов'язково спиратися на критерій доступності текстів, який визначають за характером мовного матеріалу та його обсягом.

Жоден технічний засіб навчання не є універсальним, він лише полегшує та робить процес навчання ефективнішим, але ніколи не замінить учителя та особистісне спілкування.

Технічні засоби навчання можна використовувати для подання навчальної інформації, формування навичок і розвитку вмінь застосовувати отримані знання для розв'язання практичних завдань, проведення контролю набутих знань, навичок і вмінь. Вони дають змогу раціонально спланувати час і зусилля вчителів та учнів, їх можуть використовувати як на уроках, так і під час самостійної роботи.

Ефективність використання ТЗН визначають за певними критеріями: параметрами та можливостями дидактичної техніки та її використанням у конкретних умовах; якістю дидактичного матеріалу; умінням учителів та учнів використовувати дидактичну техніку та навчальні матеріали.

Використання ТЗН передбачає наявність дидактичних **техніки** та навчальних матеріалів, записаних на відповідних носіях інформації (табл. 1.2).

У результаті використання технічних засобів зростає інтенсивність навчання; урізноманітнюються її види навчальної діяльності; підвищується **Рвучкість** і динамічність системи навчання; активізується навчальна діяльність учнів; установлюється оперттивний зворотний зв'язок між учнем і вчителем, \...ом та ТЗН; поширюється мотивація учнів до навчання **І І Н**; забезпечуються індивідуалізація та доступність навчання, об'єктивність та чіткість контролю й оцінювання навчальної діяльності учнів тощо.

Найважливіше значення у навчанні іноземних мов має за допомогою технічних засобів його індивідуалізація через особливості мови як засобу особистісного спілкування, специфіку її засвоєння, відмінності індивідуальних здібностей учнів до навчання іноземних мов, рівні цілі та рівні попередньої підготовки. Традиційні методи й засоби навчання не забезпечують індивідуального підходу у навчанні іноземних мов.

Організація та керування самостійною навчальною діяльністю учня покликані сприяти виконанню **навчальних** завдань та охопити, на відміну від традиційної домашньої роботи, як пасивні форми роботи (повторення навчального матеріалу й закріплення отриманої у класі навчальної інформації), так і активні форми навчальної діяльності (робота з технічними засобами, репетитором). Технічним засобом, який здатний задовольнити ці вимоги, є сучасний персональний комп'ютер, оснащений необхідним периферійним обладнанням та відповідними навчальними програмами.

Науково-технічний прогрес потребує від учителя готовності постійно вдосконалювати професійну майстерність щодо застосування сучасних засобів навчання у школі.

Таблиця 1.2

Дидактична техніка та навчальні матеріали

Засоби навчання	Дидактична техніка	Носії інформації та навчальні матеріали	Характер зображення	Можливість вносити зміни	Канал сприйняття
1	2	3	4	5	6
Традиційні	Магнітофон	Магнітна стрічка	Відсутнє	+	Аудитивний
	Програвач	Платівки	Відсутнє	-	Аудитивний
		СО-К/К\У	Відсутнє	-/+	
		ШВ-К/КУІ та ін.	Відсутнє	-/+	
	Діапроектор	Діафільми	Статичне	-	Візуальний
	Слайдоскоп	Слайди	Статичне	-	
	Епідіаскоп	Фолії	Статичне	+	
	Графопроектор	Транспаранти	Статичне	+	
	Відеомагнітофон	Відеоплівка	Статичне/ динамічне	+	Аудіовізуальний
Телевізор (телепередача)	Кіно-, відеоплівка	Статичне/ динамічне	-		

1	2	3	4	5	6
Комп'ютерні	Комп'ютер	Навчальні комп'ютерні програми	Статичне/ динамічне	-	Аудіовізуальний
		Навчальні комп'ютерні курси	Статичне/ динамічне	-	
		Авторські програми	Статичне/ динамічне	+	
		Електронні енциклопедії	Статичне	-	
		Електронні довідники	Статичне	-	
		Словники	Статичне	-	
Телекомунікаційні	Комп'ютер Модем Програми - навігації Пошукові програми та системи	Інформація з Інтернету	Статичне/ динамічне		Аудіовізуальний

Комп'ютерні технології навчання іноземних мов

У системі технічних засобів навчання комп'ютер відіграє важливу роль, і є втіленням дидактичного принципу зворотного зв'язку. Цей засіб можна використовувати як для забезпечення навчальною інформацією, так і для керування навчальною діяльністю за заданою програмою у процесі взаємодії учня з комп'ютером.

За допомогою комп'ютера як інструмента навчання здійснюють такі операції:

- продукування текстів у спеціальних програмах (наприклад, у Microsoft Word);
- виготовлення роздавальних матеріалів за допомогою спеціальних програм (Zarb, Übungen per Mausclick та ін.);
- опрацювання введеної інформації шляхом здійснення різних перетворень (класифікація за певною ознакою, сортування, упорядкування, переадресування тощо);
- одержання, зберігання та оброблення інформації з різних носіїв та Інтернету в будь-якій формі (тексти, схеми, таблиці, малюнки, статичні й динамічні зображення, звук);
- створення власних мультимедійних презентацій (наприклад, у програмі Microsoft Power Point).

Із виникненням Інтернету з'явилися нові можливості для спілкування. Учні, як і вчителі, отримали доступ до міжнародних інформаційних центрів, бібліотек різних університетів, банків наукової, навчальної і програмної інформації, розмішених у різних країнах. Такі можливості є важливими для старшокласників, які займаються науковими дослідженнями.

Комп'ютер як засіб спілкування уможливорює: здійснення спільних проектів з актуальних тем і проблем, учасники яких територіально перебувають у різних країнах світу; організацію та проведення дистанційного навчання, під час якого навчальний процес проходить під постійним наглядом, керівництвом та контролем учителя; створення тандемного навчання — форми навчання, за якої учні, що є носіями різних мов, навчаються в парях з метою вивчення рідної мови партнера для обміну повсякденною та країнознавчою інформацією.

Як дидактичний технічний засіб комп'ютер дає ЦІОГу забезпечити: сприйняття й аналіз друкованої інформації, що вводять за допомогою клавіатури, ІІІІ НІрмації у звуковій формі через мікрофон, визначен-НІ! параметрів повідомлення для встановлення зворот-РОТО зв'язку, контролю та оцінювання знань, умінь і Навичок учня; надання навчальної інформації у зоровій (текст, графіка, малюнок, відео) та звуковій (мова, м\л\піка, функціональні шуми) формах; забезпечення ГМ-З перервногозворотного зв'язку; обмін інформацією з учнем; забезпечення можливості багаторазового повторення навчального матеріалу, вправ і тренувань у різ-Н ІХ видах навчальної діяльності; створення мовного «•••родовища. Для виконання цих функцій необхідне від-нинідне програмне забезпечення та дидактичні матеріали, ЗА допомогою яких здійснюється процес навчання.

Для організації та підтримки навчального процесу М тільно використовувати навчальні програми. Вони молсуть містити мультимедійні компоненти, які умо-І ЧІ плюють комплексне сприймання'учнем різноманіт-... і І[формації у вигляді друкованого тексту, звуку, гра- <І> Іс ІІ, мультиплікації та відео, а також створюють КОВне середовище, моделюють комунікативну ситуа- цію, імітують спілкування.

Найпоширенішими навчальними програмами з іно-земних мов є власне навчальні програми Learn to speak **English**, Round up, Azar Interactive, GCSE (англ.), Ein- lilir.ke, Von Aachen bis Zwickau (нім.), Français (франц.) та авторські програми, або програми-шаблони (Auto- I ensuite, ММ Tools, Hot Potatoes).

Існують допоміжні засоби — електронні словники, донідники та енциклопедії, які використовують у на- вчальному процесі (Multilex, Linguo, Ectaco, PC-Bi- pllotheek, Encarta, Weltatlas та ін).

Зміст навчальних програм сталий і незмінний, його розробники передбачають послідовність роботи з про- грамою та виконання завдань, її реакцію на введення ічірпстувачем варіанта відповіді. Їх використовують їїч Н роботи над текстами, для подання навчальної та кра- іїні.іпавчої інформації, формування навичок та розвит- ку мовленневих умінь, здійснення контролю за рівнем Ігноєння навчального матеріалу.

Наповнення авторських програм залежить від користувача, який може бути як учителем, так і учнем. Ці програми уможливають створення кросвордів, вправ на знаходження відповідностей, вправ із множинним вибором варіанта відповіді, власних текстів із пробілами, кросвордів тощо. Отже, комп'ютер є поліфункціональним технічним засобом навчання, з допомогою якого можна виконати комплекс дидактичних функцій. Найважливішою його властивістю є діалогічна форма взаємодії з учнем, що дає змогу використовувати його як мовного партнера.

При застосуванні комп'ютерних технологій у навчальному процесі слід дотримуватися санітарно-гігієнічних норм навчання, які повинні зводити до мінімуму негативний ефект від роботи з комп'ютером.

Запитання. Завдання

1. У чому полягають особливості предмета «Іноземна мова»?
2. З'ясуйте, чому методику навчання іноземних мов вважають комплексною наукою.
3. Проаналізуйте методи дослідження методики як науки.
4. Чим відрізняється експериментальне навчання від дослідного та пробного?
5. Проаналізуйте перелік зворотів класного вжитку іноземною мовою та виявіть відмінності у сполучуваності лексем порівняно з українською мовою.
6. Охарактеризуйте паралінгвістичні засоби, які потрібно залучити до матеріалу навчання.
7. Проаналізуйте функції оперативної пам'яті у процесах мовлення.
8. Як взаємодіють між собою поняття «знання», «навички» і «вміння» у методиці навчання іноземної мови?
9. У чому відмінність між поняттями «мова», «мовлення», «мовленева діяльність»?
10. Обґрунтуйте структурні компоненти навчально-виховного процесу.
11. Перерахуйте дії суб'єктів навчально-виховного процесу, що забезпечують їх взаємодію.
12. Як співвідносяться методи та прийоми у навчально-виховному процесі?
13. Визначте особливості вправ і режимів роботи на уроці іноземної мови.
14. Проаналізуйте сучасні концепції навчання, які дають змогу вчителю забезпечити ефективність навчального процесу.
15. У чому полягають практична, освітня, розвивальна та виховна цілі навчання іноземних мов?

I(>. Чому вдаються до компетентнісного підходу, розробляючи мСІ навчання у сучасній школі?

i I. Проаналізуйте види компетенцій, які треба формувати на уро- н.їх іноземної мови.

1Н. З'ясуйте, у чому полягають особливості застосування загально- дид.тктичних принципів на уроках іноземної мови.

10. Поясніть, чому принцип комунікативної спрямованості є голов- ним під час навчання іноземної мови.

20. За якими критеріями можна класифікувати засоби навчання?

21. Проаналізуйте шкільні підручники з іноземної мови та обгрун- іуіє власний вибір підручника.

22. Із якою метою використовують технічні засоби навчання у к/їіісній та домашній роботі з іноземної мови?

23. Охарактеризуйте переваги використання мультимедійних засобів і мнання.

2.

Формування навичок іншомовної мовленнєвої діяльності

Мовленнєва діяльність в усній та письмовій формах охоплює як необхідні складові автоматизовані компоненти — навички (фонетичні, граматичні, лексичні). Вони входять до мовної компетенції. Формування цих навичок є головним завданням під час навчання говоріння, слухання, письма та читання. Кожен вид навичок має свою специфіку, тому успішне формування потребує окремих підходів, спеціальних методів та прийомів.

2.1. Формування фонетичних навичок на уроках іноземних мов

Оволодіння звуками та інтонаційними моделями іноземної мови є необхідною передумовою розвитку умінь спілкування у всіх видах мовленнєвої діяльності. Лише засвоївши норми вимови, учні зможуть розуміти висловлювання інших людей і точно формувати власні. Мета навчання вимови у середній школі полягає у формуванні слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних нави-

мене. Слухо-вимовними називають навички фонемно-правильної вимови усіх звуків у потоці мовлення та розуміння їх під час аудіювання. Ритміко-інтонаційні — це навички інтонаційно і ритмічно правильно оформлення мовлення і відповідно розуміння мислення інших. Фонетичні навички формують паралельно з граматичними й лексичними у процесі навчання усного мовлення та читання. Труднощі формування іншомовних навичок зумовлені тим, що вони існуючі, на рівні глибоких автоматизмів, тобто найбільш швидко від рівня усвідомлювання.

Методична типологія фонетичного матеріалу

Починаючи формувати фонетичні навички, слід врахувати, що учні вже володіють системою звукових засобів рідної мови. Це допомагає оволодіти звуковою системою іноземної мови і водночас створює певні труднощі, зумовлені інтерференцією рідної мови.

Найлегше учні оволодівають звуками, максимально наближеними до звуків рідної мови за артикуляційними та акустичними особливостями, складніше — тими, що здаються схожими на них, але різняться суттєвими ознаками. Найважче учні засвоюють звуки, які не мають аналогів у рідній мові, тоді слід виробити нові маїшки, навчати незвичних рухів язика, губ, м'якого піднебіння. Залежно від цих характеристик фонем і поземної мови можна класифікувати на такі групи:

1. Фонем, які повністю або майже повністю збігаються з фонемами рідної мови.

Англ.: [b], [p], [g], [ʒ], **ш**, [**&**], /i/, [y], м, [c], [п], [l], [d],

нім.: [a], [o], [i], [b], **м**, **ш**, [к], [*], й, [z], [ʃ], [л], [т], [п].

2. Фонем, що схожі на фонем рідної мови, але водночас суттєво відрізняються. Наприклад, в англійській і **німецькій** мовах, на відміну від української, довгота і короткість голосних звуків мають смислорозрізнявальне значення. До інших суттєвих ознак голосних звуків німецької та німецької мов належать їхня напруженість, а в німецькій мові також лабіалізованість деяких

звуків, закритість та сильний приступ голосних на початку слова або складу.

Англ.: [i] — [i:], [и:] — [и], [з] — [o:];

нім.: [и:] - [и], [o:] - [o], [i:] - [i], [e:] - [e] - [e:].

3. Фонема, які не мають аналогів у рідній мові.

Англ.: [θ], [β], [w], [r], [h], голосні [a:], [az], дифтонги [ai], [Di], [ou], [au];

нім.: [y:] - [y], [0:] - [ce], [x], [h], [c], [n], [I], [r], [ae], [ap], [30].

Залежно від ступеня складності оволодіння фонемою іноземною мовою визначають спосіб її введення, пояснення артикуляції, кількість фонетичних вправ.

Інтонаційні структури англійської, німецької та української мов мають два базові тони — висхідний, коли інтонація зростає, та спадний, коли інтонація спадає, за якими розрізняють повідомлення і запитання, завершені й незавершені висловлювання. Наприклад:

укр.: *Ця книжка дуже цікава.*

англ.: *This book is very interesting.*

нім.: *Dieses Buch ist sehr interessant.*

укр.: *Ти вже зробив уроки?*

англ.: *Have you done your homework yet?*

нім.: *Hast du die Hausaufgaben schon gemacht?*

укр.: *Я не знаю...*

англ.: *I don't know...*

нім.: *Ich weiß nicht...*

Враховуючи функціональну схожість інтонаційних структур іноземних мов, учитель при поясненні функцій висхідного та спадного тонів може посилатися на рідну мову.

Водночас ці тони різняться в англійській (німецькій) та українській мовах своїми акустичними ознаками та технікою вимови. Висхідний тон в англійській (німецькій) мові має нижчий початок і різке зростання:

англ.: *Is this book interesting?* ~— 11

нім.: *Ist dieses Buch interessant?*

укр.: *Ця книжка цікава?* у " "

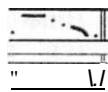
В англійській (німецькій) мові спадний тон має вищий початок та різке спадання:

англ.: *This girl is my sister.*

нім.: *Dieses Mädchen ist*

meine Schwester.

укр.: *Ця дівчинка — моя сестра.*



/" "П

Для увиразнення пояснення відмінності між тонами учитель може користуватись жестами, яких слід навчити й учнів.

Учитель, на відміну від учнів, не повинен обмежуватись лише вживанням висхідного та спадного тонів, він **мін**; користуватися усією різноманітністю інтонаційних засобів, що існують у певній іноземній мові.

Привабливість мовлення вчителя, який виступає для учнів носієм іноземної мови, бажання наслідувати його залежить від його мовлення, емоційної забарвленості, иживання власне тих засобів виразності, які притаманні п,іп іноземній мові. Різні емфатичні засоби інтонування речень учні можуть засвоювати шляхом наслідування або користуватися інтонаційними засобами рідної мови.

Ознайомлення з новим фонетичним матеріалом

Важливим завданням вчителя є вибір способу пояснення артикуляції іншомовного звука. Ступінь подібності іншомовного звука до відповідного звука рідної мови визначає співвідношення пояснення та імітації. При введенні звуків, які повністю або майже повністю абі гаються зі звуками рідної мови, не потрібно докладно пояснювати артикулювання, слід дати лише короткі Інструкції, що потрібно зробити, щоб від звука рідної •Ови перейти до засвоєння іншомовного звука. Так, навчаючи вимови англійських (німецьких) звуків [p], [l], [k], слід сказати, що їх вимовляють із придихом. Правильність вимови перевіряють, поставивши перед губами аркуш паперу: якщо при артикуляції цих звуків він відхиляється, звуки вимовляють правильно. Подаючи звуки [i], [ci], [п], [l], [в], [г], слід звернути увагу учнів на положення язика: потрібно кінчик язика притиснути не до зубів, як у рідній мові, а до альвеол. Артикулюючи звуки [i], [y], учні повинні піднести зов-по поверхню нижньої губи (а не внутрішню, як в •і імінській мові) до верхніх зубів.

Вимова звуків, що схожі на фонемі рідної мови, але суттєво відрізняються від них, потребує детальніших пояснень у формі лаконічних зрозумілих інструкцій. Під час пояснення їх артикуляції слід спиратися на варіанти фонем рідної мови, які найбільше схожі на іншомовні звуки. Так, навчаючи артикуляції англійського звука [e] або німецького голосного звука [ɛ], учитель просить учнів вимовити українські слова *де, це*, потім окремо повторити голосний звук [e] (при цьому відчуті положення язика й губ), посміхнутись, а язик трохи просунути вперед.

Навчання вимови англійського (німецького) [i:] можна починати з вимови українського слова *ігри*. Спочатку учні повинні вимовити це слово, потім лише сам звук [i]. Далі учитель просить їх розтягнути губи, немовби в посмішці, щільно притиснути їх до зубів, язик просунути вперед і трохи підняти його, і у цьому положенні язика й губів знову спробувати вимовити український звук [и], зробивши його довгим і напруженим.

Грунтуючись на артикуляції українського [і] в слові *міра*, наприклад, можна подати німецький голосний [ɛ:] в словах *Ehre, mehr*. Цей закритий голосний інколи порівнюють з українським [e] в словах *середнє, заднє*.

Навчаючи артикуляції англійського звука [i:], можна почати з вимови українського звука [у], далі учням слід притиснути губи до зубів, утворивши ними коло, а язик сильно відтягнути назад, зробити цей звук довгим і напруженим.

Виконуючи ці прості інструкції вчителя, учні «перетворюють» звуки рідної мови на англійські. Найбільшого значення пояснення артикуляції набуває при навчанні звуків, які не мають аналогів у рідній мові. Вимову деяких звуків можна пояснити, опираючись на звичні рухи, наприклад: для вимови звука [h] треба лише зробити легкий видих, немовби зігріваючи руки; вимовляючи звук [w], потрібно губами виконати рух, як під час гасіння свічки. Навчаючи звуків [ʒ], [ʃ], слід спочатку потренувати учнів у продуванні повітря у вузьку і плоску щілину між розслабленою поверхнею передньої частини язика і верхніми зубами.

Німецький звук [s] потрібно починати вчити з промовляння українських слів *її, мій* і українського звука [й], прагнучи при цьому перетворення дзвінкого

ти І па глухий [i], поступово переходячи до німецьких М і Н *ich, Chemie*.

І навчаючи німецького [ɣ], можна зімітувати процес **ВОЛЮскання** горла, а для вимови звука [u:] — округлити губи, немов при питті води через соломинку. Вихідною артикуляцією при цьому буде артикуляція [J].

Найбільше труднощів виникає при оволодінні англійським звуком [z:]. Найкраще починати навчати артикуляції цього звука з вимови імені *Льоля*. Вчитель має запропонувати учням зафіксувати органи мовлення у тому положенні, у якому вони перебувають при вимові першого голосного звука. Потім слід перебудувати **Органи** мовлення: надати губам плоского положення, притиснути їх до зубів і трохи розтягнути. Обидва ряди зубів трохи оголені, відстань між верхніми та нижніми зубами мала. Язик треба просунути трохи вперед, потім вимовити перший склад слова *Льоля*, не пом'якшуючи інук [A], декілька разів вимовити звук із попереднім аш.веолярним, а потім англійське слово *learn*. Пояснюючи вимову звуків, вчитель завжди звертає увагу на положення органів на позицію цього звука в слові (відкритий — закритий склад, наголошений — ненаголошений, на початку складу — у середині — у кінці слова).

Навчання вимови ґрунтується на аналітико-Імітативному підході: вимовляючи звуки свідомо, учні вчать правильно говорити їх у нових, аналогічних словах. Особливо вміння аналізу прислужиться учням при читанні вголос та про себе.

Водночас навчання вимови має апроксимованого (лат. *approximare* — наближатися) характер, тобто вимову учнів вважають правильною, якщо вона **Шиті** і ближча до еталону звучання і не заважає процесу комунікації. Вчитель має право ігнорувати несуттєві фонетичні помилки учнів, адже правила артикуляції також лише і понижені до детальних описів артикуляції звуків.

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

Ознайомлюючи із новими звуками, вчитель повинен керуватись принципом комунікативності, пам'ятати, що учні приходять на урок не для того, щоб вивчати нові ініюки, а з метою навчитись спілкуванню іноземною мовою. **0*1** (е, введення звука краще починати зі створення

ситуації, що зумовлює багаторазову вимову нового звука. Відтак вчитель повинен повторити по два-три рази ті слова із своєї розповіді, які містять новий звук, після чого вимовити новий звук ізольовано. Спочатку учні, наслідуючи вчителя, намагаються вимовити цей звук. Це відбувається, коли вчитель починає давати інструкції, якого положення надати губам, язичку, щоб утворився іншомовний звук. Учні тренуються вимовляти звуки спочатку ізольовано, потім — у словах (слідом за вчителем), пізніше — у фразах, які відповідають тій ситуації, у якій вчитель починав введення звука. Послідовність дій учителя та учнів зображено на рис. 2.1:



Рис. 2.1. Введення іншомовних звуків

За такого способу введення звуків не порушується комунікативна спрямованість уроку: учитель пропонує учням ситуацію, наводить зразок розмови, потім загальмовує процес спілкування для пояснення артикуляції. Відтак через тренування спочатку ізольованого звука, потім звука в словах і реченнях повертає учнів до вихідної комунікативної ситуації.

Учителеві кожного разу потрібно добре продумувати характер ситуації, ретельно добирати слова з новим звуком (у словах не повинно бути інших незнайомих звуків).

Вводячи іншомовні звуки, вчитель може користуватись фонетичними знаками як опорними сигналами при впізнаванні звуків і у фонетичних вправах. Транскрипція допомагає запам'ятати читання букв у різних позиціях. Незважаючи на труднощі при засвоєнні букв і знаків транскрипції одночасно, переваги такого підходу очевидні: по-перше, учні відразу усвідомлюють різницю між буквою і звуком у іноземній мові; по-друге,

отримують опору для фіксації в пам'яті іншомовних звуків; по-третє, транскрипція дає змогу краще засвоїти співвідношення між буквами та звуками при читанні; по-четверте, раннє ознайомлення із знаками транскрипції уможливорює самостійне озвучування незнайомих слів за словником.

Необхідність запровадження транскрипційних знаків залежить від іноземної мови, яку вивчають, співвідношення у ній графічного й звукового аспектів, ступеня труднощів формування навичок вимови. Важливе значення транскрибування під час засвоєння таких мов, як англійська, французька, для яких характерна складність переходу від букви до звука, а також велика кількість фонем.

Вправи для формування фонетичних навичок

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

У методиці вправи з фонетики звичайно поділяють на вправи на слухання та вправи на відтворення. Вправи на слухання необхідні, оскільки вони сприяють формуванню важливих ланок механізмів аудіювання і на них ґрунтуються фонетичні навички говоріння і читання. Під час виконання цих вправ можна пропонувати такі, у яких учні зосереджують увагу лише на звуках, абстрагуючись від смислу слів чи речень. Це можуть бути вправи на впізнавання одного чи декількох нових звуків серед засвоєних раніше, на розрізнення слів із новим звуком, на розпізнавання монофтонгів і дифтонгів, довгих і коротких голосних, синтагм, що вимовляють із висхідним чи спадним тоном. Однак у більшості вправ слід розпізнавати фонетичну форму слів, синтагм, речень з одночасним сприйняттям їх змісту.

Вправи на слухання потрібно супроводжувати певними діями, які, з одного боку, підвищують активність учнів при слуханні, а з іншого — сигналізують про правильність виконання вправи. Існують такі види вправ у слуханні:

1. Вправи на впізнавання звуків і мелодії:

— послухайте звуки, підніміть руку, коли почуєте довгий звук;

— послухайте слова, підніміть руку, коли почуєте слово з дифтонгом;

— послухайте словосполучення, рукою прожестикуйте, з яким тоном вони вимовляються: спадним чи висхідним;

— послухайте речення, підніміть руку, коли почуєте за інтонацією, що речення не закінчено.

2. Вправи, спрямовані на сприймання форми і змісту мовних одиниць:

— послухайте слова, підніміть руку, коли почуєте назву предмета, що є у класі;

— послухайте слова, піднімайте малюнки предметів, назви яких почуєте (малюнки учні готують заздалегідь за завданням вчителя);

— послухайте словосполучення, підніміть руку, коли почуєте словосполучення, яке означає місцезнаходження предмета;

— послухайте словосполучення, підніміть руку, коли почуєте словосполучення, що означає якість предмета;

— послухайте запитання, підніміть руку, коли почуєте запитання про ваш клас (сім'ю, квартиру тощо).

Вправи на слухання виконувати легше, якщо звуки, слова, речення вимовляє учитель, а учні спостерігають. Важче сприймати матеріал із фонограми. Учитель повинен поступово ускладнювати умови виконання вправ.

По закінченні вправ на слухання учні виконують вправи на відтворення або на репродукцію. Під час їх виконання важливо, щоб зразок, за яким учні повторюють звуки, слова, словосполучення і речення, звучав чітко й виразно, у нормальному темпі, з правильною інтонацією. Спочатку цей зразок надає вчитель, а потім учні виконують вправи за фонограмою. Для формування гнучкості артикуляційного апарату учнів і з метою розрізнення ними звуків доцільно виконувати вправи на протиставлення звуків за їх диференційними ознаками: довгота — короткість, лабіалізованість — нелабіалізованість, монофтонг — дифтонг, голосні переднього ряду — голосні заднього ряду, дзвінкий приголосний — глухий приголосний.

Мири ції на відтворення, як і слухання, ії. бути суто фонетичними, спрямованими на ипн артикуляції окремих звуків, слів, словоспо- І іц ні., інтонації речень. Водночас учні можуть вимо- > . . . нова з незнайомим їм значенням, що сприяє фирмуїї . . . ю в них звуконаслідувальних навичок, . . . іаних на слухових і мовномоторних відчуттях.

- • і . . . сількість суто формальних вправ повинна бути
- IIIІ І Іні.пою, мають переважати фонетичні вправи, при
- І . . . інші яких учні повинні промовляти слова, слово- і пііу'її'їія та речення у контексті бесіди з учителем або
- II IIII І одним. Учителю весь час слід подавати їм зразок, н< III піїї має комунікативне навантаження, тобто його
- І . . . па як зразка завуальована, водночас з'являється
- I І Ії гтн гри, спілкування, що сприяє кращому засвоєн-
- . . . і . . . иі.

Формуванню навички вимови англійського звука І і І сприяє виконання такої вправи. Учитель повинен насти перед собою малюнок із зображенням птаха, нігтики, цирку, чоловічої сорочки, спідниці. Пока- . . . пі класу малюнок, сказати: *This is a girl. Am I right?* • мін хором мають дати повну відповідь: *Yes, you are* • • • • *It's a girl.* Деякі з них повторюють цю відповідь окремо. Далі триває робота в режимі «учитель — клас», пі пні. ставить загальні запитання, на які учні дають • і мі'рджувальні або заперечні відповіді (*Is this a shirt? — • • • • It isn't a shirt. It is a skirt*). Переконавшись, що учні і'ятали назви цих предметів, учитель повинен . . . "пінити спеціальне запитання: *What's this?* Воно є • і пмулом для обміну репліками в парах і відповідно для • они режиму роботи. Один учень має звернутися до и . . . по із запитанням: *Really, what's this?*, і отримати ні іноїїідь: *It's a bird.* Спочатку обмін репліками відбу- тисся по черзі у двох-трьох індивідуальних парах, . . . їм робота триває у парно-синхронному режимі. Далі Можна застосовувати гру на відгадування предмета. Порішу проводять у режимі «учитель — учень — клас». • мотель, взявши у руку малюнок і сховавши його за • пі . . . ю, повинен спитати: *What's that?*, нащо учень має ні і **моністи:** / *think, that's a circus.* Клас: *Is that a circus?* пі ми . . . : *No, it isn't.* Учень, який відгадує назву пред- І і пі, стає ведучим у наступній грі.

Умовно-комунікативна фонетична вправа з німецької мови для диференціації довгого та короткого звуків [e:], [e] виглядає так:

- L.: — *Bestätigt meine Aussage*] (з опорою на малюнки)
Das ist ein Mädchen. Stimmt das?
 S: — *Ja, das stimmt. Das ist ein Mädchen.*
 L: — *Das Mädchen hat zwei Apfel. Stimmt das?*
 S: — *Ja, das stimmt. Das Mädchen hat zwei Apfel.*
 L.: — *Die Apfel sind rot und gelb. Stimmt das?*
 S.: — *Ja, das stimmt...*

Суто фонетичні вправи виконують лише на початковому етапі, коли учні засвоюють звукову систему іноземної мови. На наступних етапах учитель, тренуючи учнів у вимові слів, речень, уривків із тексту, розв'язує інші, не власне фонетичні завдання, хоча його увага до фонетичного аспекту мовлення учнів не послаблюється. Так, ознайомлюючи з новими словами, учитель має прагнути до правильної вимови їх учнями окремо і у сполученні з іншими словами. Навчаючи граматичної структури, слід звернути увагу учнів на наголошені та ненаголошені слова, на зв'язну вимову службових слів із повнозначними у складі синтагм. Після оволодіння мовними зразками треба вимагати від учнів правильного інтонаційного оформлення і потрібного темпу мовлення.

Для удосконалення навичок вимови важливого значення набуває читання текстів уголос, що долає психологічний бар'єр перед говорінням іноземною мовою. Розвиваючи вміння діалогічного та монологічного мовлення, учитель також повинен дбати про вимову учнів, подати зразок звучання діалогу чи монологу, пропонувати повторити хором деякі речення.

На кожному уроці учням слід виконувати спеціальні вправи для підтримання та удосконалення навичок вимови, наприклад під час фонетичної зарядки на початку уроку — настроювання артикуляційного апарату учнів на іншомовне спілкування. Матеріал для неї вчитель обирає самостійно, виходячи з потреб класу або особливостей мовного матеріалу, який вивчатимуть на уроці. Для фонетичної зарядки слід використовувати віршики, скоромовки, прислів'я, які учні мають розуміти. Прислів'ями можна скористатися потім у процесі розвитку вмінь усного та писемного мовлення.

• іноземну пічну зарядку можна застосувати як окрему Щі|іан\ до або після мовленнєвої розминки мімїї бесіди) чи замість неї, вона повинна мати іа пінне спрямування. Наприклад, під час уроку ні. може запропонувати учням розказати про своє іи ги (ГІМНІ), готуватись бути гідами. Для цього їм слід іропуїтись у вимові прийменникових сполучень *in i reel (in der Straße), on the corner (an der Ecke)* тощо, і ії ми (чюсіб учні усвідомлюють, для чого вони вико- Н УЮ І І. фонетичну вправу.

І'• ІІїм уванню вучнів стійких навичок вимови сприя- іїї. г. ті. раціональні способи введення фонетичних явищ ні послідовність виконання вправ.

2.2. Формування граматичних навичок на уроках іноземних мов

ІІ а знання граматики іноземної мови полягає у фор- муванні в учнів граматичних навичок — автома- тизованих дій із мовним матеріалом, спеціально віді- праним для шкільного граматичного мінімуму. Визна- нають і. активний та пасивний граматичний мінімум. До ії і ивного граматичного мінімуму включа- нні, граматичні явища, які учні повинні вміти вживати V говорінні та письмі і розуміти під час читання та слу- я. Пасивний граматичний мінімум — ті граматичні явища, які учні повинні лише розуміти у і' кетах для читання та аудіювання.

Методична типологія граматичного матеріалу

Психофізіологічною основою граматичних навичок І система фразових стереотипів — внутрішніх психічних сполучальних схем речень (термін М. Жин- піна). У процесі оволодіння рідною мовою ці стереотипи формуються підсвідомо, завдяки існуванню природного мовного оточення. Під час навчання іноземної мови необхідно спеціально організовувати мовлення учнів у і.о. ІІїї способ, щоб забезпечувати повторюваність одних І тих самих граматичних структур протягом обмежено-

го періоду часу, внаслідок чого сформуються іншомовні фразові стереотипи. У програмах з іноземних мов та підручниках визначено ті граматичні явища, якими повинні оволодіти учні на певному етапі навчання. Забезпечити їх повторюваність у мовленні учнів повинен учитель, від його майстерності і вдумливого планування послідовності вправ, уміння правильно організувати ці вправи залежить успіх формування граматичних навичок учнів.

Учні, які починають вивчати іноземну мову, вже засвоїли систему граматичних навичок рідної мови. Вона може слугувати як опорою у процесі засвоєння граматики іноземної мови, так і загальмовувати його. Учитель, який буде пояснювати певне граматичне явище, повинен усвідомлювати, як воно співвідноситься з рідною мовою учнів.

У граматичних системах індоєвропейської групи мов багато спільного, що полегшує процес засвоєння іноземних мов. Так, наприклад, учням не потрібно пояснювати категорію множини іменників, оскільки у рідній мові є цей граматичний спосіб. Учні засвоюють лише іншу його форму (англійську, німецьку). Під час засвоєння категорії англійського (німецького) дієслова, коли навчають часів Present, Past, Future Simple (англ.), Präsens, Präteritum, Futurum I (нім.), учням все зрозуміло, оскільки і в рідній мові дію класифікують за теперішнім, минулим або майбутнім часом. Однак англійські часові форми Present Continuous і Present Simple учнів треба навчити розрізняти. Так, у рідній мові учні вживають одну й ту саму форму дієслова в реченнях: *Вони добре говорять німецькою і Вони зараз про це говорять*, в англійській мові для понять *зараз говорять* і *взагалі говорять* існують різні граматичні категорії. Тобто в межах кожного з часів виокремлюють ще поняття конкретного, процесуального, наочного характеру дії, що виражено формою Continuous. Наприклад: *They speak German well. They are just speaking about it.*

Аналогічні труднощі з'являються у процесі розрізнення трьох часових форм минулого часу Perfekt, Plusquamperfekt, Präteritum у німецькій мові, яким відповідає лише одна форма минулого часу в українській мові. Сфера використання цих форм не завжди зрозуміла учням. Наприклад, при утворенні Perfekt важко

ІІІІІІІІІІ утворення дієприкметника минулого часу **ІІІІІІІІ** (р II) під дієслів слабої чи сильної відміни з відомими **ІІІІІІІІІІ** та невідокремлюваними префіксами; **ІІІІІІІІ** нібрати допоміжне дієслово *haben (sein)* (наприклад: *ihivaschen — hat abgewaschen; gehen — ist gegangen*).

ІІІІІІІІ труднощі виникають під час засвоєння **ІІІІІІ** дієслова в Present Perfect Tense. У рідній мові учнів ця форма ні з чим не співвідноситься. Говори ІІІІ **Я прочитав цю книжку і Я прочитав цю книжку**

ІІІІІІ, вживаючи одну й ту саму форму дієслова — минулого часу **ІІІІІІІІІІ**. В англійській мові для вираження минулої дії, **ІІІІІІІІ** належить до конкретного минулого часу, а пов'язане з нею **ІІІІІІІІ** теперішнім моментом певним результатом виконання дії, існує окрема граматична категорія — Present Perfect Tense.

Учнім треба засвоїти і нове граматичне поняття, тобто граматичне значення певного явища, **ІІІІІІІІ** функцію, у яких ситуаціях спілкування його слід вживати, та форму, яку також складно засвоювати, **ІІІІІІІІ** труднощі під час засвоєння порядку слів у рідному та німецькому реченнях, оскільки у рідному мові він відносно вільний. Можна побудувати такі речення: **ІІІІІІІІІІ** *Вчора ми це питання обговорювали; Ми вчора обговорювали це питання; Обговорювали ми це питання вчора.* У них змінюються логічні акценти, але граматичні речення правильні. Учні, які звикли до такого порядку слів у реченні, можуть утворювати **ІІІІІІІІ** неправильної фрази.

All gl.: *We yesterday this question discussed;*

This question discussed we yesterday;

нім.: *Gestern wir haben diese Frage diskutiert.*

І Патомиість правильна форма речень має бути такою:

англ.: *We discussed this question yesterday;*

нім.: *Gestern haben wir diese Frage diskutiert.*

В англійському (німецькому) реченні існує фіксований порядок слів.

All gl.: (обставина часу) — підмет — присудок — додаток — (обставина місця) — (обставина часу);

нім.: а) підмет — присудок — додаток — (обставина місця) — (обставина часу);
б) (обставина часу) — присудок — підмет — додаток — (обставина місця).

Учням також складно засвоювати означений і неозначений артиклі, які в німецькій мові змінюються за родами та відмінками. Визначеність чи невизначеність об'єкта стає зрозумілою із ситуації. Усвідомлення різниці у вживанні цих артиклів і значний досвід в усному та писемному спілкуванні можуть забезпечити їх правильне використання.

Явища перенесення й інтерференції можуть проявлятися і під час сприймання мовлення (аудіювання, читання). Так, англійські складнопідрядні сполучникові речення не будуть занадто складними, якщо учні добре засвоять сполучники й сполучні слова. Однак під час сприймання англійських речень із безсполучниковим зв'язком (підрядних додаткових, особливо означальних) виникають труднощі, подолати які можна лише у процесі спеціально організованого навчання.

У німецькій мові найсуттєвішими граматичними труднощами аудіювання та читання вважають фіксований порядок слів у різних типах речень; наявність багатьох омонімічних форм, наприклад: *das* — *dass* (відносний займенник — сполучник), *sein*, *haben*, *werden* (допоміжні або самостійні дієслова), *mit*, *auf*, *zu*, *um* (прийменники або префікси).

Отже, всі труднощі граматики іноземної мови, яких зазнають учні у процесі оволодіння нею, класифікують, основувшись на типах відповідностей і невідповідностей граматичних явищ у рідній та іноземній мовах. За ознакою відповідності/невідповідності методична типологія граматики англійської і німецької мов виокремлює чотири групи граматичних явищ:

1) із певною відповідністю за значенням і способом утворення (наприклад, Future Indefinite, Futurum 1);

2) із відповідністю за значенням, але невідповідністю за способом утворення (наприклад, присвійні займенники в німецькій та англійській мовах — український займенник «свій»);

3) із незбіганням кількості значень і способу утворення (наприклад, одна форма минулого часу в українській — три форми минулого часу в німецькій; одна форма теперішнього часу в українській — Present Continuous, Present Simple в англійській);

4) відсутні в рідній мові (наприклад, артикль, вживання відносних часових форм, фіксований порядок слів).

і (і; пниці ;ШСВОЄННЯ граматичного матеріалу пов'язано з вибором і з характерними ознаками та структурою явища і складне, однокомпонентне — багатокомпонентне. **Пони** залежать від кількості і складності розумових дій, необхідних для використання цього явища в мовній діяльності. **У** зв'язку з цим доцільно поступово залучати до роботи мовний апарат, який зумовлює труднощі, і так само долати їх.

Формування граматичних навичок говоріння

Формована граматична навичка говоріння передбачає володіння такими вміннями: добір граматичної форми, необхідної для вираження думки; оформлення мовленнєвого висловлювання із певною граматичною структурою (визначення граматичних флексій, які формують структуру, розташування слів у правильному порядку).

Пошук оптимальних шляхів формування граматичних навичок слід почати з усвідомлення процесу породиження мовленнєвого висловлювання у природному мовленні, за сформованих мовленнєвих механізмів. Це дає змогу зрозуміти, які саме навички слід формувати в процесі навчання, у який спосіб організовувати їхню навчальну діяльність.

І повне завдання говоріння полягає у передаванні необхідної інформації, розкритті почуттів, розв'язанні життєвих чи виробничих проблем, встановленні соціального контакту. Для того щоб досягти цих цілей, потрібна перш за все практична (екстралінгвістична) мета. Одночасно виникає внутрішнє спонукання або мотив досягнення цієї мети. Усвідомлення мети й мотиву сприяє появі мовленнєвого проекту (внутрішнього проекту того, що будуть говорити), який ще не має чіткої мовної оформленості. Після цього включаються механізми мовлення. За допомогою мовної моторики із довготривалої пам'яті з'являються мовні засоби, необхідні для втілення цього задуму. Відбувається добір потрібного фразового стереотипу і водночас відбувається «підготовка» фразовий стереотип. Відтак відбувається мовне оформлення висловлення за синтагмами, починаючи з внутрішнього мовлення, а потім за допомогою голосового апарату — у зовнішньому.

Існування органічного зв'язку між практичною метою, думкою, яку треба висловити, та мовними засобами для втілення цієї думки за сформованих мовленнєвих механізмів зумовлює закладення у пам'яті учнів граматичних явищ не ізольовано, а у взаємозв'язку між ними. Це визначає оптимальний спосіб введення граматичного явища і характер вправ для формування відповідної навички.

Процес породження мовленнєвого висловлювання зображений на рис. 2.2.

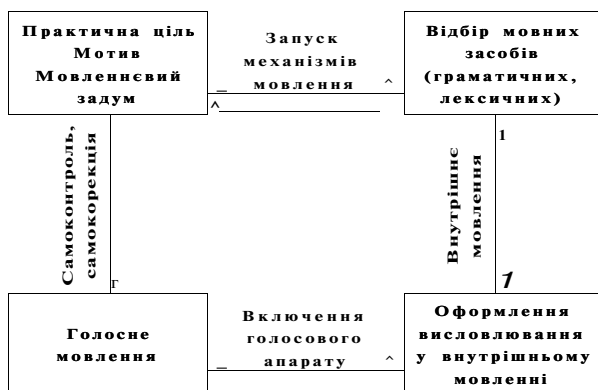


Рис. 2.2. Породження мовленнєвого висловлювання

Отже, під час формування граматичних навичок говоріння учитель має виконати такі завдання: закласти в довготривалу пам'ять учнів зв'язки між функцією та формою граматичної структури; досягти автоматизмії в її оформленні.

Ознайомлення з новим граматичним матеріалом

Перед ознайомленням учнів із певною граматичною структурою слід представити узагальнене комунікативне завдання, яке можна розв'язати за допомогою граматичного явища, відтак пояснити, яка граматична форма існує для цього в іноземній мові. Наприклад, при уведенні Present Simple (Das Präsens) учитель може сказати учням: *Ми навчимося розповідати один одно*

виконувати інші дії: стирати з дошки, відчиняти чи зачиняти двері, вішати картину, знімати її тощо, аналогічно коментуючи їх. Після цього педагог також може продемонструвати парні малюнки: хлопчик пише листа — він написав листа; дівчинка миє посуд — вона помила посуд тощо. Останні дві-три завершені дії учні коментуватимуть самостійно за аналогією з попередніми, до чого їх спонукає вчитель.

Відтак учитель повинен допомогти учням усвідомити нове граматичне явище. Із цією метою він повторює всі сказані речення у Present Perfect (демонструючи це на предметах чи малюнках) і пропонує учням подумати і визначити самостійно, яку дію виражено у них. Він сприяє усвідомленню того, що всі дії відбулись до теперішнього моменту та існує їх результат (дошка чиста, двері зачинені, посуд вимитий). Називаючи цю форму англійською мовою, учитель має прокоментувати: *Present — тому що в теперішньому моменті є результат дії, яка відбулась, Perfect — тому що вона завершилась до теперішнього моменту.*

Пояснивши функцію граматичного явища, слід звернути увагу учнів на його форму, зокрема на те, які граматичні компоненти складають цю структуру (допоміжне дієслово *have (has)* і третя форма відмінюваного дієслова). Відтак учням потрібно узагальнити те, що вони вивчили про функцію та форму нового граматичного часу. З цією метою вчитель дає учням правило-інструкцію, яке вони записують у своїх зошитах: *англ. Для вираження дії, що відбулась до теперішнього моменту і пов'язана з ним своїм результатом, після підмета треба поставити допоміжне дієслово have (has — для 3-ї особи однини), а за ним — третю форму відмінюваного дієслова; нім.: Для вираження дії минулого часу в діалозі треба вжити часову форму Das Perfekt, яка утворюється за допомогою допоміжних дієслів haben (sein), що відмінюються за особами у теперішньому часі і стоять на другому місці у реченні, та Partizip II основного дієслова, що стоїть в кінці речення.*

Добре, якщо вчитель научить учнів представляти граматичну структуру у вигляді формули або рисунка, адже так її легше утримувати в пам'яті. Наприклад:

S I *have* V³ ...
S i *haben/sein* ... + Partizip II V.



h/s

Er *hat* das Buch *gelesen*.

На цьому етапі звертати увагу учнів і на інтонацію речень з частковою структурою (ненаголошене допоміжне дієслово у формі третьої особової однини, його суцільна вимова з підмежованим смисловим дієсловом, логічний наголос на смислово пов'язаному дієслові). Це потрібно для взаємопов'язаного вивчення нових навичок говоріння й аудіювання, оскільки у повільному мовленні службові слова редуруються, зливаються з наступними смисловими. Правильне сприймання речень на цьому етапі залежить від сформованості навичок вимовляти їх правильною інтонацією.

Незважаючи на те, що це явище, яке не має граматичного аналогу в рідній мові, є артикль. На початковому етапі навчання потрібно пояснити учням сутність цього явища, наголосити на тому, що артикль, коли треба вживати означений артикль, а в інших випадках – неозначений. Учителю може почати з такої бесіди: «*Mit dem Buch* – це означає називати англійською (німецькою) багато предметів. Демонструючи предмети або фотографії з їхнім зображенням, попросити учнів назвати предмет англійською. *This is a book, an apple, a flower, a hat*; німецькою: *Das ist ein/e Buch, ein/e Apfel, eine Blume, ein Hut* тощо), на наступному етапі вчитель запропонує учням подумати і спробувати назвати предмет неправильно, навіть неправильно, створюючи некоректну ситуацію. Після цього вчитель має пояснити: «*This is a book* (англ.), *Das ist ein Buch* – це означає про якусь одну з книг, а не зошит чи словник; «*The book is on the table* (англ.), *Das Buch liegt auf dem Tisch* (нім.) означає саме про цю книгу, на наступному етапі вчитель запропонує учням сказати про предмет «якийсь, один», на наступному етапі вчитель запропонує учням сказати про предмет «цей, той, ось той» (якщо про щось можна сказати «цей, той, ось той», на наступному етапі вчитель запропонує учням сказати про предмет «цей, той, ось той», на наступному етапі вчитель запропонує учням сказати про предмет «цей, той, ось той», на наступному етапі вчитель запропонує учням сказати про предмет «цей, той, ось той», на наступному етапі вчитель запропонує учням сказати про предмет «цей, той, ось той»).

вони вчать розрізняти обчислювані й необчислювані іменники та засвоюють правила вживання неозначеного і нульового артиклів.

Правильна організація ознайомлення з граматичним явищем сприяє попередженню типових помилок у мовленні учнів, тому слід дотримуватися такої послідовності етапів роботи:

1) визначення узагальненого комунікативного завдання, для розв'язання якого застосовують нове граматичне явище;

2) демонстрування вчителем або диктором ситуативно обумовлених висловлювань з цим явищем;

3) побудова подібних висловлювань учнями за аналогією;

4) усвідомлення функції та форми граматичного явища, запис учнями правил-інструкцій, символічне зображення речень із цим граматичним явищем, декількох мовних зразків із підкресленням відповідних елементів граматичної структури;

5) виконання мовленнєвих дій учнями спочатку слідом за вчителем, потім самостійно у створюваних учителем ситуаціях з опорами чи без них.

Не усі граматичні структури потребують проходження кожного етапу. Деякі з них можна пропустити, учитель має вирішувати це сам залежно від специфіки граматичного явища.

Ознайомлення з граматичною структурою є початком формування граматичної навички. Необхідно досягти автоматизованого вживання цієї структури у мовленні шляхом застосування граматичних вправ.

Вправи для формування граматичних навичок говоріння

Формування граматичних навичок говоріння потребує виконання певного комплексу вправ. Важливо у механізмах мовлення пов'язати комунікативне завдання і відповідну граматичну структуру, тому вправи мають бути комунікативно спрямованими. Учні у кожній вправі повинні розв'язувати не теоретичні, а практичні завдання (підтвердити, погодитись, не погодитись, розпитати, висловити додаткову інформацію, виразити сумнів, здивування тощо).

і пі формування фразового стереотипу потрібні міні, сконденсовані в часі дії учнів у проговорю- Ш... великої кількості мовних зразків із граматичним >, яке вони засвоюють. У методиці такі вправи і" П... пі, визначена їхня послідовність з урахуван- ні і принципу поступовості.

Гі-продуктивні граматичні вправи можна класифі- и :П такими групами:

І Вправи, які виконують під час ознайомлення з І і і пічним явищем або відразу після нього. Їх вико- І під безпосереднім контролем учителя, переважно фроїспільному режимі, із значною кількістю хороших іон іорювань. Матеріал для них уміщено в підручнику о надає вчитель, комунікативне завдання зазначено в • іруїсції до вправи. Комунікативність їх умовна, ріпі вона наявна. Кожного разу на почутий стимул ІиІ реагують лише одним реченням з визначеною гра- ійгичііюю структурою, що забезпечує інтенсивність і ... допсованість у часі тренувальної роботи. Замість ті щоб сказати: *Повторіть за мною такі речення*, Питель дає таку інструкцію: *Скажіть, що ви також чПіііс (не робите) це в зазначений час*.

Поминати виконувати вправи цієї групи слід на тому ... і, на якому вводять граматичне явище, продовжу- ямпт на наступних, доки учні не навчаться безпомилко- ві, швидко їх виконувати. Вправи виконують у такій ... ндовності: спочатку імітативні, потім — вправи на Підстановку {*Скажи, що ти або твій приятель робить • і. и икий-небудь інший час або робить щось інше в цей • і. І. далі — вправи на розширення повідомлення (Пі Чжи, що ти або твій приятель зробив це та ще щось інше, і поясни, чому зробив), після цього — вправи на трансформацію, коли задане речення учні перетворю- іть па заперечне або питальне (Скажи, що ти або твої \ниі не робите цього в зазначений час, або: Запитай, п/. поли, де, в який спосіб виконуються ці дії).*

Вправи, для яких характерне послаблення кон- юніціоіочої ролі вчителя. Під час їх виконання зміню- ої іса режими роботи: учні працюють у парах, у малих і рі пах при вибірковому контролі вчителя. Пропонуючи ІПрпву для виконання у парах, учитель повинен дати чпнм опори (сміслові, мовні, підстановчі таблиці) для Нс і печення її безпомилкового виконання. У цих впра-

вах збільшується обсяг висловлювань, і учні будують висловлювання, що складаються з кількох речень (*Розкажи, що ти вчора робив після уроків і ввечері*). Учитель повідомляє, скільки речень він хоче почути від учнів, подавши зразок виконання.

Такі вправи характеризуються більшою природною комунікативністю та інформативністю. Учні розповідають один одному та вчителю про себе, свою сім'ю, квартиру тощо. Найбільшої комунікативності можна досягти застосуванням гри, зокрема рольової, тоді свідомість учнів повністю переключається на зміст висловлювань, їхні дії набувають емоційного забарвлення.

3. Вправи, які підпорядковано розвиткові різних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо). Вони повинні детермінувати вживання граматичної структури, яку слід засвоїти. Наприклад: *Відрекомендуйте нашому гостю ваших однокласників. Розкажіть, де вони живуть, що люблять робити у вільний час, яку участь беруть в житті класу. Або: Напишіть листа вчителю. Опишіть, як ви плануєте провести свої літні канікули.*

У шкільних підручниках подано недостатню кількість граматичних вправ, водночас відсутня їхня чітка система. Тому вчителю необхідно 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.

У практиці викладання іноземної мови найменше розроблено систему формування граматичних навичок читання, без яких неможливо навчити досконалого читання іншомовних текстів.

Формування граматичних навичок читання

Розумінню учнями внутрішньої структурної організації речення, граматичних зв'язків між словами, смислу речення, абзацу, тексту допоможе спеціально організоване навчання, основною метою якого є формування граматичних навичок читання.

Під час зрілого читання сприймання й перероблення граматичної інформації відбуваються автоматизовано, підсвідомо, на рівні навичок. Однак навички тут інші,

... і час говоріння: якщо у процесі говоріння відбу-
 ... і цобір із пам'яті граматичних структур, фразових
 > і ... нії, які потрібні для висловлення думок, то той,
 ... і ГН):, отримує у тексті готові граматичні структури.
Нимцнпням читання є сприймання цих структур, співвід-
 ... **ніш** ; і їхнім граматичним значенням і, враховуючи
 ... наповнення речень, розуміння їх смислу.

У процесі сприймання початкових граматичних сиг-
ам ... і довготривалої пам'яті читача постає схема всьо-
 • - і • • • 11 • III я, тобто фразовий стереотип. Подальше сприй-
 ... речення відбувається шляхом зіставлення фразо-
 ... і п-реотипу із структурою речення, яке читають.
 Н ... структуру розпізнають за формальними ознаками.
 ... і -III'клад, сприймаючи речення за структурними
 ... олами в англійській мові: *When the first day of*
... i ni/ in Kyiv ended and you were ready to go to bed, your
 • **niui**, *mho lives in Kyiv, s a i d*, читач за першими слова-
 ... **iii** *When the ...* визначає, що це — складнопідрядне
ІН ... **їм** часу. З пам'яті постає відповідний фразовий
 • Сі реогип: *When Sj + Pl... S + P* де *S + P* — підмет +
і присудок (Subject + Predicate). Потім починає
 • мр. **іні** овувати механізм передбачення структурних
 ... і який підтверджує подальше розгортання речен-
 і цією схемою. Він читає: *When the first day ... і*
нрііпмснник *of*, який іде далі, сприймає як сигнал роз-
іпірїчітїй групи підмета (праве означення до слова *day*).
Ніш ПІ;ас напруженість очікування завершення групи
 Підмета і сприймання присудка підрядного речення,
 • о а **спадає** при сприйнятті структурної ознаки присуд-
 ив *iniilcd*).

Відповідно до обраного стереотипу далі повинен йти
 Підмет головного речення, однак читач сприймає спо-
 пік *and*, який сигналізує, що наступним буде одно-
рї ... підрядне речення часу. З'являється напруженість
 III унння підмета й присудка другого підрядного
 чия, яка спадає при сприйманні кінцевого слова
 , III я *bed*. Згідно з обраною схемою фразового стерео-
 і ит у сприймають підмет головного речення (*your aunt*).
 Ппппua< напруження очікування присудка, але після
 • Лома *aunt* йде слово *who*, що сигналізує про розширен-
 Ц • і руни підмета додаванням до нього підрядного зна-
ного речення. Читач очікує присудок головного
 • **напні** і сприймає його (*lives*). Напруженість очікування

підмета зникає зі сприйманням слова *said*. Структурні ознаки, які сприймають, не лише сприяють розумінню синтаксичної структури речення читачем, а й сигналізують про значення граматичних форм. Так, форми дієслів *ended, were, said* вказують на належність дії або стану до минулого часу, форма дієслова *lives* вказує на теперішній час дії. Подібні процеси відбуваються під час сприймання, наприклад, речення німецькою мовою: *Nachdem wir den Text über die Massenmedien, die in Deutschland verbreitet sind, gelesen hatten, antworteten wir auf die Fragen des Lehrers.*

Сполучник *nachdem* сигналізує, що це — підрядне речення часу, дія якого передує дії головного речення згідно з фразовим стереотипом: *Nachdem S¹... P¹, P + S* де *S + P* — підмет + присудок (Subject + Predicate). Як і для всіх підрядних речень такого типу, для нього характерний зворотний порядок слів. Сприймання присудка підрядного речення *gelesen hatten* підтверджує первісну гіпотезу і водночас свідчить, що це — граматична часова форма Plusquamperfekt, яку використовують на позначення дії, яка відбулася раніше іншої у минулому часі. Початок наступного речення з присудка в Präteritum вказує, що дія належить до минулого часу.

Відносний займенник *die* та зворотний порядок слів у середині підрядного речення сигналізують про ускладненість підрядного речення підрядним означальним реченням.

За сформованих у читача фразових стереотипів певної мови початкові граматичні ознаки речень допомагають обрати контур фразового стереотипу. Елементи розширення у реченні не суперечать поняттю «контур стереотипу», підсилюючи напруженість очікування головних його структурних віх. Так, якщо початок англійського речення: *To be...*, то з пам'яті слід вибрати фразовий стереотип SP (підмет, виражений інфінітивною групою, + присудок). Однак після інфінітивної групи замість структурного сигналу присудка, що очікують, йде слово *we* (*To be there in time we...*), тобто вибраний фразовий стереотип не узгоджується із структурою речення. Тоді слід вибрати з пам'яті інший фразовий стереотип — Adv SP (обставини цілі + підмет + присудок), і речення буде сприйнято правильно: *To be there in time we must hurry up.*

Отже, для забезпечення автоматизованого сприймання та перероблення граматичної інформації речень

і пні закласти у механізми мовлення учнів фразові ініціали основних структур речень іноземної мови. Ініціали, ці стереотипи збігаються із стереотипами читання < і і у і > для побудови висловлювань, однак для читання ініціал більше, оскільки до них належать структури, ці і п усному мовленні вживаються рідко і не включені в мінімум граматичного мінімуму для школи (речення неінфінітивними, герундіальними, дієприкметниковими і дієприслівниковими зворотами тощо). Крім того, ініціали при читанні вони функціонують інакше, ніж під час мовлення, отже, подавати їх треба в такий спосіб, який би відповідав би природі механізмів читання. Насамперед ініціали слід навчити учнів розрізняти структурні ознаки ініціал інтимних явищ і синтаксичної структури речень. Діяти усвідомлення граматичної структури учитель дає учням завдання розпізнати у запропонованих реченнях граматичне явище, яке вивчають, за формальними ознаками. Спочатку вони можуть робити це, розмірковуючи вслух. Наприклад, вголос (*Допоміжне дієслово will вказує, що тут йтиме майбутня дія*). Аналіз речень варто завершити формулюванням правила-інструкції: *Якщо на другому місці в реченні стоїть допоміжне дієслово will, а за ним йде інфінітив без частки to, то це — граматична ознака Future Simple, яка перекладається українською мовою як дія у майбутньому часі*. Після цього учням слід перейти у виконанні аналізу речень вголос зникає, учні «приймають речення, демонструючи розуміння змісту речення перекладом або іншим способом. Далі учням слід дати завдання знайти речення з граматичною структурою, яку вивчають, у тексті, де поряд із такими реченнями є інші, у яких прослідковують раніше вивчені граматичні явища. Так закріплюється психологічна установка на сприйняття зовнішніх структурних ознак речення.

Після виконання певної кількості вправ, спрямованих на сприйняття граматичної структури за зовнішніми формальними ознаками, учитель повинен організувати діяльність учнів із формування навички сприйняття граматичної структури під час читання. Необхідно, щоб діти читали відповідний фразовий стереотип та операцію мого добору за зовнішніми граматичними ознаками.

Закріплення стереотипу відбувається у процесі читання вголос значної кількості граматично стереотипних речень зі структурою, яку засвоюють, в їх чіткому

інтонаційному оформленні. Під час цього слід орієнтуватися на звуковий зразок, який подає вчитель чи фонограма. Якщо у підручнику відсутній набір таких речень, учитель складає їх, використовуючи засвоєну учнями лексику. Їх можна написати на плакаті, на роздавальних картках або показати через графопроєктор. Перше речення повинно мати інтонаційну розмітку, наприклад:

The museum \ was reconstructed \ last year.

An diesem Wochenende | wurde ein neues Theater eröffnet.

Після виконання цих вправ учням можна пропонувати для читання вголос тексти із засвоєною граматичною структурою.

У старших класах під час вивчення граматичних явищ пасивного мінімуму, які не треба відпрацьовувати у вправах на говоріння, оскільки учні повинні засвоїти їх лише для сприймання у текстах для читання, слід відразу ознайомити учнів із структурними ознаками та граматичним значенням цих речень і дати завдання на знаходження і переклад цих структур у текстах для читання.

Отже, навчання граматики іноземної мови в школі передбачає формування репродуктивних і рецептивних граматичних навичок. Оскільки їх основу складають протилежні механізми, то і процес формування цих навичок слід організовувати з допомогою різних методів і прийомів як на етапі ознайомлення, так і на етапі тренування і практики у мовленні.

2.3. Формування лексичних навичок на уроках іноземних мов

Оволодіння вимовою та граматикою іноземної мови є засвоєнням її формального аспекту. Навчаючись іноземної мови, учні отримують нові засоби вираження змісту думок, у них розвивається здібність до розуміння іншомовних текстів при аудіюванні та читанні. Зміст мовлення виражено у словах, тому вивчити іноземну мову — це значить перш за все оволодіти необхідним запасом слів, щоб називати ними предмети, дії, стан. Навчання необхідного мінімуму слів є найважливішим завданням учителя на шляху розв'язання основної про-

мімчити спілкування іноземною мовою в усній
 її Пні і'мні (Юрмах. Крім того, учні повинні навчитись
 її слову потрібної граматичної форми під час
 кпні нисловлювання та впізнавати, осмислювати її
 При іу и кипінні та читанні.

... пі крім формально вираженого аспекту має
 |М11 і ідеальне (психічне) утворення, яке містить об-
 І)йп позначеного предмета; значення як суму ознак
 М И Д мета; смисл як місце позначеного предмета у діяль-
 и... ідіпії. Під час навчання іноземної мови необхід-
 ній пригнути до таких семантичних утворень, які відпо-
 Мідії і ймуть засвоєваним іншомовним словам.

Инжливе значення має психічний образ предмета
 і "11 позначеного словом. Іншомовне слово можна вва-
 і М И і. н поєним лише тоді, коли його матеріальний знак
 ... пііі, графічний) викликає в мозку образне уявлен-
 І' про предмет, дію, явище, стан, який він позначає.
 [щ пі їм цього можна лише шляхом запровадження і тре-
 муїіпмі у вживанні слів у таких ситуаціях, у яких слово
 І нП'гкт, який воно позначає, подані разом. Так, разом із
 ... мінім образом форми слова запам'ятовується наоч-
 гс.ве уявлення про об'єкт, позначений цим словом.
 \ ін'їі.іку з цим важливе значення має застосування
 Ірі цметної та зображувальної наочності у процесі запро-
 епня слова та у вправах на його засвоєння.

Слід також врахувати такий компонент значення
 ... її як його смисл. Ця категорія пов'язана з діяльні-
 стю людини, її життєвим досвідом. Для осмисленого
 (Прийняття, запам'ятовування і вживання слова
 ін... ідіпо організувати навчальну діяльність у такий
 іі>, щоб словами послуговувались у ситуаціях, які
 пі у житті і діяльності учнів. Формальні мовні
 Виріши, у яких учні групують слова за темами, вибира-
 нні, погрібне слово із декількох запропонованих тощо,
 • і і сприяють засвоєнню слів, однак лише на рівні їх
 ІМіічення, що недостатньо для формування повноцінно-
 ... імантичного образу слова.

< іполодіння формою слова та його змістом здійсню-
 • її' і під час цілеспрямованої навчальної діяльності,
 • или учні багаторазово вимовляють слова вголос у різ-
 номанітних ситуаціях. У процесі такої діяльності фор-
 муються лексичні навички говоріння. Для висловлення
 .плі потрібно пригадати слова, які за значенням

відповідають її змісту і образним уявленням. Зі словникового запасу, який зберігається у довготривалій пам'яті, слова для вираження думки надходять до оперативної пам'яті. Перша операція лексичної навички говоріння — автоматизоване добирання слів. Оскільки одночасно з цією операцією з довготривалої пам'яті постає фразовий стереотип речення, то дібраним словам надають граматичної форми, яка відповідає фразовому стереотипу. Другою операцією лексичної навички є граматично правильне сполучення слів у реченні. Обидві операції здійснюють миттєво, однак із методичною метою на початковому етапі їх можна навчати послідовно. Згодом операції мають поєднуватися в одну навичку.

Методична типологія лексичного матеріалу

Учителеві необхідно знати заздалегідь, яких труднощів зазнають учні під час сприймання та засвоєння лексичних одиниць, які він збирається подати, як розподілити час і зусилля між вивченням цих слів. Витратити однаковий час на легкі і важкі для засвоєння слова недоцільно. Багато слів мають схожі особливості і труднощі для засвоєння, тому методисти повинні виокремити в лексичному мінімумі ці групи слів, з метою розроблення спільних методичних рекомендацій, що зекономить час і оптимізує визначення способів подання і закріплення лексики для певних груп слів. Визначення таких груп слів є методичною типологією лексичного матеріалу.

Проблему типології лексики розробляли методисти різних країн (Г. Пальмер, Ч. Фриз, П. Хегболд, Р. Ладло, Н. Ніколаєв, М. Латушкіна, С. Калініна та ін.). Однак одні автори враховували труднощі засвоєння форми слова та його значення, другі — особливості вживання слів у мовленні, тобто функціональний аспект слова, треті — труднощі засвоєння лексики у зіставленні слів у межах іноземної мови або порівняно зі словами рідної мови. Раціональним підходом є той, за якого враховано всі фактори. Визначаючи труднощі засвоєння груп слів, необхідно виявити: труднощі, притаманні власне словам, та труднощі, які є результатом інтерференції.

Труднощі, які містяться у самих словах, полягають у засвоєнні їх форми, значення та вживання. Граматич-

мі форми слів у процесі мовлення змінюються, що спричиняє зміну їх фонетичної та графічної форм. Слова, у яких частіше змінюються граматичні форми, засвоїти важче. Наприклад, в англійських іменниках змінюються лише форма однини й множини та присвійного відмінка, а в іменниках німецької мови існує розгалужена система родів та відмінків. Англійські дієслова з великою кількістю видо-часових форм засвоюють значно важче.

Важким є засвоєння слів, графіка яких не збігається із звуковою формою. Так, англійські слова *big, swim, play*, німецькі *der Winter, der Brader, der Garten* вивчити легше, ніж англійські слова *light, daughter, draught*, німецькі *der Tischler, der Ingénieur, die Renaissance*.

Труднощі у засвоєнні значень слів пов'язані з їх багатозначністю, оскільки кожне нове значення потребує додаткових зусиль для засвоєння. Багатозначні слова раціонально подавати поступово, розкриваючи кожне з їх значень.

Учні складно засвоїти службові слова (прийменники, сполучники, частки, артикли), які вживають для вираження граматичних відношень між словами в реченні. В англійській мові, наприклад, вони становлять приблизно 40% тексту. Труднощі їх засвоєння зумовлює те, що в мовленні службові слова ненаголошені, їх легко сплутати.

Засвоєння сталих словосполучень теж є складним процесом, оскільки вони містять слова, вжиті в іншому значенні, ніж те, у якому їх засвоїли раніше (напр., англ. *to put down, to come true*, нім. *Platz nehmen, sich auf den Weg machen*). Для оволодіння словосполученнями необхідно їх якомога частіше повторювати.

Труднощі, які є результатом інтерференції, полягають у впливі слів одне на одне у межах однієї іноземної мови (внутрішньомовна інтерференція) та кількох іноземних мов (міжмовна інтерференція). Слова можуть бути схожі за звуковою і графічною формами (англ. *sing — sink — think, son — sun, through — threw, then — than*, нім. *lingen — klingeln, lehren — lernen, Sohn — Sonne*). Для того щоб не сплутати їх, необхідно часто ними послуговуватися у вимові, читанні, написанні та вживанні.

В іноземній мові існують слова, які вживаються у схожих ситуаціях мовлення, однак мають різні значення. Наприклад, англ.: *to go — to come, to carry — to*

bring, to say — to tell — to speak — to talk; нім.: *studieren — lernen, kennen — wissen, gehen — kommen, holen — bringen, sprechen — sagen, betrachten — besichtigen — beobachten*. Для правильного вживання синонімів учням слід усвідомити різницю у їх значенні та вживанні, а потім добирати слова залежно від ситуації.

Причиною міжмовної інтерференції при засвоєнні іншомовних слів є сформовані навички, зокрема лексичні, рідної мови. Так, слова *magazine, occupy, intelligence* (англ.), *das Magazin, die Maschine, der Akademiker* (нім.) схожі на слова рідної мови учнів, але відрізняються від них за значенням. Крім того, для кожної мови характерна особлива сполучуваність слів, що також утруднює їх вживання. Наприклад, англ.: *to listen to smb/smith, to approach smth, to join smth, to enter smth*; нім.: *sich interessieren für (Akk.), j-m (D.) zuhören, j-m (D.) nachsprechen, stolz sein auf (Akk.), sich freuen auf/über (Akk.)*. Для усунення інтерференційного впливу рідної мови при введенні цих слів треба порівняти їх із відповідними словами рідної мови й вказати на різницю у значенні чи вживанні, потім виконувати одномовні вправи.

За цією типологією лексики визначають труднощі оволодіння деякими словами в англійській та німецькій мовах. Наприклад, існують такі труднощі під час засвоєння англійського слова *bring*:

1) засвоєння графічної (форми другої і третьої форм дієслова) та граматичної (дієслово, отже, має розгалужену систему видо-часових форм);

2) засвоєння значення, зумовлена міжмовною інтерференцією (*bring, carry*).

Вивчення англійського слова *join* спричиняє такі труднощі:

1) засвоєння граматичних форм (дієслово);

2) засвоєння значення, зумовлена багатозначністю (*приєднуватись до, сполучатись із . . . вступати до*);

3) засвоєння сполучуваності, обумовлена інтерференцією рідної мови (в українській мові використання прийменників, в англійській — їх відсутність);

4) зумовлена внутрімовною інтерференцією (існування схожого слова *to enjoy*).

Засвоєння у німецькій мові слова *treffen* передбачає подолання таких труднощів:

1) засвоєння звукової форми [f], [ε], орфографічної форми *-ff-*, граматичної форми (сильне дієслово *treffen* — *traf* — *getroffen*, *er trifft*);

2) зумовлені міжмовною інтерференцією: зустрічати — *treffen*, *begegnen*, *empfangen*, *abholen*;

3) зумовлені внутрімовною інтерференцією *treffen* (*haben*) — *vt* (*Akk.*) — *begegnen* (*sein*) *D*, — *sich treffen mit* *Dat.*

Отже, знання труднощів засвоєння слів і уміння визначати їх дають змогу учителю обирати оптимальні шляхи роботи з новими лексичними одиницями.

Ознайомлення з новим лексичним матеріалом

Породженню мовленнєвого висловлювання передують виникнення не оформленої мовними знаками думки, яку визначає комунікативне завдання того, хто говорить. На наступних етапах відбувається добір мовних одиниць та оформлення висловлювання у внутрішньому і зовнішньому мовленні.

Як у процесі формування граматичних навичок, так і під час навчання нових слів необхідно закріплення у пам'яті учнів зв'язків між типом мовленнєвої ситуації, думкою і словами, які потрібні для її оформлення. Спочатку слід створити ситуацію, визначити загальне пізнавальне комунікативне завдання (*Сьогодні ми навчимося говорити про нашу школу*), повідомити тему розмови (*яка наша школа, що в ній є, чому ми її любимо*), а потім, вказуючи на предмети або їх зображення, назвати їх іноземною мовою. Під час засвоєння семантичного аспекту слова використання наочності сприяє утворенню зв'язку «іншомовне слово — внутрішній психічний образ позначуваного об'єкта». Наприклад, розповідаючи про день школяра Віктора, учитель може скористатись композиційною картиною, вказуючи кожного разу на дії, які виконує Віктор вдома, у школі, після уроків тощо. Він має повторно називати дію або її обставини (англ. *early*, *late*, нім. *am Morgen*, *dann*, *später*, *nach der Schule*), демонструвати картки, на яких написано відповідне слово, після чого пропонувати учням вимовити

його. Коли всі учні зрозуміють слово, учитель знову повинен вимовити усе речення і продовжити розповідь.

Вступна ситуативна розповідь має бути короткою, емоційно забарвленою. Учителю слід виголошувати її виразно, обов'язково напам'ять, налагодивши контакт із класом. Це допоможе учням під час аудіювання зв'язного тексту і закріплення у пам'яті нових слів, які подають у єдності форми (звукової, графічної, мовно-моторної) і змісту, отримати зразок зв'язного висловлювання, за яким вони будуватимуть власні висловлювання. У такий спосіб можна ознайомлювати із словами, що не можливо продемонструвати за допомогою наочності (англ. *to know, to understand, to explain*; нім. *wissen, kennen, verstehen, erklären*), про значення яких учні дізнаються з контексту. Розуміння цих слів перевіряють шляхом перекладу, потім закріплюють в одномовних вправах. Доцільно користуватися таким способом подання нових слів і у молодших, і у старших класах у процесі природного спілкування з учнями.

Ефективним під час вивчення нових слів є записування їх у словникові зошити після вступної бесіди і первинних вправ із їх засвоювання. У лівому, вузкому, стовпчику слід записати слово (вираз), поряд із ним (за необхідності) — транскрипцію, під ним — переклад рідною мовою. У правому, ширшому, стовпчику учні повинні записати одне-три коротких речення з цим словом і підкреслити його. Речення слід подавати такі, які учні вживатимуть у своєму мовленні.

Англ.:

to know

знати

milkmaid

доярка

difficult

важкий

I know a new song.

We don't know this word.

Do you know this girl?

Ann's mother is a milkmaid.

Is Nell going to be a milkmaid?

The work is difficult.

The text isn't difficult.

Which words are difficult?

Нім.:

kennen

(kannte, gekannt)

знати

Ich kenne diesen Schüler.

Ich kenne dieses Buch nicht.

Kennst du deine Stadt gut?

<i>der Arzt, -e</i>	<i>Mein Vater ist <u>Arzt</u>.</i>
<i>лікар</i>	<i>Willst du auch <u>Arzt</u> sein?</i>
<i>schwierig</i>	<i>Diese Übung ist <u>schwierig</u>.</i>
<i>важкий, складний</i>	<i>Der Text ist nicht <u>schwierig</u>.</i>
	<i>Ist das eine schwierige</i>
	<i><u>Aufgabe</u>?</i>

Учні можуть записувати слова на картки і складати картотеку слів. З одного боку картки має бути іноземне ВДОВО з усіма його граматичними формами, транскрипцією та прикладами (словосполучення, речення), з Іншого — переклад цього слова.

<i>der Beruf, -s, -e</i>	
Ich bin Lehrer	
von Beruf.	Професія
Was ist dein Vater	
von Beruf?	
Arbeiten als Busfahrer	
<i>to know [nou]</i>	
I know a new song.	
We don't know	Знати
this word.	
Do you know this girl?	

Готуючись до уроку, учні можуть не лише повторити окремі слова, а й проговорити їх у контекстах, картку завжди можна доповнити новими словосполученнями, синонімами, антонімами. Ведення картотеки дає іімогу використовувати картки різних кольорів (форм) цію робити записи на них різнокольоровими фломастерами. Наприклад, для кращого запам'ятовування категорії роду у німецькій мові слід використовувати карт-і> іі блакитного кольору — для іменників чоловічого роду, картки рожевого кольору — для жіночого, картки жовтого кольору — для середнього.

Повторюючи слова за картками, учень може гру пупи ти їх за складністю, ступенем засвоєння. Ознайомлен-іі н з новими словами започатковує формування лексичних навичок. Для вироблення автоматичних навичок їх | кивання необхідне виконання лексично спрямованих вправ.

Вправи для формування лексичних навичок говоріння

Для вільного вживання слова у різноманітних ситуаціях спілкування слід використовувати вправи для формування лексичних навичок говоріння. Учні повинні багаторазово вживати нові слова у спеціально організованому спілкуванні. На уроці учні засвоюють групу слів, поєднаних певною розмовною темою, водночас кожне слово відпрацьовують окремо, причому важчі для засвоєння слова — довше.

Уперше лексичні вправи, які учитель розробляє самостійно, учні виконують на етапі ознайомлення з новими словами під час фронтальної роботи. Це відбувається під керівництвом учителя, за яким вони повторюють кожне нове слово, прочитуючи його з демонстраційної картки, потім вживають у реченнях, виконуючи імітативну вправу. Записавши нові слова до словника, учні продовжують вправлятися у їх вживанні. З цією метою вчитель пропонує їм вправи на підстановку, трансформацію, різні типи запитань, ігрові вправи тощо. Так, під час засвоєння слів на тему «Професія» можна запропонувати таку ігрову ситуацію. Одні учні за допомогою пантоміми показують, ким вони хочуть стати, інші намагаються здогадатись і назвати професії. Також ефективна така ігрова ситуація: учитель розподіляє клас за двома групами — учні і кореспонденти. Кореспонденти «загубили» свої блокноти і запитують кожного з учнів, ким вони хочуть бути, намагаючись запам'ятати. Потім відбувається змагання кореспондентів: хто точніше запам'ятав майбутні професії учнів. Щоб дати змогу кожному учневі вимовити нові слова, роботу можна завершити вправою, у якій вони хором називають обрану професію.

На наступних уроках робота над новими словами спрямовується на формування вмінь діалогічного та монологічного мовлення. До поданих раніше у розмовній темі слів вчитель додає нові, що дає змогу розширити коло комунікативних ситуацій.

Розвиткові лексичних репродуктивних навичок сприяє синхронна робота в парах із використанням роздавальних карток, які містять вербальні і невербальні опори. За 10—12 хв. цієї роботи учні неодноразово артикулюють значну кількість слів на певну тему або групу тем. Після виконання вправ з опорою на малюнки та

і 11 11 'і образи слів учні починають виконувати кому-
"11 11 піші вправи: розповідати про себе, своїх рідних і
прудні. Їхнє мовлення стає природнішим, наближаю-
чій і. до реального спілкування, що ґрунтується на вну-
11.....іх психічних образах та уявленнях.

Кфективними є рольові ігри, у яких учні викону-
ю іі. різні соціальні ролі (наприклад, гості з іншої
.....ії, друзі по листуванню, кореспонденти, туристи,
екскурсоводи, представники інших професій тощо).
І мі вправи зазвичай викликають емоційне піднесен-
им, їх із задоволенням виконують учні різних класів.
Учитель повинен стежити, щоб однакові соціальні
ролі не повторювались часто. Рольову гру можна про-
водити на тренувальному і мовленнєвому етапах
засвоєння лексики.

Ігрові ситуації та рольові ігри застосовують на
дотекстовому, текстовому і післятекстовому етапах нав-
чального циклу. Тематичні та міжтематичні тексти слу-
гують додатковим джерелом ситуацій спілкування, у
яких закріплюються та удосконалюються лексичні
навички говоріння.

Формування лексичних навичок читання

Крім репродуктивного лексичного мінімуму учні по-
винні оволодіти певним запасом слів, необхідним для
розуміння під час читання, тобто рецептивною лекси-
кою. Для її засвоєння потрібні інші асоціації, ніж під час
оволодіння репродуктивною лексиною: учні переходять
від форми (графічного образу) слова до його значення.

Для підвищення ефективності процесу засвоєння
нових слів учитель повинен записати їх на дошці,
пояснити значення, потім чітко вимовити вголос, а
учні — хором повторити. Оскільки у тексті слово пов'я-
зане з іншими словами, необхідно вчити сприймати
його у контексті: спочатку в словосполученнях, потім —
у реченнях. Учні повинні декілька разів прочитати
слова вголос і зрозуміти їх, що сприятиме правильному
сприйняттю слова і під час читання мовчки.

Існують слова, що не потребують спеціального вив-
чення. Наприклад: англ. *sport, start, reader, head* (у сло-
всполученні *at the head of the table*), нім. *der Sport, die*

Lampe, die Revolution, der Leser тощо. Про їх значення учні можуть здогадатися, опираючись на рідну мову або будову слова.

Слова, які можна зрозуміти в тексті без спеціального вивчення з опорою на мовний здогад, становлять потенційний рецептивний словниковий запас учнів. Існують такі джерела його формування:

1. Знання словотворчих елементів слів.

Англ.: *useless, helpful, helpless, helplessness, changeable, satisfy, satisfaction, dissatisfaction;*

нім.: *der Arbeitstag, der Stundenplan, die Gesundheit, hilflos, hilfsbereit, der Erdball, phantasievoll, der Einwohner.*

2. Знання інтернаціональної лексики.

Англ.: *doctor, fact, attack, address, interest, guest, film, profession, publish, secretary, reform, sputnik;*

нім.: *das Auto, die Adresse, die Kultur, die Bibliothek, der Sekretär, das Interesse, der Park, der Kurort.*

3. Розуміння значення слова з контексту.

Англ.: *Half a million people inhabit our town* (значення слова *inhabit* підказується словами *people* і *town*).

нім.: *Ich habe heute nichts gegessen. Ich habe Hunser* (про значення слова *Hunger* можна здогадатися з першого речення).

4. Розуміння значення слова через співвідношення семантичних структур багатозначних слів іноземної і рідної мов.

Англ.: *hand (рука) > the hands of the clock* (стрілки годинника),

нім.: *laufen (бігти) > Schi laufen, nehmen (брати) > Platz nehmen.*

5. Знання конверсії — продуктивного способу словотвору в англійській і німецькій мовах. Одне й те саме слово може виступати у ролі різних частин мови без зміни форми.

Англ.: *Don't cut bread with this knife. The cut is deep enough;*

Прим.: *Wir wandern gern.*
Das Wandern macht uns Spaß.

Засвоївши слово *cut* (*wandern*) як дієслово, учні легко розпізнають його у значенні іменника: *poriz* (*похід*).

Способи самостійного розуміння слів учням слід Пояснити. Перед читанням тексту учитель спочатку показує, як можна самостійно зрозуміти інтернаціональне, похідне або багатозначне слово в новому значенні. Потім пропонує учням самим зрозуміти значення дних-трьох слів із тексту і роз'яснити, як вони це зробили. Такі вправи створюють в учнів психологічну установку на самостійне розкриття значень слів, яких вони ВС вивчали, розвивають мовний здогад.

У текстах для читання є слова, для розуміння яких потрібно користуватись словником. Це вимагає спеціальних умінь, які треба формувати від початку самостійного читання учнями текстів. Формування вмінь передбачає виконання таких операцій:

1. Визначення початкової форми слова (для дієслова — інфінітив, для іменника — однина, для прикметника — позитивний ступінь порівняння).
2. Віднайдення у словнику слова з відповідним індексом (англ.: *n., v., adj., adv., prep.*, нім.: */, m, n, a, vi, vt, adv., präp.*, напр.: *aufquellen vi(s)* — розбухати, *Berater m -s, -* — порадник). Граматичний статус слова встановлюють через розуміння структури речення.
3. Вибір із декількох значень багатозначного слова такого, яке відповідає контексту. Перш ніж вибрати правильне значення слова, учень повинен осмислити речення, абзац, главу.

Вправи для вироблення цих умінь слід виконувати у класі під керівництвом учителя перед читанням тексту мовчки. Розвиток мовного здогаду сприятиме самостійному удосконаленню вмінь читання після закінчення школи.

Процеси формування фонетичних, граматичних та лексичних навичок тісно взаємопов'язані. Виокремити їх можна лише теоретично. Ці процеси поступово трансформуються у навчання видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання та письмо), у яких навички повинні функціонувати як автоматизовані компоненти.

Запитання. Завдання

1. У чому полягають особливості навчання вимови на уроках іноземної мови?
2. Проаналізуйте вплив рідної мови на формування іншомовних слухо-вимовних навичок учня і визначте методи навчання фонетики.
3. У якій послідовності вчителю потрібно організовувати ознайомлення і первинне закріплення фонетичних явищ, керуючись принципом комунікативної спрямованості?
4. Обґрунтуйте вибір вправ, яким слід надавати перевагу для формування фонетичних навичок.
5. У чому полягає сутність навчання граматики іноземної мови?
6. Проаналізуйте процес породження мовленнєвого висловлювання у говорінні, визначте етапи і шляхи формування репродуктивної граматичної навички.
7. З'ясуйте різницю між описовим граматичним правилом і правилом-інструкцією та визначте види правил, які сприяють формуванню граматичних навичок.
8. Сформулюйте правило-інструкцію для формування будь-якої репродуктивної граматичної навички.
9. Опишіть типи і види вправ для формування граматичних навичок говоріння.
10. Обґрунтуйте різницю між етапами формування репродуктивних граматичних навичок та граматичних навичок читання.
11. Опишіть вправи, які сприяють формуванню граматичних навичок читання.
12. У чому полягає сутність навчання лексики?
13. Яку роль відіграє наочність у формуванні лексичних навичок?
14. Обґрунтуйте вибір вправ для формування репродуктивних лексичних навичок на етапі ознайомлення і первинного закріплення дій із лексичним матеріалом та на етапі тренування автоматизації дій із лексикою.
15. Розкрийте сутність і значення потенційного словника, з'ясуйте способи його формування.

3.

Розвиток умінь іншомовної мовленнєвої діяльності

Основою іншомовної комунікативної компетенції є мовленнєві вміння в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Їх формування — практична мета навчання іноземних мов у школі. Незважаючи на те, що аудіювання і говоріння належать до усної форми спілкування, а читання та письмо — до письмової, 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.

3.1. Розвиток умінь аудіювання на уроках іноземних мов

Основу аудіювання становить звукова система мови, тому воно належить до усного мовлення, у якому кожний співрозмовник то говорить, то слухає. У школі аудіювання розглядають як засіб навчання усного мовлення

і самостійний вид мовленнєвої діяльності, що спрямований на розуміння зв'язних текстів.

Аудіювання (лат. audio — чую, слухаю) — внутрішній (за формою), реактивний (за роллю), рецептивний вид мовленнєвої діяльності, який належить до усного мовлення, ґрунтується на механізмах сприймання та розуміння мовлення на слух.

Результатом аудіювання є розуміння або нерозуміння сприйнятого на слух змісту висловлювання і відповідна поведінка (мовленнєва/немовленнєва реакція) слухача. Продуктом аудіювання — умовивід.

Психологічні особливості аудіювання як виду мовленнєвої діяльності

Сприймання мовлення на слух ґрунтується насамперед на слухових відчуттях. Одночасно відбувається внутрішнє проговорювання почутого. У того, хто слухає, наявний зустрічний процес: він проговорює у внутрішньому мовленні те, що чує, тобто перетворює звукові образи на артикуляційні, унаслідок чого розуміє сказане. Під час слухання тексту рідною мовою або іноземною, якою вільно володіють, внутрішнє проговорювання має згорнутий характер, його практично не помічають. Якщо текст подано в надто швидкому темпі і його розуміння утруднене, то внутрішня мовна моторика відстає від слухових відчуттів, перестає бути опорою для осмислення повідомлення, унаслідок чого процес розуміння припиняється. Отже, для формування механізмів аудіювання важливим є розвиток мовно-моторних відчуттів учнів. Добре сформовані вимовні (фонетичні) навички, уміння проговорювати слова, синтагми, речення, сполучення речень чітко, у швидкому темпі забезпечують точність і швидкість розуміння мовлення співрозмовника і зв'язних текстів під час аудіювання. Психофізіологічні процеси і механізми аудіювання зображено Ж рис. 3.1.

Навчання аудіювання передбачає такі етапи:

- 1) навчання учнів сприймання, впізнавання і розізнання звуків мовлення, правильної їх вимови;
- 2) навчання учнів сприймання інтонаційних сигналів, які визначають членування речень на синтагми, і навчання правильно інтонувати іншомовні речення;

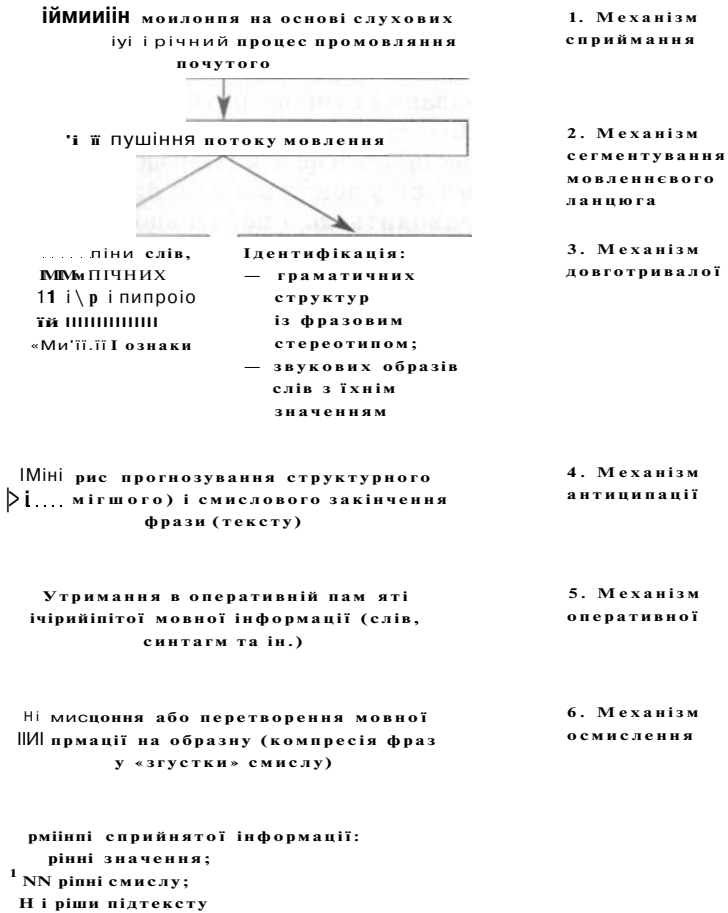


Рис. 3.1. Психофізіологічні процеси механізму аудіювання

Механізм сприймання учнів сприймання пауз, логічних наголосів у фразах, які пов'язані з комунікативним наміром мовця;

Механізм сприймання учнів сприймання ненаголошених міжслівних слів і службових частин мови разом із пов'язаними з ними словами, відповідної їх вимови.

Механізм сприймання слухач виокремлює у суцільному потоку 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 (середньолат. *identifico* — ототожнюю), 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.

Отже, з метою швидкого і правильного впізнавання граматичних структур і лексичних одиниць під час сприймання усного мовлення необхідно вже на етапі формування лексико-граматичних навичок говоріння закладати в довготривалу пам'ять учнів максимальну кількість мовленнєвих зразків, типових граматичних структур, сприяти пов'язуванню звукового образу слів із їхнім значенням.

Фонетичні, лексичні, граматичні навички говоріння слід формувати комплексно, шляхом багаторазового подання мовних явищ на слух і проговорювання їх під час вимови слів, словосполучень, фраз.

Сприймання мовлення на слух забезпечує психофізіологічний механізм антиципації (лат. *anticipatio*, від *anticipō* — наперед засвоюю) — передбачення мовного (синтаксичного) і смислового розгортання висловлювання. Прогнозуванню синтаксичної структури кожного речення передують початкові граматичні сигнали, а передбаченню смислу речень та всього тексту — смисл сприйнятих окремих слів, синтагм або початкових фраз. Цьому сприяють ситуація мовлення, контекст, особливості того, хто говорить, мовленнєвий досвід спілкування.

Із метою формування в учнів механізму антиципації слід постійно і свідомо звертати їхню увагу на інформативні зовнішні ознаки, зокрема граматичних структур, вчити учнів розпізнавати їх під час усного мовлення і читання спочатку шляхом колективного аналізу, потім шляхом перекладу.

Прогнозуючи синтаксичний та смисловий розвиток фрази (мовлення), слід утримати вже сприйняту мовну інформацію (слова, синтагми) в оперативній пам'яті протягом певного часу, який потрібний для осмислення

і" Чим краще розвинута оперативна пам'ять, "і и нині обсяг інформації можна утримувати і ...* попрацьовувати.

Ні...г сприймання мовлення на слух охоплює ...**розумові** операції, які допомагають сприйняти ... п повідомлення. Завдяки механізму осмислення ... її інформація, що утримується в оперативній ... і і ї м , іперетворюється на образну і зберігається на рів- п і . п нії,неного скороченого коду смислу. Відбувається н о н шнення оперативної пам'яті для сприймання нової Інформації.

і Ікладний процес сприймання, перероблення і осми- и пня звукової інформації завершується розумінням ... і нерозумінням почутого повідомлення.

Розуміння сприйнятої на слух інформації характе- ризується різними рівнями:

- розуміння предметного змісту тексту, що полягає V і прийманні фактів, інформації і має значення лише під час прослуховування фабульних текстів;

— предметно-образне розуміння тексту, яке виникає, якщо він містить опис зовнішності людини, пейза- і ін, способу роботи певного механізму. В уяві того, хто є їїухає, виникає зорова картина описуваного. Значну роль при цьому відіграє образне мислення людини;

— логічне розуміння тексту, тобто сприймання його ііричинно-наслідкових зв'язків, основної ідеї. Його досягають шляхом складних розумових операцій, що передбачає високий рівень розумового розвитку учнів;

— розуміння підтексту, яке полягає в осмисленні прихованого змісту та емоційного забарвлення висло- влювання. З'ясування тону висловлювання (жартівли- вий, іронічний, серйозний, драматичний) допомагає розумінню того, що не виражене безпосередньо у словах.

Розуміння тексту відбувається необов'язково послі- довно, рівень за рівнем, оскільки їх можна об'єднати в один рівень смислу або надмовного розуміння.

Отже, мети навчання аудіювання у загальноосвітній школі можна досягнути, навчивши учнів розуміти усне мовлення на рівні смислу цілісного тексту. Процес сприймання мовлення на слух характеризується склад- ною розумовою діяльністю з декодуванням звукової і смислової інформації, що матиме позитивний результат за умов правильного функціонування і чіткої взаємодії всіх механізмів аудіювання.

Труднощі сприймання іншомовного мовлення на слух

Знання труднощів аудіювання необхідне для вчителя іноземної мови і дає йому змогу ефективніше працювати на уроках, зосередившись на їх подоланні. Труднощі сприймання іншомовних висловлювань поділяють на такі види: мовні; зумовлені розумінням змісту тексту; зумовлені способом подання тексту; пов'язані з умовами сприймання тексту.

Мовні труднощі пов'язані із засвоєнням фонетичних, граматичних та лексичних явищ конкретної іноземної мови. Подолати їх можна шляхом тренування у сприйманні на слух та голосному проговорюванні мовних зразків із лексико-граматичним матеріалом, який підлягає опануванню.

Труднощі, зумовлені розумінням змісту тексту, визначаються тим, наскільки він посильний і цікавий для учнів. Найважчими для розуміння є факти, пов'язані з побутом, культурою, історією країни, мову якої вивчають. Легше учні сприймають фабульні тексти, важче — описові. Розуміння фабули спрощує розуміння тексту, сприяє зосередженню на ньому уваги учнів. Під час сприймання описових текстів відсутній змістовий стрижень, що вимагає максимальної мобілізації уваги і тому створює для учнів ускладнення.

Труднощі, зумовлені способом подання тексту, виникають у зв'язку з темпом мовлення, звичністю чи незвичністю голосу того, хто говорить. Так, швидкий темп подання іншомовного тексту часто перешкоджає його розумінню, бо змінюється якість звуків, сильно редукуються ненаголошені голосні, слова і фрази часто набувають незвичного звучання. Учням легше сприймати знайомий голос учителя, важче — мовлення іншої особи, а найважче — голос носія мови. Отже, на початку навчання слід проголошувати тексти в уповільненому темпі, спочатку вчителем, поступово переходячи до голосу носія мови (у звукозаписі).

Труднощі, пов'язані з умовами сприймання тексту, залежать від наявності чи відсутності наочності. Легше сприймати людину, яка говорить, якщо добре видно її артикуляцію, важче — коли вона перебуває на відстані від слухачів. Найважче зрозуміти іншомовне мовлення, якщо воно відтворюється по телефону чи радіо, у механічному записі, зокрема і через шуми.

•чі II• мі., враховуючи можливі труднощі, повинен
 ...ів в умови, за яких вони мають їх переборю-
 Ноступово кількість проблемних ситуацій має
 шти, що забезпечить активну розумову працю
lit, оскільки сприймання іншомовного тексту відбу-
 И ні її **ПЯ** наявності багатьох труднощів.

Инр;іви для розвитку вмінь аудіювання

У навчанні аудіювання виокремлюють підготовчі і
IMJ пікативні (мовленнєві) типи вправ. Під час під-
 ітовчих вправ формуються фонетичні, лексичні
 пі граматичні навички аудіювання. К о м у н і к а т и в н і
 и п р а в и виконують із метою формування вмінь аудію-
 іпи на основі аудитивних текстів.

Г'озуміння тексту як кінцевої мети сприймання здій-
 ...ється за тісної взаємодії предметного, предметно-об-
 ізного, логічного розуміння та розуміння підтексту.
 Деякі тексти або мовленнєві висловлювання передбача-
 н>ті. усі рівні розуміння, інші, простіші за змістом,
 погребують лише предметного чи предметно-образного
 рівня.

Для формування різних рівнів розуміння тексту роз-
 роблені спеціальні вправи.

1. Вправи для предметного розуміння:

— прослухайте текст, а потім дайте відповіді на
 питання щодо його змісту;

— прослухайте два варіанти тексту і знайдіть роз-
 біжності у їх змісті;

— прочитайте текст рідною мовою, а потім прослу-
 хайте його іноземною. Знайдіть розбіжності у змісті;

— прослухайте текст, серед написаних на дошці
 речень знайдіть ті, що відповідають його змісту, у зоши-
 тах запишіть їх номери;

— прослухайте текст і дайте перелік викладених у
 ньому фактів.

2. Вправи для предметно-образного розуміння:

— прослухайте текст і доберіть із запропонованих до
 нього малюнків ті, що правильно відображають його
 зміст;

— прослухайте текст і перерозподіліть ілюстрації,
 подані у неправильній послідовності;

— порівняйте прослуханий текст із картинкою і знайдіть невідповідності;

— прослухайте текст і розкажіть, яку картину ви уявляєте.

3. Вправи для логічного розуміння:

— складіть план оповідання, яке ви прослухали;

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

— прослухайте незакінчене оповідання і завершіть його самостійно;

— складіть новий варіант закінчення оповідання, яке ви прослухали;

— прослухайте оповідання та з формулювань його основної думки, запропонованих учителем, виберіть найточніше;

— 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 тексті найгумористичніші (найдраматичніші) фрагменти;

— прослухайте текст і визначте розбіжності між діями персонажів і їхніми словами.

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

Етапи роботи над текстом для аудіювання

Організація роботи над текстом для аудіювання передбачає такі етапи: установчий (передтекстовий), супровідний (текстовий), післятекстовий.

Перед тим як розпочати аудіювання на установчому (передтекстовому) етапі, учителю потрібно підібрати відповідний текст. Бажано, щоб він співвідносився з розмовною темою, яку вивчають, однак ця умова не обов'язкова. Важливо, щоб текст за мовним наповненням і змістом був доступним для учнів. Згідно з програмою у тексті для аудіювання, починаючи з другого року навчання іноземних мов, має бути 1–2% невивче-

них слів, про значення яких учні можуть здогадатися самостійно. Якщо незнайоме слово є ключовим, тобто від його розуміння залежить сприймання основної інформації тексту, перед слуханням тексту його краще пояснити.

Готуючись до уроку, учитель повинен ретельно вивчити текст щодо його змісту і мовних труднощів сприймання. Він добирає слова для попереднього пояснення або повторення. Якщо таких слів багато, то слід виділити лише ключові, а про значення інших учні мають здогадуватися або пропускати їх при слуханні, при цьому розуміючи основний зміст тексту.

Учитель повинен продумати спосіб подання невідомих лексичних одиниць. Краще це зробити не ізольовано, а в невеликих контекстах, мікроконтекстах, узятих із тексту для аудіювання, із яких учні легко здогадаються про значення слів. Найкращий спосіб упровадження лексичних підказок — використати їх у бесіді перед аудіюванням. Для подолання мовних труднощів на початку аудіювання слід провести вступну бесіду і пояснити, про що йтиметься в тексті, визначити основну сюжетну лінію, зацікавити у його слуханні, подати ключові слова, які учні мають проговорити хором і зрозуміти.

Вступну бесіду перед аудіюванням англійського оповідання «An Address Without a Letter» (див. Додатки) можна організувати в такий спосіб. Ключові слова цього оповідання: *stamp, receive, poor, pay*. Незалежно від того, чи знають їх учні, учителю перед слуханням тексту варто нагадати їх значення, щоб упевнитись, що слова, які визначають основний зміст тексту, зрозумілі для всіх учнів. Учитель може показати учням лист у конверті і сказати: *Yesterday I received this letter from my brother. Look! There is a stamp on it!* (вказує на марку). *But you know, before 1840 there were no stamps. If somebody received a letter he paid for it. Really, he paid a lot of money* (перевіряє розуміння слова *paid*). *Now you are going to listen to a very interesting story... It's about a woman who was very poor. Yes, she was very, very poor, she had no money* (перевіряє розуміння слова *poor*). *So one day she received a letter. Yes, she received a letter from her brother* (перевіряє розуміння слова *receive*). *But she couldn't pay for it. Now listen to the story and see what happened.*

На супровідному (текстовому) етапі вчителю слід запропонувати учням завдання, щоб активізувати розумову активність під час слухання: *Listen to the story and be prepared to answer this question: Do you think the poor woman was clever? What makes you think so?* Ці питання вчитель записує на дошці і переконується, що всі учні їх розуміють. Вони націлюють на сприймання фактів тексту, причинно-наслідковиз зв'язків оповідання.

Після цього учні прослуховують оповідання в аудіо-записі (лише один раз), а вчитель перевіряє, чи можуть вони відповісти на запитання. Відповідь учнів може бути такою: *The poor woman was very clever. She did not pay money for the letter, but she knew that her brother was well. He sent her no letter. He only wrote his address, and the woman knew that he was well.* Крім відповідей на запитання учням пропонують такі завдання з метою контролю розуміння тексту: вибрати із декількох речень написаних на дошці або роздавальних картках, ті, що відповідають змісту тексту; викласти зміст тексту іноземною чи рідною мовою у письмовій формі. З допомогою письмових робіт оцінюють, як кожний учень упорався з текстом, який прогрес спостерігається в розвитку **ВМІНИ** аудіювання протягом тижня, місяця, чверті тощо.

На післятекстовому етапі крім контролювання розуміння розв'язується завдання розвитку усного мовлення на ситуативній основі тексту. Учні мають повторно прослухати текст, перед цим отримавши нове завдання. Наприклад: *Listen to the story again and be prepared to reproduce the conversation between the postman the poor woman, and the man who wanted to help her.* Або *Listen to the story again and be prepared to tell it to somebody who does not know it (perhaps to your father or mother)*

Робота над текстом для аудіювання з німецької мови* «Was Jugendliche über das Kochen denken» (див. Додатки) може бути розподілена за етапами у такий спосіб:

1. Установчий (передтекстовий) етап. Створенню вчителем комунікативної ситуації, бесіда вчителя з класом, пояснення деяких слів: X., *kannst du kochen*¹. Und du, Y.? *Kochst du gern oder findest du das Kochen, lästig* (also: *langweilig, nicht interessant*)? Kinder, über setzt: *ich koche — das Kochen! Z., mach dir das Kochen Spaß oder isst du lieber aus der Dose* ('also: *Fertiggerichte*)? N., was *kannst du zubereiten* (also: *kochen*).

...n/p/e oder Suppen? Und du, M., kannst du Ravioli oder Nudeln (наочність), Pizza oder Schnitzel, Spiegeleier (ім...іість) oder Frikadellen usw. zubereiten? K., wer kocht in Irin er Familie? Wie übersetzt ihr den Satz: In einer l aniiile soll der kochen, der es am besten kann? Переклад ні і рядного означального речення, у разі необхідності — ...п аналіз: *Wollt ihr wissen, was deutsche Jugendliche Über das Kochen denken? Dann hört euch vier Interviews im und füllt dabei die Tabelle mit dem Pluszeichen aus!*

2. Супровідний (текстовий) етап. Під час першого іі|кі(міуховування тексту учні виконують комунікативні іандання, заповнюючи таблицю.

Nume	Kann kochen	Kann nicht kochen	Was isst er/sie gern?						
			Spiegelei	Ravioli	Nudeln	Fertig-gerichte	Fleisch-gerichte	Schoko	Chips
Monika		+	+	+	+				
ii:ILICRT									
Erika									
Mark									

3. Післятекстовий етап. Контроль розуміння змісту тексту: *Benutzt die Tabelle und antwortet auf meine Frauen, z. B.: Kann Monika kochen? usw. Erzählt über jede Person! Was denkt er/sie über das Kochen?* Розвиток діа-піїгчного мовлення: *Hört das Interview mit Erika noch tin mal und bereitet als Reporter 5 Fragen an sie vor! Ins- I niert das Interview mit Erika!*

Матеріалами для аудіювання можуть бути як тек- пі, спеціально для цього призначені, так і тематичні тексти, які є основними в певному циклі й призначені для розвитку вмінь усного мовлення. Перед завданням прочитати ці тексти доцільно запропонувати прослухати їх в аудіозаписі або у виконанні вчителя, коли книги лнкриті. Водночас учні повинні виконувати завдання, спрямовані на сприймання смислової інформації цих и'кстів. Наприклад, під час слухання тексту «Lena

Tells Us about Her Family» (див. Додатки) завдання може бути таке: *Listen to the story about Lena's family and then tell us about her father and mother.* Сприймавши і зрозумівши текст спочатку на слух, учні переходять до його читання, обговорення і виконання письмових робіт.

Отже, головними механізмами аудіювання є сприймання і осмислення. Розвиток умінь аудіювання відбувається через формування міцних слухових і мовно-моторних навичок у процесі засвоєння фонетичного, лексико-граматичного матеріалу і роботи над текстами для аудіювання. Для навчання аудіювання використовують підготовчі вправи на впізнавання граматичних структур, лексичних одиниць, інтонаційних моделей з метою формування фонетичних, лексичних і граматичних навичок аудіювання, і комунікативні вправи — для розуміння тексту на слух.

3.2. Розвиток умінь говоріння на уроках іноземних мов

Говоріння, як і аудіювання, належить до усної форми мовлення. Однак аудіювання є рецептивним видом мовленнєвої діяльності, спрямованим на сприйняття і розуміння інформації, а говоріння — продуктивним. Його мета — висловлення думок, що дає змогу задовольнити потреби спілкування. Отже, говоріння є засобом спілкування.

Говоріння — активний, продуктивний вид мовленнєвої діяльності, який належить до усного мовлення, ґрунтується на механізмах формування і формулювання думки.

Як вид мовленнєвої діяльності говоріння має свій продукт — висловлювання (на рівні однієї фрази, надфразової єдності, тексту).

Психологічні особливості говоріння як виду мовленнєвої діяльності

Формування і формулювання висловлювання визначаються практичним завданням, яке виникає у певній ситуації. Водночас створюється смислова програма

і>ипишання, неоформлена знаками мови, яка існує
111 >і іїмс і по-образному кодi. Це перший рівень майбут-
 ііп.ііовлювання як продукту — рівень змісту,
Г'пПгii - що я скажу».

І і допомогою внутрішньої мовної моторики із довго-
 Грш ії пої пам'яті з'являється фразовий стереотип для пер-
 речення і слів у тих граматичних формах, які відпо-
 || -і.ій пі, цьому стереотипу. Відбувається оформлення мов-
ними засобами першого речення: якщо воно довге — за
 і интпгмами, спочатку у внутрішньому мовленні, а потім
 • зовнішньому. У такий спосіб відбувається перехід у
 мовленневе висловлювання усіх наступних частин сми-
 • юної програми. Фразовий стереотип є другим рівнем
 висловлювання — рівнем форми, тобто «як я скажу».

Протягом усього процесу говоріння в оперативній
 пам'яті утримуються певні вимовлені мовленнєві відрі-
ки (на рівні одиниць смислу як найкомпактніших);
 частина мовленнєвої програми, яку слід оформити мовни-
 ми знаками (на рівні смислу); фразовий стереотип, обра-
 ний для цього речення як його внутрішня сполучальна
 схема (на рівні інтонаційного контуру); слова, відібрані
 дня певного речення (на рівні внутрішніх слухо-мовно-
 моторних комплексів). Утримання в оперативній пам'яті
 па рівні змісту мовних одиниць сказаного і того, що має
 бути сказано, є основною складністю говоріння.

Той, хто говорить, контролює кожний проміжний
 етап процесу говоріння і його кінцевий продукт, постій-
 но зіставляючи їх із смисловою програмою і мовленне-
 вим наміром. Під час оволодіння рідною мовою підсвід-
 омо формується система зворотних зв'язків, операцій
 самоконтролю і самокорекції, поступово наближаючись
 до еталонного мовлення дорослих. Навчання говоріння
 іноземною мовою відбувається з допомогою різних
 опор, вказівок учителя і порад кращих учнів.

Говоріння як продуктивний вид мовленнєвої діяль-
 ності характеризується такими основними ознаками:
 вмотивованість (внутрішня потреба у спілкуванні);
 активність (зовнішня і внутрішня); цілеспрямованість
 (підпорядкованість практичній меті); ситуативність
 (співвіднесеність змісту та мовного оформлення висло-
 влювання з умовами спілкування); евристичність (спон-
 танність, непередбачуваність мовленнєвих дій, їх за-
 лежність від ситуації); темп.

Навчати говоріння потрібно так, щоб усвідомленою ціллю мовних висловлювань учнів було розв'язання практичних завдань, що виникають у ситуаціях, подібних до ситуації реального мовного спілкування. Отже, у всіх ланках навчального процесу говоріння учнів повинне характеризуватися ситуативною і комунікативною спрямованістю.

Для забезпечення евристичності і темпу говоріння варто подати учням достатню кількість лексичних одиниць, а також запас граматичних засобів і сформувані навички швидкого добору мовних засобів.

У формулюванні висловлювань важливу роль відіграє оперативна пам'ять, яку необхідно постійно тренувати. На першому етапі навчання учні повинні вправлятися у сприйманні на слух і усному відтворенні спочатку коротких, а потім довших і складніших речень, а також їх груп. На другому етапі учням потрібно пропонувати вправи, під час виконання яких слід утримувати в оперативній пам'яті фрази, сприйняті на слух, і перетворювати їх (здійснювати підстановку, розширення, трансформацію) на нові висловлювання згідно з поставленим комунікативним завданням. Третій етап тренування оперативної пам'яті — це утримання в пам'яті логічної послідовності фраз, пов'язаних однією темою, спочатку з використанням зображувальних (або вербальних) опор, а потім — без них.

Оскільки у процесі мовлення здійснюються операції зворотного зв'язку, завдяки яким висловлювання наближаються до мовленнєвого задуму, під час навчання говоріння необхідно вдосконалювати ці операції. З цією метою потрібно використовувати різні опори, ключі для самоконтролю, контроль і корекцію з боку вчителя та кращих учнів. Згодом ці операції переходять у систему внутрішніх розумових дій учнів і перетворюються на самоконтроль і самокорекцію.

Формування мовленнєвих автоматизмів (лексикограматичних навичок) здійснюється під час виконання підготовчих (тренувальних) вправ. Переходячи від вправ для формування певної навички до таких мовленнєвих дій, у яких учні повинні використовувати щойно засвоєний матеріал разом з мовними знаками, що вивчали раніше, вільно комбінуючи мовні засоби для висловлення думок, вони зазнають значних труднощів. Навички, кожна з яких формувалась окремо, недостатньо

МІЦНІ, легко руйнуються, і учням стає важко будувати їй ми ия, які під час формування навичок легко складаєм Мовленнєвого досвіду, який учні отримують, коли **ти** снують тренувальні вправи, замало для експромтного говоріння у створеній ситуації. Отже, перед початком формування вмінь невідготовленого мовлення слід потренувати учнів у підготовленому мовленні.

Підготовлене і невідготовлене мовлення під час навчання говоріння

Підготовлене мовлення планують і оформлюють з допомогою відповідних мовних знаків до акту самого мовлення. У невідготовленому мовленні планування змісту висловлювання та його оформлення мовними засобами здійснюються одночасно з актом мовлення. Обидва види мовлення наявні у реальному мовному спілкуванні. Підготовлене мовлення — це доповідь, лекція, виступ, які готують заздалегідь, воно є перехідним до невідготовленого; невідготовлене мовлення охоплює значно більше ситуацій спілкування. Тому у Державній освітній програмі 2005 р. наголошено саме на формуванні вмінь невідготовленого мовлення.

Під час невідготовленого іншомовного мовлення учні зазнають труднощів через необхідність логічно вибудувати висловлювання, тобто забезпечувати його смисловий аспект, і правильно оформляти висловлювання мовними знаками. Оскільки мовні автоматизми учнів недосконалі, добір мовних засобів, їх правильну організацію в реченні, чітке інтонаційне оформлення фраз вони здійснюють значною мірою за участю свідомості. Із метою подолання цих труднощів спочатку слід вправлятися у підготовленому мовленні. Під час формування підготовлених висловлювань відсутність автоматизмів мовлення компенсує робота пам'яті (учень заучує, що і як потрібно казати). Такі мовленнєві вправи становлять додатковий лінгвістичний досвід, необхідний для переходу до невідготовленого мовлення.

За ступенем розумової активності учнів підготовлене мовлення неоднорідне. Це може бути суто мнемічна вправа (учні відтворюють готовий текст) або мовлення, побудоване на матеріалі готового тексту з певними

змінами (переказ від іншої особи, наголошування на фактах, що відповідають комунікативному завданню). За цих обставин учні докладають певних зусиль, спрямованих на смислову та лінгвістичну трансформацію тексту, запам'ятовування нового варіанта. Це також може бути власний твір учня на задану тему, під час створення якого мовно-розумові зусилля мобілізуються: він самостійно організовує і смисловий, і мовний аспекти тексту, а потім запам'ятовує його. У процесі навчання слід поступово переводити учнів від переказу готових текстів до створення власних висловлювань.

Вправляючись у підготовленому мовленні, учні зміцнюють автоматизми мовлення, удосконалюють його логічну стрункість. Однак лише такий вид вправ не забезпечує формування умінь непідготовленого мовлення, для якого характерне нероздільне у часі здійснення операцій смислового та мовного програмування висловлювання. Після вправ у підготовленому мовленні обов'язково виконують вправи у непідготовленому незалежно від етапу навчання. На уроці учні спочатку розповідають, що вони підготували вдома, а потім учитель пропонує їм ситуацію для експромтного говоріння, обираючи для цього оптимальний режим: учні висловлюються по одному, говорять в окремих парах чи в парах синхронно, працюють у малих групах чи обговорюють що-небудь у загальногруповій бесіді. Наприклад, якщо учні підготували розповіді про членів своєї сім'ї з демонстрацією фотокарток, то на уроці вчитель повинен запропонувати кожному із них розповіді про свого приятеля або улюбленого актора, спортсмена тощо. Під час вивчення теми «Покупки» учитель має спочатку перевірити домашнє завдання: учні розповідають уявним гостям міста чи села про те, які у них є магазини, де і що можна купити. Потім він пропонує учням одне із завдань.

Англ.: *Lena's younger brother is going to school this autumn. Give her some advice what to buy for him and say in what shops she can buy those things.*

Нім.: *Lenas jüngerer Bruder geht in die Schule dieses Jahr. Gib ihr einen Tipp, welche Schulsachen und in welchen Geschäften sie für ihren Bruder kaufen kann!*

- Липі.:** *Say what you are going to buy for your friends as New Year presents and in what shops you will buy it.*
- Н I M .:** *Sag, welche Weihnachtsgeschenke willst du für deine Freunde kaufen! Wo kaufst du sie?*
- Л I I I j i.:** *Give us some advice what to buy for a holiday dinner and say in what shops we can buy it.*
- 111 M .:** *Was rätst du uns zu einem festlichen Mittagessen zu kaufen? Sag, in welchen Geschäften können wir das kaufen!*
- Лнгл.:** *You are the manager of the new shop which has just started its work in your town (village). Give an interview to the press about it.*
- Ш м .:** *Du bist Unternehmer und hast vor kurzem in unserer Stadt ein neues Geschäft eröffnet. Gib einer Zeitung ein Interview darüber!*

Перехід від підготовленого мовлення до непідготовленого, що відбувається на кожному етапі навчання, сприяє розвитку в учнів мовленнєвої активності, готовності приєднатися до розмови, мобілізувавши для цього необхідні мовні засоби. Тактовне ставлення вчителя до помилок учнів допомагає їм подолати мовний бар'єр.

Основні види мовленнєвих ситуацій

До поняття «мовленнєва (комунікативна) ситуація» крім обставин дійсності належать стосунки між комунікантами, їх наміри та безпосередня реалізація акту спілкування, у процесі чого можуть з'явитися нові стимули до говоріння. На мовленнєву ситуацію впливають також минулі події, внутрішні переживання, побутові, виробничі, філософські питання.

Комунікативна (мовленнєва) ситуація сукупність обставин, що спонукає людину до мовлення.

Спілкування може здійснюватись незалежно від наявних у момент мовлення зовнішніх обставин (наприклад, обговорення виробничих справ у вагоні потяга, подорожі — перебуваючи вдома).

Учитель повинен весь час прагнути до того, щоб мовлення учнів наближалось до природного, урахувати їхні мовні можливості. З цією метою від розмов про навколишні предмети або предмети чи осіб, які зображені на малюнках, вчитель має поступово переходити до спілкування, що ґрунтується на життєвому досвіді учнів і відображає їхні світогляд, смаки, ідеали, уподобання.

На уроці мовленнєві завдання можуть виникати спонтанно, як під час реального спілкування, або їх може подавати вчитель. Залежно від цього мовленнєві ситуації на уроці іноземної мови класифікують на природні і навчальні.

Природні мовленнєві ситуації виникають у класі часто. Вони пов'язані з організацією навчального процесу і мають природний мовленнєвий стимул, тому що обставини, що склались у класі, стосунки між учнями, учителем та учнями є реальними. Учитель може обговорювати на уроці реальні події із життя учнів, дискутувати щодо прочитаного оповідання або кінофільму, який подивились усім класом. Однак такі ситуації не забезпечують активізації всього мовного матеріалу, який у цей період вивчають, його достатньої повторюваності в мовленні учнів. Успішному поєднанню спілкування іноземною мовою і засвоєння мовних засобів навчального циклу допомагають навчальні мовленнєві ситуації.

Навчальна мовленнєва ситуація відрізняється від природної способом створення мовленнєвого стимулу, без якого акт мовлення не можливий. У природних ситуаціях цей стимул створюють реальні обставини, а в навчальних мовленнєвих ситуаціях — учитель. Наприклад, учитель пропонує ситуацію: англ. *You are a guest of our class*; нім. *Du bist ein Gast in unserer Klasse* і відразу подає мовленнєвий стимул: англ. *Ask questions about our school*; нім. *Stell Fragen nach unserer Schule!* Або така ситуація: англ. *Your friend invites you to go to a football match*; нім. *Dein Freund hat dich zu einem Fußballspiel eingeladen* і мовленнєвий стимул: англ. *Refuse to go to the football match. Explain how very busy you are*; нім. *Lehne die Einladung ab. Erkläre, dass du sehr beschäftigt bist*.

Навчальна мовленнєва ситуація є ефективним засобом розвитку навичок і вмінь діалогічного та монологічного

питця. Вона створює для учнів уявні умови, наближені до умов реального спілкування. Це сприяє підвищенню зацікавленості учнів у вивченні мови, оскільки вони переконуються, що можуть реалізувати свої мовні потреби і потреби в акті спілкування, наближеному до природного.

У навчальній мовленнєвій ситуації можна активізувати лексико-граматичний матеріал у такий спосіб, щоб відіграв роль засобу розв'язання немовних комунікативних завдань, що сприятиме його кращому закріпленню.

Вв допомогу навчальних мовленнєвих ситуацій ліпшають уяву учнів. Учитель постійно створює уявні ситуації, у яких учні залюбки виконують запропоновані ролі. Вони також усвідомлюють і сприймають умовність мовленнєвої ситуації.

Розвиток умінь діалогічного мовлення

Для визначення раціональних шляхів навчання діалогічного мовлення необхідно знати лінгвістичні особливості діалогу, його логічну структуру, а також труднощі психологічного характеру, які доводиться долати учням під час засвоєння діалогічного мовлення.

*Діалог (грец. *diálogos* — бесіда, розмова) — форма усного мовлення, у процесі якої відбувається безперервний обмін висловлюваннями між двома чи кількома співрозмовниками.*

Із лінгвістичного погляду для діалогічного мовлення характерні еліптичні конструкції і короткі відповіді на загальні запитання.

Англ.: — *Where have you been?*
— *At the library.*
— *Have you seen Oleg?*
— *Yes, I have.*

Нім.: — *Wo warst du?*
— *In der Bibliothek.*
— *Hast du Oleg gesehen?*
— *Ja.*

Особливістю діалогу є наявність у ньому мовних кліше, які не містять інформації. Їх використовують для заповнення пауз (англ. *Well, you know, you see, in*

fact, let me see, it's like this; нім. *Gut, na ja, du weißt ja, kann sein, vielleicht, genau*), на початку розмови для привертання уваги співрозмовника (англ. *I say, look here;* нім. *Entschuldigung, ich möchte sagen/fragen; Sieh mall*), для зменшення категоричності (англ. *As far as I know, I believe, I'd say, to my mind, in my opinion, if I am not mistaken;* нім. *So viel ich weiß; wenn ich mich nicht irre; meiner Meinung nach; ich glaube; ich würde sagen*), для висловлення згоди, незгоди, сумніву, жалю (англ. *I agree, I don't agree, I'm sure, I'm not certain, I'm sorry;* нім. *Ich stimme dir zu; ich teile deine Meinung, dass...; ich bin anderer Meinung; das stimmt nicht; ich zweifle daran; ich bin nicht sicher; es tut mir leid*).

Типовим явищем діалогічного мовлення є скорочені форми слів (англ. *I'm, I'd, isn't, I can't, don't, they're;* нім. *Wie geht's?, Haben Sie 'n Pullover?, Jetzt fahrn wir übern See*).

Діалог складається з реплік осіб.

Репліка (лат. *герісо* — повертаю назад, відбиваю) — певне висловлювання, межою якого є зміна мовця.

Це висловлювання пов'язане з попереднім і наступним висловлюваннями, без яких воно незрозуміле. Репліка не співвідноситься з реченням (однією фразою), вона може бути різної «довжини»: слово, словосполучення або розгорнуте монологічне висловлювання з декількох фраз.

Той, хто починає розмову, виголошує *стимулюючу репліку* (S), а той, хто її підтримує, — *реактивну* (R). Ці репліки відрізняються за умовами їх формування. Стимулюючу репліку зумовлює певна ситуація (наприклад, екзамен, що має відбутися, випадок на уроці тощо). У цих ситуаціях з'являються такі стимулюючі репліки, як *Я дуже хвилююсь, що не зможу повторити всього за три дні! Як тобі сподобалась витівка Олени? Вона мене просто вразила* тощо. Репліку обирає той, хто говорить, самостійно, і цей вибір практично не обмежений. Той, хто відповідає на цю репліку, обмежений у виборі своєї репліки, оскільки вона обов'язково має бути пов'язана із реплікою-стимулом. Це можуть бути відповідь на конкретне запитання, згода, незгода, уточнює запитання, вираз солідарності, жалю, радості

..... Якщо співрозмовник бажає продовжити розмову, повинен додати свою стимулюючу репліку.

Лмі'л.: — *How did you like the picture?*
— *Very much. And what about you?*

М I M . .: — *Wie findest du das Bild?*
— *Toll. Und du?*

т стимулюючі і реактивні репліки поєднуються (вза-
| ПП пз'язуються) одна з одною змістовно, за допомогою
•и-і.і-ично-граматичних і репліко-інтонаційних засобів,
функціонально (наприклад, виражають привітання,
ігпду, незгоду, побажання) і утворюють у такий спосіб
діалогічну єдність.

*Діалогічна єдність — сукупність реплік, що характеризується структурною, інтонаційною та семантичною завершеністю; оди-
ниця навчання діалогічного мовлення.*

Методисти виокремлюють такі основні види діало-
гічних єдностей залежно від їх функціональної спрямо-
ваності:

1. Запитання — повідомлення (будь-яке вираження
у стверджувальній чи заперечній формі різноманітних
стосунків співрозмовників. Це може бути повідомлення
факту, оцінка події, вираз згоди чи незгоди, сумніву,
здивування, жалю, байдужості, радості тощо).

Англ.: — *What's your name?*
— *Neil.*

Лім.: — *Wie geht es dir?*
— *Danke, gut.*

2. Запитання — уточнююче запитання.

Англ.: — *Will you come over to my place?*
— *Today?*

Нім.: — *Kommst du zu mir?*
— *Wann? Heute?*

3. Повідомлення — повідомлення.

Англ.: — *Nick is working hard.*
— *I'd say he is.*

Нім.: — *Ich habe schon Hunger.*
— *Ich auch.*

4. Повідомлення — запитання.

Англ.: — *That's a surprise to me.*
— *Why?*

Нім.: — *Das ist eine Überraschung für mich!*
— *Wirklich?*

5. Повідомлення (запитання) — спонукання.

Англ.: — *They say, the film is worth seeing.*

— *Try to get tickets in advance.*

Нім.: — *Ich habe Hunger.*

— *Dann gehen wir essen!*

Англ.: — *What shall we do today?*

— *Let's listen to the weather forecast first.*

Нім.: — *Was machen wir heute?*

— *Wollen wir ins Kino gehen?*

6. Спонування — повідомлення.

Англ.: — *Go there immediately.*

— *I'm going right away.*

Нім.: — *Lies bitte lauter!*

— *Gut, ich werde schon lauter lesen.*

7. Спонування — відмова.

Англ.: — *Let's go to the cinema tonight!*

— *No, thanks. I am very busy nowadays.*

Нім.: — *Gehen wir heute ins Kino!*

— *Nein, danke. Ich habe viel zu tun.*

8. Спонування — запитання.

Англ.: — *Go there immediately!*

— *Why?*

Нім.: — *Geh nicht zur Schule! Bleib bitte zu Hause!*

— *Warum denn? (Ich bin schon gesund.)*

Сукупність (єдність) декількох єдностей, завершених змістовно, синтаксично і комунікативно, називають структурою діалогу. За видами діалогічних єдностей виокремлюють такі типи діалогів: діалог-розпитування (запитання — повідомлення — спонування); діалог-домовленість (повідомлення — спонування — згода); діалог-обмін враженнями (запитання/повідомлення — повідомлення); діалог-обговорення (повідомлення — повідомлення). У школі навчання діалогічного мовлення найчастіше обмежене тренуванням умінь запитувати й відповідати та практикою у побудові діалогу-розпитування, тому слід розширювати види діалогів, які застосовують на уроках.

Природний діалог є завжди непередбаченим мовленням. Якщо початкову фразу розмови, що має відбутися, можна підготувати заздалегідь, то передбачити весь процес розмови і продумати кожен репліку неможливо, оскільки вони залежатимуть від реплік співрозмовника.

... і кімтного діалогічного мовлення успіх ви-
 їм и. пі. розпитку мовленнєвих навичок учасників
 • ... шуруши добір мовних засобів для побудови
 ммії її діалогу.

Ціпкікнічне мовлення має двосторонній характер:
 Інрн імоімііки то говорять, то слухають. Від правиль-
 ії и розуміння репліки співрозмовника залежить
 пі ІІ, і точність репліки-реакції. Отже, для успіш-
 ... (іудови діалогу необхідно добре володіти навичка-
 ти нміїшями аудіювання.

І природному діалозі майже відсутні паузи між
 шинками співрозмовників. Плинність, безперервність
 (Йди зумовляють аналітико-синтетичні процеси, які
 і" маються в оперативній пам'яті. Слухаючи репліку
 ІІ прозмовника, з перших слів чи синтагм передбача-
 ІІ., що він скаже далі, намагаються зрозуміти напрям
 іго думок і одночасно готують репліку-реакцію. Якщо
 закінчення репліки співрозмовника репліка-реакція
 сформувався не чітко, використовують різні кліше для
 ііііоннення пауз (*Бачите, справа в тому, що...*), які
 учні можуть завчити.

ІІід час навчання іншомовного діалогічного мовлен-
 им необхідно прагнути, щоб діалог відбувався безперер-
 іпю, як і у процесі спілкування рідною мовою. Увага
 співрозмовників повинна розподілятися між тим, що
 говорить партнер, і тим, як треба прореагувати на його
 слова. Важливо, щоб кожний співрозмовник мав мету
 (*Ти доведи, що цей персонаж поведився неправильно, а
 ти спробуй пояснити його поведінку або ...а ти погодь-
 ся зі своїм співрозмовником і знайди для цього якомога
 більше доказів*). Це спрямує розмову, мобілізує увагу
 під час слухання реплік, змусить напружено працювати
 над підготовкою репліки-реакції.

Труднощі навчання діалогічного мовлення зумовле-
 ні також тим, що під час спілкування рідною мовою
 учні не усвідомлюють того, що вони будують діалоги, не
 звертають увагу, як відбувається спілкування із друзя-
 ми, батьками, учителями. У перший рік навчання
 (2 кл.) на уроці іноземної мови учні оволодівають діало-
 гом, який містить лише питання та відповіді, тому і в
 наступних класах завдання побудувати діалог вони
 сприймають як виконання вправи на запитання та від-
 повіді. Отже, учитель у 3 класі має допомогти учням

усвідомити, що називають діалогом, адже уміння вести розмову рідною мовою не можна перенести на іноземну мову без усвідомлення його структури.

Навчаючи діалогічного мовлення, необхідно сформувати вміння реплікування та будувати мікродіалоги і діалоги, які становили б завершений комунікативний акт (діалоги на рівні тексту).

Навчати цих умінь слід у межах кожного навчального циклу. Коли відбувається формування лексико-граматичних навичок і учні виконують вправи на рівні одного речення (дотекстовий етап), слід запроваджувати вправи з реплікування. Під час роботи над текстом та на післятекстовому етапі доцільно пропонувати вправи на побудову цілісних діалогів.

Навчання реплікування

Для навчання побудови діалогічних єдностей спершу слід навчити логічно, використовуючи різні за типами висловлювання (питання, повідомлення, спонукування), подавати репліки-реакції на задану стимулюючу репліку (бажано, щоб вона не була запитанням), тобто вчити реплікуванню.

Реплікування — механізм зв'язування (комбінування) реплік у діалогічну єдність.

Спочатку вчитель має запропонувати стимулюючу репліку і на декількох прикладах реплік-реакцій на неї показати, якими вони можуть бути різноманітними. Наприклад, стимулююча репліка англ. *I've received a letter from my pen-friend*; нім. *Ich habe einen Brief von meinem Briefpartner bekommen* зумовлює репліки-реакції.

Англ.: — *What country is it from?*

Нім.: — *Aus welchem Land ist der Brief?*

Англ.: — *Can you read it to us?*

Нім.: — *Können Sie ihn vorlesen?*

Англ.: — *Is it in English?*

Нім.: — *Ist der Brief auf Deutsch?*

Англ.: — *Oh, very interesting!*

Нім.: — *Sehr interessant!*

- \ III и.: *Does he write about his school?*
 III i - *Hat er über seine Schule geschrieben?*
: — *I'm sure there is a new stamp on it.*
 II. i : — *Ich bin sicher, da ist eine neue Briefmarke.*
 \ III п.: — *I'm sorry, I haven't a pen-friend.*
 Цім.: — *Leider habe ich keinen Brieffreund.*
 \ II i II.: — *Last week I received a letter, too.*
 H I M .: — *In der vorigen Woche habe ich auch einen Brief bekommen.*
 All vi.: — *In your letter write him about our party.*
 III M.: — *Erzählen Sie ihm bitte über unser Fest!*
 Лигл.: — *Oh, please, ask him if he has a friend. I want to correspond with him.*
 II ім.: — *Oh, fragen Sie ihn bitte, ob er noch einen Freund hat. Ich möchte mit ihm im Briefwechsel stehen.*

Для кращого розуміння та запам'ятовування побу-
 лівих діалогічних єдностей учитель може показати
 учням схему із вказаними способами поєднання реплік
 у діалогічних єдностях (рис. 3.2).

Ситуація

Стимулююча репліка

Спонування

Питання

Повідомлення

'Тепліка-реакція --.

Спонування

Питання

Повідомлення

Рис. 3.2. Побудова діалогічних єдностей

Спираючись на схему, учні повинні висловити яко-
 мога більше реплік-реакцій у відповідь на стимулюючу
 репліку, яку пропонує вчитель. До стимулюючих реплік
 цієї вправи йому варто додати мовні одиниці, що вивча-
 ють (слова, граматичні структури), і зробити ці репліки

цікавими. Наприклад, стимулюючою реплікою з теми «Місто» може бути: англ. *I've lost my way*, нім. *Ich habe mich verlaufen*; з теми «Школа»: англ. *Pupils from another school will be our guests tomorrow*, нім. *Morgen besuchen uns die Schüler der Schule № 3*.

Учитель, указуючи на схемі слова «спонування», «питання» або «повідомлення», має зорієнтувати учнів на певний тип репліки-реакції або дати їм змогу з опорою на схему побудувати репліки за своїм вибором. Цю вправу можна виконувати в ігровій формі, у якій перемагає той учень, який вимовив останню репліку-реакцію. Зараховувати варто лише такі репліки, які мають логічний зв'язок із стимулюючою реплікою. Після виконання таких вправ протягом кількох уроків, якщо учні навчилися експромтом реагувати на різні стимулюючі репліки, учителю слід учити їх побудови цих реплік. Оскільки стимулююча репліка обумовлюється ситуацією та мовленнєвим завданням того, хто починає розмову, в умовах навчання ситуацію можна подати учням описово (з допомогою слів) і визначити мовленнєве завдання кожного із співрозмовників, указавши, хто повинен почати розмову. Учителю необхідно показати на прикладі, що стимулююча репліка може бути повідомленням, запитанням або спонуванням.

Англ.: *You've been to Ann's town for two days. Now Ann wants you to speak about your impressions. Ann starts the conversation.*

Мовленнєві реакції *Ann* можуть бути такими:

1. *Well, N., have you seen many places of interest here?*
2. *It's so good you could come to my town.*
3. *So you are leaving tomorrow. I don't think you've seen all the sights of my town.*
4. */ say, N., it's a pity you're leaving so soon. But I hope you liked my town.*
5. *Come to my town again. We'll visit all the places you haven't seen now.*

Нім.: *Dein Briefpartner war zum ersten Mal in deiner Stadt zu Besuch. Du willst ihn nach seinen Eindrücken fragen. Beginne das Gespräch folgenderweise.*

Стимулюючі репліки на вибір:

1. *N., wie gefällt dir meine Stadt?*
2. *Es freut mich, dass du mich besucht hast und so viele Sehenswürdigkeiten gesehen hast.*

SCHADE, dass du morgen schon abfährst. Ich hoffe, es DIR bei uns gefallen hat.

I. *Besuch uns noch einmal! Ich habe dir noch NICHT ALLE ... in ... WÜRDIGKEITEN gezeigt.*

Учитель має назвати додатково дві-три ситуації і ни її; і ги учням почати розмову, де кожний запропонує ... і варіант стимулюючої репліки.

І наступним етапом у навчанні реплікування є впра-
«НІІ»пня у побудові стимулюючої репліки і відповідної
рпі міки-реакції. Учителю слід лише запропонувати
і ситуацію, визначити комунікативні завдання для кож-
ного з партнерів і назвати того, хто починає розмову.

іпі повинні обмінятись репліками в парах. Після того
нк усі учні попрацювали у складанні діалогічних
і цпостей (мікродіалогів) у парах, учитель прослуховує
дішких із них біля дошки. Оскільки кожний мікродіа-
ііог містить лише дві репліки, за короткий час можна по
черзі прослухати всі пари, особливо заохочуючи ті, які
почали розмову із повідомлення або спонукання.

Після побудови мікродіалогів на рівні двох реплік,
різноманітних за логіко-синтаксичною структурою,
потрібно навчити учнів створювати репліки-реакції, які
містять дві частини: відповіді на репліку співрозмовни-
ка і спонукання його до подальшої розмови. Тобто від
двочленної конструкції S — R (стимул — реакція) учні
переходять до побудови тричленної конструкції S — R +
I S (стимул — реакція + стимул).

Англ.: — / say, Peter. It's time to decide what
profession to choose.

— / agree. I badly need your advice.

Нім.: — Peter, es ist die höchste Zeit für dich einen
richtigen Beruf zu wählen.

— Das stimmt, Mutti. Ich habe schon eine
Idee, aber ich brauche deinen Rat.

Запропонувавши ситуацію, учитель спочатку сам
може почати розмову, давши завдання учням висловити
репліку-реакцію, яка має складатися з двох частин
(реакція + наступний стимул). Такі вправи слід викону-
вати по кілька хвилин протягом циклу уроків. Потім
необхідно вчити учнів самостійно будувати тричленні
висловлювання. Учитель лише пропонує ситуацію і виз-
начає комунікативне завдання кожного з партнерів.

Англ.: *Your sister feels unwell, but she is going to school. You try to make her stay at home, but she refuses, explaining why.*

Нім.: *Deine Freundin will eine Jacke kaufen, aber sie ist ihr zu groß. Du sagst ihr darüber. Sie wundert sich, aber dann stimmt sie dir zu.*

Мікродіалоги в цих ситуаціях можуть бути різними.

Англ.: — *Oh, Lena, I see you feel unwell, and you are going to school.*

— *Yes, why? I don't feel so bad.*

Нім.: — *Marina, diese Jacke ist toll. Aber ich meine, sie ist dir zu groß.*

— *Wirklich? Ja, du hast Recht. Ich brauche vielleicht eine Größe kleiner.*

Такої послідовності вправ у реплікуванні слід чітко дотримуватись на початковому етапі навчання, коли учні починають оволодівати діалогічним мовленням, поки у них сформуються навички та вміння природного поєднання реплік у діалозі й експромтного реагування на ситуацію. Надалі певні етапи можна пропускати. Наприклад, у цій ситуації учні можуть відразу побудувати мікродіалог, який становить тричленну єдність (S - R + S).

Після формування навичок у вживанні окремих мовних одиниць у діалогічних єдностях необхідно формувати вміння будувати розгорнуті діалоги.

Вправи для розвитку вмінь діалогічного мовлення

Побудувати цілісний розгорнутий діалог, який би відповідав запропонованій ситуації, на відміну від тренувальних вправ на побудову діалогічних єдностей, учням важко. Навички у вживанні лексичного і граматичного матеріалу повинні стати елементом мовленнєвих умінь, за яких свідомість зосереджена на змісті висловлювання.

Отже, має бути перехідний етап між тренувальними вправами на побудову діалогічних єдностей до мовленнєвих вправ на побудову цілісних діалогів. Опорою для учнів і зразком того діалогу, який учитель повинен почути від них на уроці, може бути готовий діалог-зразок.

• и м и і і.ід, учитель може запропонувати класу певну тупимо.

Лиг п.: *You invite your friend to the cinema. He wants to see the new film, but he cannot go. He is very busy. You promise to help him. He either agrees or refuses.*

111М.: *Dein Freund schreibt einen Zeitungsartikel über die Sommerferien seiner Mitschüler. Er fragt dich nach deinen Sommerferien und bittet dich ein Bild darüber zu malen. Du erzählst ihm über deine Sommerferien und versprichst ihm ein Bild zu malen.*

Після цього вчитель чітко, голосно, артистично, інр.іжуючи голосом, що розмовляють двоє, подає діаніи' зразок. Можна уявити, що розмова відбувається по існсфону, тоді вчитель перекладає уявну телефонну Трубку з руки в руку.

Лнгл.: — *Hello, Nina! It's Nick speaking.*
 — *Hi, Nick!*
 — *You know, a very interesting film is on at the «Kyivska Rus» cinema.*
 — *So what?*
 — *Well, let's go and see it.*
 — *Oh, dear, no. I'm very busy, you know. I must help my Mummy. Then I must do my homework. As you know, I'm not very good at physics. And in the evening I usually take my little sister for a walk. As you see, I have a lot of things to do.*
 — *There now, don't worry. I'll help you with your physics. And we'll take your sister for a walk after the film. So agreed?*
 — *Oh, well, or course, I'd like to see the film. But... (So...).*

Нім.: — *Hallo, Wowa!*
 — *Grüß dich, Taras!*
 — *Weißt du, ich will für unsere Wandzeitung über die Sommerferien schreiben. Wo warst du im Sommer?*
 — *Ich war bei meiner Großmutter auf dem Lande.*
 — *Das ist schön. Und was hast du dort gemacht?*

- *Oh, ich bin in den Wald gegangen. Ich habe Beeren und Pilze gesucht. Ich habe auch im Garten gearbeitet. Ich habe mit meinen Freunden Fußball gespielt.*
- *Danke! Ich schreibe also in die Zeitung, «Wowas Sommerferien auf dem Lande. Und du malst ein Bild dazu. Gut?»*
- *Abgemacht!*
- *Danke. Bis bald.*
- *Bis bald.*

Учні спочатку розучують діалог, повторюючи репліки за вчителем, потім відтворюють його по рядах у парах, працюючи синхронно. Учитель показує на дошці або на плакаті структурно-логічну схему цього діалогу.

Англ.: — *Hello,...! It's L. ...speaking.*

- *Hi... /*
- *You know...*
- *So what?*
- *Well, let's...*
- *Oh, dear, no. You see, I...*
- *Then...*
- *As you see, I have a lot of things to do.*
- *There now, don't worry/I'll help you... So agreed?*
- *Oh, well, of course... But... (So...).*

Нім.:

- *Hallo,...!*
- *Grüß dich,...!*
- *Wo warst du in...?*
- *Ich...*
- *Schön! Und was hast du dort gemacht?*
- *Ich habe/bin...*
- *Ich schreibe also in die Zeitung... Und du...*
- *Abgemacht. Bis bald.*
- *Bis bald.*

У структурно-логічній схемі зберігаються мовні кліше, які регулюють розвиток розмови, а також елементи, що підказують реакцію на репліку співрозмовника. За цією схемою учні повинні будувати свої діалоги в парах. Бажано, щоб учитель дав кожній парі картку з описом ситуації і мовними опорами. На картці одного партнера вказано, куди запрошують співрозмовника: в цирк, на ковзанку, на прогулянку, в гості, на вечірку.

1) і дії і дії іншого — причини, з яких він не може прийняти запрошення (прибирання дому, необхідність допомогти мамі пообідати, допомогти братові з уроками, читання і т.д.). Діалог у різних пар може завершитися по-різному — згодою або відмовою. Учні розширюють знання, у парах, спираючись на схему і на картки, і цілого учителя може прослухати дві-три пари перед тим, як проконтролювати зроблену цю роботу. Таким чином є експромтне говоріння. Слід створити в класі відповідний настрій, оскільки, отримавши завдання говорити в парах, вони спочатку не можуть його здійснити. Учитель має пояснити учням, що на уроці іноземної мови потрібно навчитися спілкуватись між собою, а не відповідати щось учителеві.

Нажано привчити школярів працювати в парах з мінімальним складом. Це створює ефект новизни в спілкуванні, підвищує комунікативну мотивацію, розвиває в учнів товарицькість. Об'єднуючи в парах сильних учнів (в менш здібними, учитель організовує не лише їхню роботу, а й взаємодопомогу.

І робота над власним діалогом відбувається на текстово-аудіальному та післятекстовому етапах. Навчальні тексти становлять для учнів додаткове джерело комунікативних ситуацій. Спочатку вчитель навчає діалогічного мовлення з опорою на тексти, потім пропонує ситуації, пов'язані з розмовною темою, яку вивчають, або на міжтематичній основі. Учитель може запропонувати одну ситуацію для всіх пар (або однієї пари для спонтанного говоріння перед класом) або різні ситуації для різних пар. У цьому випадку їх слід написати на картках разом із структурно-логічними схемами діалогів.

Ситуація для діалогу — обміну враженнями.

Англ.: *Two friends from another school have been at this concert. Now they are full of impressions and they are discussing it.*

Нім.: *Thomas ist mit seinem Wochenende sehr zufrieden. Er und sein Vater tauschen ihre Eindrücke über das vergangene Wochenende um.*

Ситуація для діалогу-обговорення та діалогу-домовленості.

Англ.: *Two friends are discussing the concert. Now they are planning arranging a concert at their school, each of them suggests*

different turns of the programme and who will perform them.

Нім.: *Thomas und sein Freund wollen das Wochenende zusammen verbringen. Sie machen einander Vorschläge, besprechen das und vereinbaren ein gemeinsames Programm.*

Поступово вчитель знімає опори для побудови діалогів: спочатку структурно-логічні схеми, потім діалогізрази.

Після побудови діалогів учитель пропонує учням ситуації, лише тематично пов'язані з уроком.

Англ.: *You are fond of watching films on TV and your friend prefers to go to the cinema. Discuss it.*

Нім.: *Du willst am Wochenende fernsehen und dein Freund will ins Theater gehen. Bitte besprecht das.*

Англ.: *You invite your friend to see a ballet, but he does not know much what a ballet is. Try to persuade him to go. Explain how very interesting it is.*

Нім.: *Du lädst deinen Freund zum Konzert der klassischen Musik ein. Er hält nicht viel davon und will nicht gehen. Erkläre ihm, wie interessant es ist. Überzeuge ihn mitzugehen.*

Англ.: *Your younger sister has never been to the theatre. She wants to know what it is like. You describe it to her and speak about the last play you saw there. Then you promise to take her to the theatre if she...*
(умови учні додумують самостійно).

Нім.: *Deine kleine Schwester war noch nie im Theater. Erzähle ihr darüber und über die zuletzt gesehene Vorstellung. Versprich ihr sie ins Theater mitzunehmen, wenn sie..*
(умови учні додумують самостійно).

Отже, у навчанні діалогічного мовлення слід пояснювати на прикладах рідної та іноземної мов поняття «діалог» та його структуру; поступово навчати учнів будувати двочленні і тричленні мікродіалоги; потім — діалоги гопорою на тематичні тексти відповідно до запропонова

...ситуації за зразком, що дає вчитель, і структурно-логічною схемою; діалоги на основі розмовної теми, що ти ісл.поті., а також міжтематичні, за зразком учителя і діалогічною схемою; діалоги за текстами, темами і міжтематичними, у заданій ситуації, з поступовим зняттям опор.

Розвиток умінь монологічного мовлення

Монологічне мовлення, якого повинні навчити в ВХКОЛІ, є елементом діалогу або групової бесіди з певними лінгво-психологічними особливостями і особливостями діалогічного мовлення. В умовах природного спілкування монолог є доповіддю, лекцією, виступом.

*Монолог (грец. *monos* — один, єдиний і *logos* — слово, думка) — форма усного мовлення, що передбачає розгорнуте, зв'язне і безперервне висловлювання однієї особи, яке спрямоване до одного співрозмовника чи аудиторії.*

Монологічні висловлювання, як і репліки діалогу, мають бути логічно пов'язаними із загальним контекстом розмови з допомогою спеціальних лінгвістичних засобів (мовленнєві кліше, які вживають для вступу в розмову, вираження згоди, незгоди, заперечення, солідарності, додавання деталей до питання, що обговорюється, тощо). Крім того, якщо монолог майже не залежить від ситуації, у якій він розгортається, то монологічне мовлення на уроці залежить від ситуації мовлення і його визначають репліки учасників спілкування. Таке мовлення називають контекстно-ситуативним мовленням. На відміну від лекції і доповіді, монологічне мовлення як елемент діалогу є невідготовленим, триває менше, у ньому можливі паузи для обмірковування наступної фрази і добору слів, повтори.

Для монологічного мовлення характерні тема та ідея, які визначають його композицію, послідовність і логічність вираження думки. Кожна фраза в монологі залежить від загального мовленнєвого завдання того, хто говорить. Формування вмінь монологічного мовлення пов'язане із напруженою роботою оперативної пам'яті. Необхідно навчити учнів дотримуватись логічної стрункості монологічного висловлювання.

Програмою передбачено оволодіння на уроках іноземних мов такими типами монологів: коротке повідомлення, розповідь, опис, характеристика.

На думку лінгвістів, монологічне мовлення відрізняється від діалогу відносно повнотою і структурною завершеністю речень, їх різноструктурністю, складним синтаксисом, обмеженим використанням речень-еліпсів. У монологі є мовні засоби міжфразового зв'язку. Зв'язковими елементами речень здебільшого стають прислівники часу і послідовності, сполучники, займенникові повтори.

Англ.: *then, so, after that, presently, before long, to make the long story short, in the end, that's how, that's what, to crown it all i m. i.*

Нім.: *zuerst, dann, später, danach, weiter, einmal, voriges/dieses/ nächstes Mal, während, nachdem.*

Для монологу-характеристики з елементами міркування теж характерні зв'язкові елементи.

Англ.: *but, also, besides, then again, as you see, on the one hand, on the other hand, for one thing, for another thing, firstly, secondly, thirdly, moreover, after all, for all that, to sum it up i m. i.*

Нім.: *einerseits, andererseits, erstens, zweitens, also, folglich, deshalb, weil, denn, ich glaube, meiner Meinung nach, zum Schluss möchte ich sagen.*

Під час оволодіння іншими навчальними дисциплінами учні набувають досвіду монологічного мовлення рідною мовою, однак їхні висловлювання спрямовують учитель і матеріал підручника. На уроках іноземних мов школярі мають будувати самостійні висловлювання, які ґрунтуються на їхньому життєвому досвіді, знаннях, уподобаннях, переконаннях, що потребує системного підходу.

Навчання монологічного мовлення відбувається шляхом поступового підведення учнів до побудови не підготовлених висловлювань. Учні можуть виконувати різні ролі (гостей класу, кореспондентів, газетних або телевізійних репортерів), розв'язуючи комунікативні завдання, пов'язані з монологічним мовленням (підготовленим чи не підготовленим) інших учнів. Учитель

Мні "і,і,ітупати практику в монологічному мовленні | **О** допомогою умовно-комунікативних і комунікативніі" і мШш вправ. Етапи навчання побудови монологу і 'II і і ііііідности із певними етапами роботи над тематичним циклом — передтекстовим (підготовчим), текстовим і післятекстовим (мовленнєвим).

ііі>авидля розвитку мінть монологічного мовлення

Для успішного опанування процесу побудови монологу на кожному етапі роботи над ним використовують іп іп вправи: напередтекстовому — підготовчі (умовно-і іім\ пікативні), на текстовому та післятекстовому — шші пеннєві (комунікативні).

«Гормування мовленнєвих навичок відбувається на передтекстовому етапі. У процесі засвоєння тематичної ніп ікі і граматичних структур учнів слід навчати Вбудовувати висловлювання, які містять декілька рішень. На початковому етапі навчання, оволодівши мінімумом слів із теми «Людина, її зовнішність», учні **ватні** побудувати такі висловлювання: вони можуть визнати ім'я людини, вік, сферу діяльності, коротко описати: її зовнішність. Спочатку вчитель, використавши малюнок, має подати учням монолог-зразок, представивши учням приятеля й розповівши про нього. Потім слід звернути увагу учнів на логічну послідовність розповіді. Після цього доцільно подати структурно-логічну схему монологу.

Англ.: *This is my*

His name is He is ... years old.

He is a He is tall (not tall, short).

He has a ... face,... eyes,... hair.

We are very good friends.

Нім.: *Das ist mein(e)...*

Er/sie heißt...

Er/sie ist... Jahre alt.

Er/sie ist... (klein, groß, hoch von Wuchs, schlank).

Er/sie hat ein ... Gesicht, ...Augen,... Haar.

Wir sind gute Freunde.

За цією схемою учні мають змогу розповісти про своїх друзів, членів сім'ї. Бажано водночас показувати фотокартку того, про кого розповідають. Для ефективності

мовленневої діяльності учнів цю роботу можна проводити в парах: один учень розповідатиме, а другий слухати» ме. Той, хто слухає, після розповіді співрозмовника мий сказати: англ. *Oh, I'm glad to learn about your friend {ft ther, mother та ін.}. / see he/she is very good.* Потім учителю варто запропонувати двом-трьом учням словгопо охарактеризувати класові особу, про яку вони почули від співрозмовника.

Учні повинні починати будувати свої висловлювання до читання тематичних текстів, опираючись на **наочність**, монолог-зразок учителя та структурно-логічну схему монологу.

На початковому етапі у процесі навчання монологічного мовлення слід застосовувати картинну наочність, що передбачає творчий підхід учителя. Завдання «Describe the picture» не сприяє навчання монологічного мовлення. По-перше, за такої інструкції не враховано його природної ознаки — звернення до співрозмовника. Учень сприйматиме це лише як навчальне завдання, за яке він отримає оцінку. Крім того, опис малюнку, як правило, зводиться в учнів до побудови однотипних речень: англ. / *see a classroom. I see a table,* у яких відсутня різноструктурність.

Використовуючи картини на уроках іноземних мов, слід послуговуватись спеціальними прийомами. Так, добір і використання картини мають бути ситуативно обумовленими. За таких вимог картина стимулює розмови про життя, учні немовби актуалізують її.

Показуючи учням картину із зображенням міста (села), можна запропонувати певну ситуацію.

Англ.: *This is the town (village) where your friend lives. You were there last summer. Speak about it.*

Нім.: *Das ist die Stadt (das Dorf) deines Brief partners / deiner Großeltern. Du hast sie (es) im vorigen Sommer besucht. Erzähle uns über diese Stadt (dieses Dorf)!*

Ефективним засобом інтенсифікації мовленневої діяльності є роздавальний матеріал, у якому визначено програму висловлювань учнів, які працюють у парах. Наприклад, вони можуть розповідати один одному про відмінності в парних малюнках, порівнювати, котра із

пніражених на малюнках речей їм більше подоба-
ється тому.

III і с, на передтекстовому етапі учні будують моно-
іі'іис висловлювання у таких формах: ситуативно
дипене з переважним вживанням лексики або гра-
идііі структури, яку зараз вивчають, з опорою на
іпкн'-зразок учителя і структурно-логічну схему;
щільювання, яке детермінує вживання лексики, що
чають, з опорою на малюнок, уписаний у комуніка-
нги.иу ситуацію, а також за необхідності — на монолог-
|і.ііііс учителя або структурно-логічну схему.

Під час виконання підготовчих вправ завжди слід
ііримуватись такої послідовності режимів роботи:
ронтальна робота з класом, у якій говоріння відбу-
іи II.ся під безпосереднім контролем учителя; робота в
нарах з опорою на роздавальні матеріали за часткового
контролю учителя.

У природному спілкуванні зазвичай не використовув-
ють опору на наочність, оскільки працює увага про пред-
мети, дії і явища, тому у комунікативних вправах опо-
ри слід поступово знімати, залишаючи тільки тему ви-
словлювання або ситуацію. Увага учнів зосереджується
на змісті висловлювання. Поступово висловлювання
ускладнюються за змістом і спираються не лише на вну-
трішні предметні уявлення, а й на структурно-сміслові
схеми, які поєднують конкретне й абстрактне.

Для мовленневих вправ можна використовувати
тематичні художні, публіцистичні тексти з підручни-
ка. Переказ тексту не є ефективною комунікативною
пправою, його можна застосовувати для навчання під-
готовленого монологічного мовлення як проміжний
етап на шляху до непідготовленого мовлення. На осно-
ві навчальних текстів можна розробити різноманітні
ісомунікативні ситуації, які б сприяли поступовому
переходу до говоріння, яке за змістом і мовою набли-
жене до власного говоріння, а з текстом пов'язане
лише тематично.

Учитель повинен організувати мовленнєві вправи
у такій спосіб, щоб мовлення учнів було завжди зверне-
не до певного співрозмовника, який вербально реагує на
нього, а окремі монологічні висловлювання учнів
мають становити єдиний контекст бесіди.

Розвиток умінь групової бесіди

Групова бесіда характеризується ознаками діалогічного і монологічного мовлення. Висловлювання окремих осіб пов'язані у ній за правилами побудови діалогу, де вживають мовні кліше і різні типи діалогічних едностей. Водночас висловлювання співрозмовників можуть бути настільки розгорнутими, що їх слід розглядати як монологічне мовлення.

Для того щоб під час групової бесіди почуватись вільно, учні повинні подолати мовний та психологічний бар'єри. Учителеві слід заохочувати їх до висловлювання й обов'язково намагатись залучити до бесіди всіх учнів. Групова бесіда сприяє розвитку почуття колективізму, а також вміння обстоювати й аргументувати свою думку, аналізувати висловлювання співрозмовників. У таких формах спілкування удосконалюються комунікативні здібності учнів.

Групові бесіди можна здійснювати, починаючи з 8 класу, коли в учнів сформовані необхідні іншомовні навички, накопичений досвід говоріння іноземною мовою, розвинені інтелектуальні здібності, наявний певний життєвий досвід, досягнутий певний рівень начитаності рідною та іноземною мовами. Ці вправи потребують від учнів певного рівня інтелектуального розвитку, розвиненої уваги, вміння вчасно почати розмову, логічно включити своє висловлювання до загального контексту бесіди.

Учитель має готувати учнів до групової бесіди: навчає вести діалог з елементами аргументації, організовує вправи в монологічному мовленні з певною мовленнєвою реакцією тих, хто слухає, подає відповідні мовні кліше. Також він повинен частіше практикувати ігри, у т. ч. рольові, у яких брав би участь увесь клас.

У спілкуванні найчастіше послуговуються такими видами групової бесіди як інтерв'ю, дискусія і розмова за круглим столом.

Найлегшим видом групової бесіди для навчання є інтерв'ю, з якого розпочинають навчання групової бесіди. Інтерв'ю підпорядковане логічній схемі: «повідомлення — запитання — повідомлення». Спочатку вчитель визначає, хто виступатиме в ролі особи, у якої братимуть інтерв'ю. Це може бути учень, якому є чим поділитися з класом (він отримав перемогу в спортивних

DU шиях, здійснив подорож, є керівником шкільної... и.п, визначився зі своєю майбутньою професією...».

Нчитель готує учня до інтерв'ю: допомагає дібрати

III формацію, опанувати нові слова, які необхідно... і 11 п передрозмовою, передбачає запитання, які йому Нижуть поставити, та визначається зі способом відповіді на них. Особою, у якої беруть інтерв'ю, може бути й \ 'шігль, якого учні розпитують про події, учасником... йому довелось бути, про певний період життя, Погляди на моральні або соціальні проблеми.

До інтерв'ю повинен готуватись увесь клас. У напни ні.ііому інтерв'ю слід визначити заздалегідь за доп**могою** вчителя, про що учні будуть запитувати (10—15 мі>"і.'нзкових запитань). Учитель повинен ознайомити іN і етичними нормами спілкування.

Спочатку учні обмежуються тим, що ставлять звичайні запитання, пізніше — запитання з преамбулою, якою може бути думка, висловлена раніше, яку учень Оажає уточнити, або посилання на загальновідомий факт, пов'язаний із темою інтерв'ю.

Англ.: *N.. you say you are going to be a teacher, that it's one of the most important professions. That's true. But you know, my mother is a teacher. And I see what a difficult profession it is. She is always busy. Are you sure you can become a good teacher?*

Нім.: *N.. du sagst, dass du Lehrer werden willst, dass dieser Beruf sehr wichtig ist. Das stimmt. Aber du weißt, dass meine Mutter Lehrerin ist. Und ich sehe, wie schwer ihr Beruf ist. Sie ist immer beschäftigt. Bist du sicher, dass du ein guter Lehrer werden kannst?*

Готувати учнів до цього виду групової бесіди слід від початку навчання мови. Із цією метою вчитель якнайчастіше пропонує ситуації, у яких учні запитують його або один одного про щось, пов'язане з темою, над якою працюють, з подією в школі тощо. Такі вправи можна поєднувати з мовленнєвою розминкою. Наприклад, опрацьовуючи тему «Квартира», учитель може почати

урок з повідомлення: англ. / *(my friends) have received a new flat*; нім. *Mein Freund hat eine neue Wohnung bezogen*.

Учні по черзі ставлять йому запитання. Тим учням, які соромляться або не знають, про що запитати, учитель підказує запитання іноземною або рідною мовою. Опанувавши цей спосіб спілкування з учителем та однокласниками, учні залюбки вступатимуть до розмови з новою особою, що наблизить навчальне інтерв'ю до реального.

Наближеною до реального спілкування є групова бесіда-дискусія (лат. *discussio* — розгляд, дослідження). Беручи в ній участь, учні відходять від заздалегідь заготовленого, завченого, починають висловлювати особисті думки, погоджуються чи не погоджуються зі співрозмовниками. У цей час свідомість повністю переключається на предмет обговорення, на зміст. Учні можуть відчувати брак мовних засобів, у такому разі вони переривають говоріння, звертаючись до вчителя за допомогою, який повинен підказати, як простіше, користуючись вивченою лексикою, висловити думку.

Дискусія буде успішною лише за умови її правильної організації. Важливо знайти цікавий предмет для обговорення (персонажі художніх творів, їхні вчинки, думки, а також розмірковування автора). Її можна організувати і за матеріалами розмовної теми. Наприклад, під час засвоєння лексики на тему «Подорож» учитель може запропонувати тему дискусії «Найкращий і найцікавіший спосіб подорожування». У процесі вивчення теми «Книги у нашому житті» або «Сучасні джерела інформації» для дискусії можна обрати різні питання.

Англ.: *Do you agree with the opinion that with the development of TV and computer reading books is becoming not so necessary?*

Нім.: *Teilst du die Meinung, dass mit der Entwicklung des Fernsehens und des Computers das Bücherlesen nicht so wichtig ist?*

Вивчаючи тему «Одяг», учні можуть обговорити будь-які питання.

Англ.: *Do you think it is necessary to wear fashionable clothes?*

Мім.: *Was meinst du, ist es wichtig, sich modisch anzuziehen?*

Питання можуть бути різноманітними, але обов'яз-
і ішо мають викликати протилежні судження.

поравши проблему для обговорення, учителю слід
Цідалегідь ознайомити з нею учнів, запропонувати їм
ти-повити своє ставлення до неї та обґрунтувати власні
вигляди. Протягом декількох днів учні обмірковують
і **нию** позицію й аргументацію. Перед початком розмови
\"итель з'ясовує, хто і яку думку буде обстоювати, для
ного може використати картки, на яких учні запишуть,
і годні вони з певною думкою чи ні: англ. *I agree, I don't
utfive*; нім. *Ich stimme zu. Ich stimme nicht zu*. Учитель
повинен зібрати картки і розсадити учнів у такий спо-
пб, щоб команди «одномумців» сиділи одна навпроти
одної, а сам має сісти між ними і регулювати процес
цискусії. Перед початком бесіди учні повторюють за
вчителем формули згоди, незгоди чи часткової згоди. Їх
можна написати на дошці або на плакаті.

Розмову доцільно починати із найслабших учнів,
щоб вони могли якнайбільше скористатись висловлю-
ваннями, заготовленими задалегідь. Спочатку висло-
влюються два-три учні, які обстоюють однакові погля-
ди. Учні, які дотримуються іншої думки, слухають і
отримують завдання: англ. *Listen and give your coun-
ter-arguments*; нім. *Hört zu und führt eure Gegenargu-
mente an!*

Після висловлювань двох-трьох учнів з однієї коман-
ди слово надають учням з іншої. Учні з команди, яка
відповіла, слухають і готують свої контраргументи.
Потім обидві команди вільно висловлюють свої погля-
ди, погоджуючись чи не погоджуючись (частково пого-
джуючись) із думкою один одного. Якщо дискусія відбу-
вається активно, учитель лише спостерігає, підказуючи
за необхідності потрібне слово. Мовні помилки учнів
можна не виправляти, якщо зрозумілий смисл того, що
говорять. Якщо прозвучить фраза, яку неможливо зрозу-
міти, учитель допомагає учневі виправити її, якщо обго-
ворення відбувається мляво і може припинитись, він
аамагається загострити дискусію, висловивши суджен-
ня, яке зумовить незгоду однієї з команд. Під час перехо-
ду розмови у суперечку учитель намагається пом'якшити

її, повернути учнів до іншомовних засобів висловлювання, примирити прихильників протилежних поглядів. Учитель може перервати дискусію в будь-який момент, надавши учням змогу завершити її після уроків. Він повинен похвалити учнів за активність і самостійність мислення, висловити думку щодо проблеми, яку обговорювали.

Крім інтерв'ю та дискусії на уроках іноземної мови практикують як вид групової бесіди розмову за круглим столом — груповий обмін думками стосовно теми, яку вивчають, або дати чи свята, які наближаються, побачених фільму, вистави, прочитаної книжки, відвіданої виставки тощо. Учні повинні сидіти колом і бачити один одного під час розмови. На попередньому уроці вчитель, заздалегідь продумавши перебіг майбутньої розмови, повинен дати конкретні завдання учням: що підготувати, звідки взяти необхідну інформацію тощо. На уроці під час розмови за круглим столом учитель має сидіти в одному колі з учнями, повідомити тему розмови, описати коло питань для обговорення і підготувати кожного учня окремо до розмови. Спочатку учні обмінюються підготовленими висловлюваннями, а потім поступово переходять до розмови, де підготовлені виступи одних стимулюють непідготовлене мовлення інших. З часом учитель призначає ведучого учня. У розмові за круглим столом школярі вчаться будувати розгорнуті монологічні висловлювання, логічно і послідовно розкривати свою думку, своє ставлення до події, реагувати на висловлювання інших, доповнювати їх. З огляду на це вчитель повинен дати учням іншомовні засоби зв'язку і тренувати їх у вживанні цих засобів.

Отже, говоріння є активним продуктивним видом мовленнєвої діяльності, основу якого становлять механізми кодування інформації. Воно відбувається у формі діалогу чи монологу.

Найбільша трудність діалогічного мовлення полягає у його двосторонньому характері, який змушує обох співрозмовників виступати поступово то у ролі мовця, то у ролі слухача і шукати способи підтримання бесіди. Складності монологічного мовлення — у його розгорнутій, логічній, послідовній структурі і зв'язності елементів тексту.

І етапами навчання діалогічного мовлення є: навчання реплікування, навчання створення мікродіалогу, навчання побудови діалогів. Навчання монологічного мовлення передбачає спочатку формування простих однотипних висловлювань на рівні речення, потім — поєднання різноструктурних речень, після цього — створення власних монологів різних типів.

3.3. Розвиток умінь читання на уроках іноземних мов

З огляду на міжкультурну парадигму сучасної іншомовної освіти і трактування процесу навчання іноземних мов як пізнання нової культури роль рецептивних видів мовленнєвої діяльності за відсутності природного мовного середовища помітно зростає. Читання іноземною мовою сприяє збільшенню мовних контактів опосередкованого спілкування (преса, художня та спеціальна література, Інтернет, листування). Можливість доступу до автентичної інформації перетворює цей вид мовленнєвої діяльності на найпростіший і водночас найцінніший засіб комунікації і сприяє виникненню та розвитку внутрішньої мотивації навчання учнів.

Навички читання, на відміну від усного мовлення, не зникають протягом усього життя і допомагають випускникам шкіл у подальшій професійній діяльності (пошук і читання літератури за фахом, задоволення читацьких інтересів, підтримання навичок говоріння). Читаючи автентичні тексти, учні розширюють свій лексичний запас, закріплюють граматичні і орфографічні навички, отримують змістові та мовні опори для говоріння. Читання дає змогу розв'язувати також розвивальні, освітні, виховні завдання школи (розвиток мислення, мовного здогаду, умінь самостійної роботи, розширення кругозору, соціокультурної компетенції, виховання волі, наполегливості тощо). Отже, не випадково, що у програмі для середніх шкіл читання визначають кінцевою практичною метою і засобом навчання іноземних мов. Наприкінці старшої школи випускники мають вміти читати автентичні тексти обсягом 1100

друкованих знаків, демонструючи при цьому різні стратегії зрілого читання (з повним розумінням, з розумінням основного змісту, з метою пошуку необхідної інформації). Для того щоб дібрати ефективні шляхи і прийоми навчання читання, потрібно спочатку проаналізувати процес читання з точки зору психолінгвістики.

Психологічні особливості читання як виду мовленнєвої діяльності

Під час породження мовлення думка спочатку існує в інтегральному немовному коді (коді смислу), потім відбувається процес кодування, під час якого вона оформляється мовними засобами. У процесі читання, тобто сприймання писемного мовлення, відбувається зворотний процес. Текст становить лінійну послідовність графічних мовних знаків, яку повинен декодувати читач. Отже, те, що є вихідним під час говоріння, у процесі читання стає метою.

Для знайдення оптимальних шляхів навчання читання необхідно уявити його при зрілому читанні. Цьому сприятиме модель процесу читання, зображена на рис. 3.3.

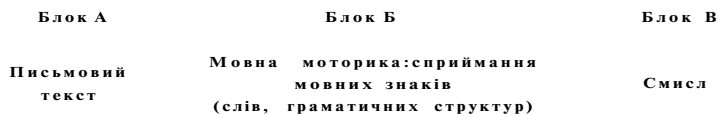


Рис. 3.3. Процес читання

У процесі зорового сприймання тексту (блок А) у читача відбувається запуск механізмів мовлення, що виявляється у його мовно-моторній активності. Шляхом мовленнєвих рухів із довготривалої пам'яті постають образи слів і граматичних структур (фразові стереотипи), які зіставляються із тими словами, структурами, що є в тексті. Унаслідок такого зіставлення відбувається ідентифікація мовних знаків (блок Б). Мовний знак має два аспекти: формальний і семантичний, які водночас сприймає читач. На основі цього відбувається розуміння смислу тексту, який читають (блок В), що є метою процесу читання.

Читаючи коротке речення, яке містить три-чотири **олова**, можна відразу охопити його очима і зрозуміти смисл. Однак найчастіше речення писемного мовлення **довгі** через розгорнуту синтаксичну структуру. Читання таких речень відбувається за синтагмами, тобто структурно-смисловими комплексами. Спочатку сприймають **Вершу** синтагму і утримують в оперативній пам'яті в скороченому й узагальненому коді смислу. Наступна синтагма також залишається в оперативній пам'яті у нитяді смислової кодової одиниці. Усі смислові коди утримують у пам'яті, доки сприймуть останню синтагму речення. Після цього в оперативній пам'яті синтезують коди усіх синтагм у новий узагальнений код — код смислу речення. Смисли окремих речень синтезують в узагальнений смисл абзацу, смисли абзаців — у смисл глави тощо. Так за смисловими блоками сприймають увесь текст.

Однак розуміння тексту — це не лише усвідомлення значень слів і граматичних зв'язків між ними, а й розуміння логічних зв'язків у тексті, домислювання інформації, яка не виражена безпосередньо. Глибоке розуміння тексту, яке передбачає високий рівень загальної культури, життєвий досвід читача, осмислення мети читання, називають сприйманням на рівні смислу.

Основним завданням під час навчання читання є навчити учнів упізнавати графічні образи слів і пов'язувати їх із відповідними звуковими та рухомоторними образами. Необхідність встановлення таких зв'язків та їх закріплення у пам'яті учнів обумовлена важливою особливістю читання. Значення мовних одиниць, які учні сприймають під час читання, стають зрозумілими для них лише в тому разі, якщо графічні образи цих одиниць (слів, словосполучень, граматичних ознак) перетворюються під час зовнішнього або внутрішнього проговорювання на мовномоторні образи, оскільки мовний знак існує в пам'яті як звуко-мовномоторний образ, безпосередньо пов'язаний з його значенням. Цю особливість рецепції письмового тексту потрібно враховувати на початковому етапі навчання читання іноземною мовою. Учні повинні оволодіти технікою читання, що передбачає виконання великої кількості вправ у голосному читанні слів, словосполучень, речень, побудованих за стереотипними синтаксичними схемами, а також текстів.

Види читання і їх особливості

У методиці навчання іноземних мов залежно від способу читання по-різному класифікують його види: вголос і про себе, з перекладом і без перекладу, зі словником і без словника. Читання вголос із перекладом, зі словником є навчальною діяльністю, спрямованою на формування зрілого читання. Інші види читання характеризують різні аспекти зрілого читання. Метою читання текстів рідною мовою є вирішення конкретних завдань: ретельно вивчити смислову інформацію тексту; висловити своє ставлення до прочитаного; зрозуміти загальний зміст тексту, не вдаючись до деталей; визначити, про що йдеться в тексті за окремими фактами, тощо. Ці завдання потрібно поставити перед учнями і під час навчання їх читання іноземною мовою. Залежно від цього розрізняють такі види читання: аналітичне, синтетичне, вибіркове.

Аналітичне (вивчаюче) читання. Цей вид читання називають читанням із повним розумінням змісту тексту, оскільки його метою є глибоке і детальне усвідомлення смислу тексту. Навчати такого читання слід з 3 класу на коротких текстах, які містять мовний матеріал, засвоєний під час усного мовлення. Спочатку читання відбувається на уроці під керівництвом учителя, потім воно має стати регулярним заняттям учнів удома. Для розвитку вмінь аналітичного читання, починаючи з 4 класу, учнів навчають користуватися двомовним словником.

Основним способом контролю аналітичного читання є усний або письмовий переклад рідною мовою.

Синтетичне (ознайомлювальне) читання. Метою синтетичного читання є розуміння основного змісту тексту. Читач повинен сприймати лише основні факти, не вдаючись до деталей. Для цього необхідні розвинені механізми читання, наявність умінь швидко орієнтуватися у тексті, виокремлювати основну інформацію, уникати незнайомих слів або здогадуватися про їх значення (за контекстом, за словотворчими елементами тощо).

Із 4 класу учні повинні вправлятися у синтетичному читанні автентичних текстів на уроці і вдома. Починаючи з 5 класу, тексти можуть містити до 1% незнайомих слів, про значення яких можна здогадатися.

ІВ метою розвитку вмінь синтетичного читання слід її...онувати більші за обсягом, ніж під час аналітично-**іп** читання, тексти, які легкі для розуміння у мовному ти змістовому планах. Тексти для синтетичного читан-**її** 111:11 рямовані на розвиток швидкості читання і мовного **і** догаду.

Розуміння основного змісту текстів перевіряють, як Ш ізнило, за допомогою відповідей на запитання комуніка-тпішого завдання; підтвердженням чи спростуванням 5—10 тверджень, запропонованих учителем до змісту тексту; у вигляді переказу основного змісту рідною мовою.

Вибіркове (переглядове) читання. Із допомогою нього формують уміння поверхово переглянути текст, оцінити (іого значення щодо власних потреб і інтересів, відібрати • нього потрібну інформацію, визначити тему тексту за Кого заголовком. У такий спосіб удосконалюють уміння зрілого пошукового читання, формують механізм перед-омчення (антиципації) подальшого змісту тексту.

Навчання переглядового читання розпочинається з і) класу, коли учні набули достатнього досвіду читання іноземною мовою. Для розвитку вмінь переглядового читання використовують газетні та журнальні статті, уривки з художніх творів, телепрограми, афіші з репер-туарами кіно і театрів.

Під час читання іноземною мовою збагачують лек-сичний запас учнів, удосконалюють автоматизми сприй-мання граматичних структур, використовують текст як основу для розвитку усномовленневих навичок і вмінь, розвивають мислення учнів, розширюють їхні країно-знавчі знання і світогляд.

Навчання техніки читання

Суть навчання техніки читання полягає у формуван-ні навичок миттєвого сприймання і озвучування графіч-них образів слів, словосполучень, речень.

Техніка читання — певна кількість прийомів, які забезпечують сприймання та оброблення формальної мовної інформації (літер, сполучень літер, слів, знаків пунктуації, граматичних ознак і гра-матичних структур речень).

Показником сформованості навичок техніки читан-ня є швидкість виконання операцій зорового сприймання

та ідентифікації графічних образів слів зі звуковими образами, що зберігаються у довготривалій пам'яті читача. Техніка читання потрібна для читання вголос і читання мовчки (зрілого читання), вона є першоосновою читання як виду мовленнєвої діяльності.

Механізм читання рідною мовою позитивно впливає на формування механізму читання іноземною мовою. Опановуючи рідну мову, діти навчаються спочатку говорити, потім — читати, тобто механізм читання нашаровується на механізм говоріння. У процесі навчання іноземної мови навчання техніки читання може відставати у часі від навчання говоріння чи відбуватись паралельно з ним. Спільним є те, що навчання відбувається у напрямі від звуків до букв, а не від літер до звуків. Спираючись на засвоєні в усному мовленні звуки і знаки фонетичної транскрипції, учні вчать читати відповідні їм букви і буквосполучення.

Навчання техніки читання обов'язково відбувається паралельно і взаємопов'язано із навчанням техніки письма. Вправи з каліграфії і орфографії сприяють закріпленню в пам'яті графічного образу слова й прискоренню формування механізмів читання.

Для визначення послідовності навчання техніки читання слід враховувати труднощі, які можуть виникнути під час читання англійською і німецькою мовами:

1. Труднощі, пов'язані з розбіжностями між звуковою і графемною системами конкретної мови (внутрішньомовна інтерференція). Це стосується впізнавання графічних знаків та їхнього озвучування (артикуляції).

Наприклад, в англійській мові 26 літер і 44 звуки, тобто одна літера може передавати залежно від її позиції в слові три і навіть чотири звуки: *top* — *note* — *born*; *plan* — *plane* — *arm*. Різничитання однакових букв спостерігається і в німецькій мові: *Buch* — *ich* — *Chor*: *hie*—*Ohr*; *Stuhl* — *Sport*, але *Gast* — *Post* — *Wespe*. І навпаки, один і той самий звук можна передати на письмі різними буквами або буквосполученнями: англ. [z:] — *term*, *firm*, *fur*, *learn*; нім. [ai] — *ein*, *dein*, *Mai*, [ks] — *Fuchs*, *wachsen*, *Rex*, *Max*.

2. Труднощі, пов'язані з читанням уголос слів (наголос у різних типах слів): англ. *re'cord* (v.) — *'record* (я.);

Concrete (бетон) — *con'crete* (тверднуму); *'despot* — *Ut8'pot*; нім. *'Lehrer*, *'Arbeit*; *'aufstehen*, але *ver'gessen*, *er'zählen*.

3. Труднощі, пов'язані із читанням речень (інтонація, членування на синтагми, логічний наголос).

Причина труднощів, пов'язаних із читанням уголос слів і читанням речень, полягає у невідповідності правил словесного наголосу і порядку слів у реченні між рідною та іноземною мовами (міжмовна інтерференція). І фа основі цих труднощів визначають такі етапи навчання техніки читання:

1) засвоєння конфігурації літер іншомовного алфавіту в рецептивному та продуктивному планах, тобто зорове сприймання і розпізнавання літери, написання літери з усіх варіантах (велика і мала; друкована і рукописна). Учні 2 класу засвоюють, як правило, літери алфавіту поступово, на одному уроці можна вводити 1—2 літери. Учні 5 класу, які вивчають другу іноземну мову, ознайомлюються одразу з усім алфавітом або 5—6 літерами на кожному уроці;

2) оволодіння звуко-буквеними і букво-звуковими відповідностями (зв'язками), оскільки знання тільки назви букви не допомагає під час читання. Послідовність уведення букв і буквосполучень визначає потреба фіксації на письмі і в читанні спочатку окремих односкладових слів, а потім — засвоєних в усному мовленні мовленнєвих зразків;

3) читання вголос ізольованих слів із поступовим засвоєнням основних правил читання комбінацій голосних та приголосних букв. Саме на цьому етапі вчитель звертає увагу учнів на словесний наголос, навчає їх сприймати ціле слово швидко і читати (озвучувати) його правильно, чітко і голосно;

4) читання вголос засвоєних в усному мовленні мовленнєвих зразків, спочатку найкоротших, потім розгорнутих;

5) читання вголос зв'язних коротких текстів. У початковій школі тексти для читання вголос містять лише відомий мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні. Обсяг текстів збільшується з кожним класом, наприклад наприкінці 2 класу він становить 150, а наприкінці 4 — 300 друкованих знаків (програма 2005).

Відповідно до цих етапів навчання техніки читання методисти пропонують такі види вправ для навчання читання вголос: вправи для розпізнавання і читання окремих букв і буквосполучень; вправи для читання окремих слів; вправи для читання окремих мовленнєвих зразків; вправи для читання коротких зв'язних текстів.

Вправи для розпізнавання й читання окремих букв і буквосполучень охоплюють навчальні операції із алфавітом з використанням карток різної азбуки і навчально-роздавального матеріалу із зображеннями людей, тварин, предметів. Вони спрямовані на розвиток графемно-фонемних зв'язків.

Учні можна запропонувати такі завдання:

а) знайти і показати у підписах до малюнків літери, які вивчають на цьому уроці;

б) показати літери, що відповідають вимовленим учителем звукам;

в) знайти кожній великій літері відповідну пару і з'єднати їх: *A B C B E* в (*й а й е і а B*);

г) знайти в магічному квадраті (ряду) літер названу літеру і розмалювати її;

г) списати подібні літери і назвати елементи, за якими вони різняться: *йй — н; Т — -У; о — б; <i — Б*;

д) визначити кількість літер і звуків у слові;

е) вписати літери за алфавітом, яких не вистачає у рядку: *_B ...*

Учні мають засвоювати літери алфавіту у правильному порядку, для цього вони кілька разів повторюють алфавіт за вчителем, проспівують його під музику, виконують спеціально розроблені завдання:

— назвати літери, які показує вчитель на демонстраційних картках;

— розташувати літери за алфавітом (групи учнів отримують картки з п'ятьма літерами і якнайшвидше розташовують їх за алфавітом). Цю вправу можна виконувати як гру, у якій виграє група, яка впоралася із завданням першою;

— вишикуватися за алфавітним порядком літер, які отримують, і назвати ці літери (групи учні по 6—7 осіб у кожній отримують літери, визначають їх порядок в алфавіті і стають у рядок, тримаючи перед собою літеру). Цю вправу також можна провести як гру на швидкість.

Виконуючи вправи для розпізнавання читання окремих слів і словосполучень, учні вчать поєднувати звуковий образ слова з графічним, і навпаки; робити звуковий аналіз слів; поділяти слова на склади, визначати тип складу і наголос. В основі цих вправ — різні методи навчання читання слів.

За фонетичним (звуковим) методом учням можна запропонувати такі завдання:

а) знайти вимовлене вчителем слово серед слів на картках;

б) скласти вимовлене вчителем слово з карток алфавіту;

в) прослухати слова (з опорою на таблицю чи підручник) і назвати ті, у яких є певний звук, наприклад: нім. [ai] — *heiß, Hand, zwei, viel, haben, Reis*;

г) прочитати слова і вибрати ті, які починаються (закінчуються) на літеру *Dd*;

г) прослухати слова за вправою у підручнику і сказати, яке слово пропустив учитель;

д) визначити, чим відрізняються слова, і прочитати їх, наприклад: нім. *Hahn — Huhn — Hand — Hund; Haus — Hans; Beet — Bett*.

Метод цілих слів використовують під час навчання прочитання слів з історичним написанням, слів іншомовного походження, слів, що читають не за правилами (наприклад: *Theater, Tourist, Ingenieur*). їх слід виокремлювати в групи і подавати, можливо, іншим кольором, тренуючи учнів у правильному прочитуванні.

Найпопулярнішим методом навчання читання є метод ключових слів, або за аналогією, коли учням пропонують прочитати стовпчик або рядок слів з однаковою орфограмою (наприклад: нім. *sechs — Ochse — Fuchs — Luchs — wachsen*; англ. *is, his, it, sit, in, Tim, big*).

Метод ключових слів пов'язаний з методом читання за правилами, тому що перш ніж подавати учням рядки аналогічних слів, слід спочатку сформулювати правило (наприклад, буквосполучення *oh* в німецькій мові читають як довгий [o:], *h* в середині слова не читають, він подовжує голосний: *Kohl — Mohl — Sohn — Ohr*).

У початковій школі доцільно обмежитись мінімумом правил читання іншомовних слів.

- До правил читання слів англійською мовою належать:
- читання літер, що означають голосні, у наголошеному відкритому складі;
 - читання літер, що означають голосні, у наголошеному умовно відкритому складі;
 - читання літер, що означають голосні, у ненаголошеному закритому складі;
 - читання літер, що означають голосні, у наголошеному третьому типі складу (перед літерою -г);
 - читання літер, що означають голосні, у наголошеному четвертому типі складу (перед -*ze*).

- Правила читання слів німецькою мовою охоплюють:
- правила читання голосних у відкритому, умовно відкритому і закритому складах;
 - правила читання голосних на початку слова;
 - правила читання голосних *ä, o, ii*;
 - правила читання подвоєних голосних (читають довго і як один звук: *Tee*);
 - правила читання буквосполучень *-le, -ieh*; дифтонгів *ei, au, eu, äu* (як один звук);
 - правила читання приголосних перед голосними *i, e* (ніколи не пом'якшуються: *sind, Tisch*);
 - правила читання подвійних приголосних (читаються як один звук: *Bitte, Mutter*);
 - правила читання приголосних *p, t, k* (перед наголошеними голосними з придихом: *Tante, kommen, Peter*);
 - правила читання дзвінких приголосних наприкінці слова (оглушуються: *sind, und*);
 - правила читання буквосполучень *ng, nk, ch, chs, sch, st, sp; tsch*;
 - правила читання приголосних *h, x, q, u, v*;
 - правила словесного наголосу (у простих словах наголошують кореневий склад, який є здебільшого першим складом: *Gärten, Anna*).

Правила, які не поширюються на великі групи слів (*wr-, ku-, qu-, -ild* тощо), можуть бути засвоєні під час вивчення лексичного матеріалу. Спочатку основні правила слід давати поступово, враховуючи лексичні одиниці, які вводять. Згодом, коли учні засвоять ці правила, потрібно подати їх у вигляді таблиць (табл. 3.1—3.3).

Таблиця 3.1

Типи читання англійських голосних у наголошених складах

ЧЛітка Тип \ складу^к	a	o	e	i	y	u
		[ei]	[ou]	[i:]	[ai]	[wai]
I	[e.]	[ou]	[•:]	[a.]		[ju:]
	name	not	be	fine	my	tune
II	[aэ]	[ə]	[e]	[•]		[A]
	flat	not	pen	sit	myth	cup
III	[a:]	[o:]	[э:]			
	large	fork	term	firm	Byrd	fur
IV	[eə]	[a:]	[ɪз]	[ais]		[jus]
	Mary	more	here	fire	tyre	during

Таблиця 3.2

Читання наголошених сполучень голосних букв

Букво- сполучення	Читання	Приклади	Букво- сполучення	Читання	Приклади
ai]	[e.]	Spain	oo	[u:]	too
ay		day	ou	[ou]	out
ea Г	[•:]	sea	ow	[eə]	brown
ee		meet	ai + r		chair
ew	[ju:]	new	ee + r	[iə]	engineer
oi -	[з:]	point	ou + r	[aie]	our
oy		boy	oo-r	[a:]	door
oo-к	[u]	book			

Засвоєння кожного правила читання не можна обмежити вимовою слова, яке вводять. Учням слід запропонувати стовпчики або рядки слів, у яких читання літер відбувається за певним правилом (наприклад: *plate, skate, Kate, date, late*). У стовпчиках слів мають бути ті слова, які учні не вчили. Вони повинні озвучити їх згідно із правилом читання.

Вправи у читанні окремих слів повинні супроводжувати інші види роботи (вивчення нової лексики, граматичних структур, читання текстів, вправи з усного

мовлення), доки учні не читатимуть швидко і вільно кожне засвоєне слово або словосполучення. Потім можна подавати рядки слів, які слід читати за різними правилами (наприклад, голосні в усіх чотирьох типах складів); пропонувати вправи на доповнення слів, у яких замість прочерків потрібно написати правильну літеру, і складання слів із запропонованих груп літер (*ep n* → *pen*, *sekd* → *desk* тощо).

Таблиця 3.3

Приголосні, що мають два типи читання

Буква	Позиція	Читання	Приклади
c [si:]	1. Перед е, і, у 2. Перед а, о, и, усіма приголосними та наприкінці слів	[S] [k]	cent, pencil, icy cap, come, cup, black
g [gi:]	1. Перед е, і, у 2. Перед а, о, и, усіма приголосними та наприкінці слів	№] [g]	page, gin, gypsy good, green, big
s [es]	1. На початку слова, перед глухими приголосними та в кінці слова після глухих приголосних 2. Між голосними, у кінці слів після голосних та дзвінких приголосних	И М	sit, student, lists please, ties, pens
X [eks]	1. Перед приголосними та в кінці слів 2. Перед наголошеним голосним	[ks] [gz]	text, six exam

Ефективними і цікавими для учнів є ігрові вправи, використання яких на початку уроку або при переході до читання тексту вголос потребує мінімум часу.

Після активної тренувальної роботи з читання окремих слів учні повинні виконувати вправи з голосного читання речень. У шкільній практиці не достатньо уваги приділяють формуванню навичок з їх озвучування. Під час читання речень здійснюють осмислення їх за синтагмами, тому учнів потрібно навчити членувати речення на синтагми; правильно

озвучувати їх як цілісні інтонаційні блоки; осмислювати синтагми безпосередньо під час їх читання.

Під час читання рідною мовою ці процеси відбуваються автоматично, тому не усвідомлюються. При оволодінні читанням іноземною мовою учні повинні спочатку навчитись усвідомлювати, як ділити речення на синтагми, спираючись на його зовнішні граматичні ознаки, чому сприяє розуміння смислу окремих слів.

Оволодіння навичками озвучування речень передбачає засвоєння таких операцій: вимовляння синтагм без пауз, як суцільних комплексів; виокремлення в реченні наголошених і ненаголошених слів, вимовляння ненаголошених слів редуковано і зліто з наголошеними; інтонаційно правильне вимовляння кінцевих і некінцевих синтагм у реченні.

Правила озвучування речень англійською мовою. Для озвучування речень англійською мовою необхідно знати правила паузації, наголошення слів, тонування речень. Правила паузації не є категоричними та обов'язковими. Короткі синтагми можна об'єднувати у більші комплекси, які вимовляють без пауз. На початковому етапі навчання бажано, щоб учні членували речення на максимальну кількість синтагм. Згодом, набувши досвіду читання вголос, вони самостійно інтонаційно об'єднуюватимуть короткі синтагми в синтагматичні комплекси (наприклад: *My father works at a factory* — без паузи перед прийменником *at*).

Під час читання англійською мовою паузи роблять у таких випадках:

а) перед прийменниками (крім *of* — *the house of my parents*): *His father and mother works / at the factory*;

б) перед сполучниками та сполучними словами: *I get up at seven o'clock / and at a quarter to eight I go to school*;

в) між обставиною і підметом: *Yesterday / I got up at eight o'clock*;

г) між підметом та присудком (крім тих випадків, коли підмет виражений особовим займенником): *My friend Kostya / is a good sportsman*.

Учні повинні також засвоїти правила, за якими під час читання речень паузи робити не можна:

а) після артиклів, вказівних, присвійних, особових займенників, займенників *some, any*, заперечного займенника *no*: *My friends live in Shevchenko Street too, but they do not live in a house;*

б) після прийменників: *In the afternoon after classes I play with my friends in the yard;*

в) після сполучників і сполучних слів: *Our street is long and there are many trees in it;*

г) після допоміжних, модальних дієслів і дієслів-зв'язок: *I am sitting at the last desk. You can see a boy in the street. He is a schoolboy;*

г) між прикметником, іменником у присвійному відмінку або числівником та іменником, який стоїть після нього: *Mr. Ford has a small yard. This is my sister's room. The house has four rooms;*

д) між присудком і прямим додатком: *Open the window and air the classroom;*

е) між дієсловами руху та обставинами місця, що означають напрямок руху: *My elder brother goes to Kyiv next week.*

За правилами наголошення слів, читаючи речення, наголос слід робити на повнозначних словах: іменниках, прикметниках, числівниках, займенниках, прислівниках, дієсловах (*much, many, somebody, anybody, nobody, everybody, something, anything, nothing, everything, each other, one another*).

Ненаголошеними є артиклі, вказівні, присвійні, особові займенники, неозначені займенники *some, any*, прийменники, сполучники, допоміжні й модальні дієслова, дієслова-зв'язки, повнозначне дієслово *to be*. Ці слова слід вимовляти тихше, ніж наголошені, вони повинні інтонаційно зливатись із повнозначними словами. Наприклад: *You can 'see many 'flags / on the 'houses / and in the 'streets.*

Також вони можуть мати логічний наголос: *This is 'my book (not yours).*

Існують правила тонування речень. Під час читання розповідних речень, які містять дві або більше синтагм, кінцеву синтагму слід вимовляти зниженим тоном, а всі некінцеві — підвищеним. Наприклад:

In the afternoon / after lessons / we go home / or stay at school

Правила озвучування речень німецькою мовою.

Озвучування речень німецькою мовою також підпорядковується певним правилам, з якими слід ознайомлювати учнів поступово.

Паузи у реченні роблять лише після вимовлених разом акцентних груп або синтагм. У середині акцентних груп паузи робити не можна. Акцентну групу становлять повнозначні та службові слова (артиклі, сполучники, прийменники, займенники, допоміжні дієслова), які вимовляють як одне ціле, наприклад:

— іменник + артикль, прийменник, займенник: *das 'Buch, ein 'Mädchen, an der 'Wand, dein 'Brief, keine 'Sorgen, viele 'Schüler;*

— дієслово + займенник: *ich 'komme, es 'regnet, man 'baut;*

— дієслово-зв'язка + предикатив: *ist 'Lehrer, 'schön ist, war 'Montag;*

— допоміжне (модальне) дієслово + повнозначне дієслово: *hat gemalt, kann nicht 'kochen, blieb 'stehen;*

— дієслово + заперечення: *sie 'schreibt nicht, er 'darf nicht.*

Наголос в акцентній групі падає, як правило, на повнозначне слово. З допомогою синтагматичного наголосу у межах синтагми виділяють найважливіше слово, навколо якого об'єднуються інші слабонаголошені або ненаголошені слова: *Familie "Braun / wohnt in einem großen "'Haus.* Логічний наголос у реченні може падати на будь-яке повнозначне слово (на його наголошений склад) і залежати від тема-рематичного членування речення, коли темою вважають те, що відомо, а рема відображає нову найважливішу інформацію: *"Peter arbeitet im Garten. Peter "'arbeitet im Garten. Peter arbeitet im "'Garten.*

Під час нейтрального мовлення основний логічний наголос у реченні — на одному з останніх слів: *Das The"ater I be'findet sich / in der "'Hauptstraße. Ich rufe dich morgen "'an. Geht Hans zur "'Schule? Wann fährt der*

*'nächste "Zug? Er lernt "fleißig. Sie weiß darüber
Be "scheid.*

Тонування речень у німецькій мові підпорядковане таким правилам:

1) у розповідних реченнях, які містять декілька синтагм, кінцеву синтагму вимовляють зниженим тоном (інтонація завершеності), а всі некінцеві синтагми — підвищеним (інтонація незавершеності): *Als wir*

*am "Abend / schon zu "Hause waren, / begann es zu
"regnen;*

2) загальні питальні речення вимовляють підвищеним тоном (питальна інтонація): *"Regnet es?;*

3) спеціальні питальні речення із запитальним словом можуть вимовлятися високим тоном, якщо питальне слово наголошене: *"Wie machst du das?* та з інтонацією завершеності, якщо наголошені інші слова і запитання, які вимагають доповнення від співрозмовника: *Was
stu"diert er? Wann "treffen wir uns?*

Читання вголос іншомовних текстів. Вправи для читання текстів уголос обов'язково проводять у класі під керівництвом учителя протягом усього початкового ступеня навчання в школі. Вони спрямовані на подолання труднощів читання на рівнях букв, буквосполучень, слів, словосполучень, речень і покращення (удосконалення) навичок вимови загалом. Перед читанням тексту учням спочатку слід вправлятися у хорovому та індивідуальному читанні слів із буквами і буквосполученнями, які вони найчастіше плутають унаслідок інтерференції (наприклад, *b — d, f — t; w — v; c — s — z*), відбивати ритм в окремих словосполученнях із метою визначення словесного і синтагматичного наголосу, робити інтонаційну розмітку деяких речень та інтонувати їх. Після цього вчитель має подати зразок читання усього тексту (самостійно або з опорою на звукозапис). Учні повинні стежити за читанням учителя (диктора) та відмічати олівцем у тексті або рухом руки у повітрі межі синтагм, паузи, висхідний (нисхідний) тон речення. У паузах між реченнями учні читають текст хором, по завершенні цієї роботи — індивідуально. Після опрацювання тексту в класі вчитель повинен дати учням завдання підготувати вдома зразкове читання

тексту вголос, перевірити його виконання можна у вигляді конкурсу на кращого читця. Вчитель ураховує під час перевірки читання не лише його темп (швидкість), а й виразність і правильність озвучування.

Навчаючи читання вголос речень і текстів, необхідно звертати увагу, чи осмислюють учні прочитане. Часто процеси вимови слів, об'єднання їх у синтагми, інтонаційного оформлення речень настільки складні, що учні забувають зміст тексту. Тому, виконуючи вправи з розвитку техніки читання, слід психологічно спрямовувати учнів на розуміння тексту безпосередньо під час його читання вголос. Це забезпечує одночасне сприймання формальної і смислової інформації тексту.

Удосконалення навичок техніки читання відбувається і в старших класах. Даючи текст для самостійного читання вдома, учитель повинен виокремити у ньому невеликий уривок (7—8 рядків), щоб учні переписали його у зошити, зробили інтонаційну розмітку і підготувались до читання вголос за нею. На наступному уроці потрібно перевірити виконання цього завдання у більшості учнів. Такі вправи допомагають учням визначати у тексті зовнішні структурні ознаки синтагматичного членування речень і сприяють набуттю навичок правильного читання не лише задалегідь розмічених і підготовлених уривків, а й уперше побачених текстів.

Читання мовчки іншомовних текстів

Процес читання мовчки не можна відстежити, про його результати свідчить те, зрозумів учень текст чи ні. Однак існують шляхи керування цим процесом.

Вправи на читання мовчки доцільно спочатку виконувати на уроці під контролем учителя. Після прочитання учнями основних текстів певного навчального циклу, у яких зосереджений увесь новий матеріал, учитель пропонує їм текст для читання мовчки або пошепки. Вибір тексту залежить від ступеня навчання. На початковому ступені, коли учні мають незначний запас мовних засобів, тексти повинні тематично пов'язуватися з цим чи попередніми циклами уроків. В основній та старшій школі для читання мовчки можна використовувати тексти, не пов'язані тематично з матеріалом,

який вивчають нині. Важливо, щоб тексти були легкими і доступними для учнів. Спочатку їх мають вибудувати на повністю засвоєному матеріалі, потім вони можуть містити 2—5% незнайомих слів, які слід пояснити перед читанням тексту, якщо про їх значення учні не здогадаються самостійно. Треба також привчати учнів не надавати важливого значення незнайомим словам, якщо вони стосуються деталей змісту.

У тексті для читання можуть траплятися граматичні структури, яких учні не засвоювали в усному мовленні, але можуть їх зрозуміти, спираючись на відповідні структури рідної мови (наприклад, складнопідрядні речення зі сполучниковим зв'язком, дієприкметникові та дієприслівникові звороти).

Текст для читання мовчки в класі повинен бути інформативним, цікавим і лаконічним, щоб учні встигли прочитати його за 4—5 хв.

Роботу над текстом для читання мовчки поділяють на три етапи: установчий (передтекстовий), супровідний і післятекстовий.

Створення в учнів психологічної установки на читання, пробудження в них інтересу до цієї навчальної діяльності відбуваються на установчому етапі. Слід враховувати життєвий досвід учнів та їхні інтереси, уміти зацікавити змістом тексту.

Безпосередньо перед читанням тексту учням слід дати комунікативне завдання, яке активізує їхню розумову діяльність під час читання. Це можуть бути ключові питання, відповіді на які є в тексті, твердження, які учні повинні підтвердити чи спростувати. Такі завдання полегшують процес читання, оскільки дають змогу зрозуміти краще смисл тексту, зорієнтуватись у його змісті, сконцентрувати на ньому увагу, передбачити його подальший зміст.

На установчому етапі роботи з текстом вчителіві необхідно також усунути мовні труднощі, які можуть зашкодити безпосередньому розумінню тексту. Із цією метою учитель робить фонетичний, лексичний, граматичний, структурний і смисловий аналіз окремих слів і речень, записує найскладніші або найважливіші лексичні одиниці чи граматичні структури на дошці й перекладає їх разом з учнями рідною мовою. Якщо вчитель у вступній бесіді пояснить значення ключових слів, це також сприятиме кращому розумінню тексту.

На супровідному етапі роботи над текстом відбувається читання учнями тексту і виконання ними комунікативного завдання. Перевірку цього завдання потрібно робити відразу після читання в усній чи письмовій формі. Це може бути певна контрольна вправа, не завжди пов'язана із передтекстовим завданням. Учнім можна запропонувати твердження, з яких одні відповідають змісту тексту, а інші — ні, у зошитах учні ставлять номери лише тих тверджень, які відповідають змістові.

Перевірку розуміння тексту та виконання інших вправ на основі його змісту здійснюють на післятекстовому етапі. Вправи, які виконують на цьому етапі, спрямовані на контроль розуміння тексту і розвиток умінь усного мовлення. Вони передбачають побудову усних висловлювань учнів з опорою на текст і власний життєвий досвід. Завдання для розвитку усного мовлення спонукають учнів до вдумливого читання мовчки, оскільки після нього відбудеться цікава розмова, а для успішної участі в ній потрібно зрозуміти текст і запам'ятати з нього якомога більше фактів і деталей.

Аналогічно слід організовувати домашнє читання учнів. Необхідно викликати в них інтерес до читання пропонованого тексту, дати комунікативне завдання, яке супроводжуватиме читання, націлити на види контролю розуміння тексту. На занятті з домашнього читання обов'язково потрібно здійснити письмовий контроль завдань, заготовлених учителем (переклад уривка українською мовою, написання іноземною мовою змісту певного абзацу своїми словами, відповіді на запитання, формулювання запитань до тексту тощо).

Отже, читання належить до письмової форми комунікації і є рецептивним видом мовленнєвої діяльності. У процесі навчання читання іноземною мовою слід дотримуватись таких етапів: навчання алфавіту, звукобуквених і букво-звукових відповідностей, озвучування окремих слів та словосполучень, формування техніки озвучування речень та текстів; навчання читання мовчки. Учнім потрібно навчити аналітичного, синтетичного, вибіркового видів читання. Уміння зрілого читання неможливе без міцно сформованих навичок техніки читання.

3.4. Навчання письма на уроках іноземних мов



У методичній літературі існують різні підходи до трактування терміна «письмо». У вузькому значенні — це техніка використання графічної та орфографічної систем мови як знакових систем фіксації мовлення, що уможливають передавання інформації на відстані і закріплення її в часі. Письмо у широкому розумінні, або писемне мовлення, — специфічний, активний, продуктивний вид мовленнєвої діяльності, який передбачає уміння кодувати інформацію з урахуванням графічного каналу зв'язку. Це — спосіб формування і формулювання думки в письмових мовних знаках.

Цілі навчання письма у загальноосвітніх закладах

Прихильники комунікативного підходу розглядали спочатку писемне мовлення лише як засіб навчання говоріння, аудіювання, читання, що зумовлено специфікою цього виду мовленнєвої діяльності та меншим розповсюдженням його в побуті порівняно з усним мовленням, і обмежували формування комунікативної компетенції учнів написанням листа другу із-за кордону.

Значення писемного мовлення у світовій методичній науці зросло в середині 80-х років ХХ ст. спочатку в методиці навчання рідних мов, потім — іноземних. Це зумовили не тільки нові дані лінгвістики, психології та психолінгвістики, а й зміни в суспільстві, засобах масової комунікації. З появою комп'ютера, телефаксу та електронної пошти писемне мовлення стало актуальним засобом спілкування людства. Необхідність навчання писемного мовлення іноземною мовою пояснюють такі основні факти:

- 1) писемне мовлення є ефективним засобом поглибленого вивчення іноземної мови за відсутності іншомовного середовища. Перед писемним висловленням думок відбувається процес їх оформлення у внутрішньому мовленні. Оскільки це уповільнений процес, він сприяє усвідомленню мовленнєвого механізму й уможливляє процес внутрішнього мовлення тією мовою, якою людина пише. Робота над іншомовним письмовим

текстом забезпечує активне мислення цією мовою, створює власне іншомовне оточення;

2) писемне мовлення сприяє розвитку відчуття мови, тобто ознайомлює із жанрами мовлення, спонукає до пошуку мовних засобів відповідно до ситуації спілкування, жанру мовлення, поглиблює знання про соціокультурні і оціночні конотації слова (його фон), правильну сполучуваність мовних засобів, розвиває лінгвістичну інтуїцію. Вправляння у писемному мовленні сприяють формуванню гнучкої, вишуканої, багатого мови учнів;

3) письмо є одним із найважливіших каналів пізнання іноземної культури. Іншомовне писемне мовлення стає країнознавством для школярів, оскільки будь-яка праця над текстом потребує знань культури мислення, спілкування, мовленнєвого етикету країни, мову якої вивчають;

4) використання письма має свої методичні переваги. Оскільки у процесі письма задіяні всі аналізатори, усі види відчуттів, воно покращує запам'ятовування під час закріплення лексичних та граматичних навичок. Письмо супроводжує процеси навчання аудіювання, говоріння та читання, дає змогу залучати до роботи одночасно всіх учнів класу, здійснювати індивідуальний контроль їх навичок та вмій, учить самоконтролю і самокорекції. Під час виконання письмових робіт учні, особливо інтроверти, не отримують зауважень від учителя, що сприяє їх самовираженню і впевненості у власних силах.

У сучасній методиці навчання іноземних мов писемне мовлення є не лише засобом навчання, а й засобом і способом спілкування, пізнання та творчості відповідно до досягнутого програмного рівня знань учнів і кінцевою практичною метою навчання у середній школі. Випускники шкіл повинні вміти заповнити нескладну анкету, формуляр чи опитувальний лист; написати лист чи привітальну листівку; скласти нотатки і план до прочитаного чи прослуханого тексту, анотацію до прочитаного; написати коротке повідомлення, твір (обсягом не менше 22 речень), реферат або есе.

Уміння писати є комплексним і охоплює навички з каліграфії, орфографії, побудови письмового висловлювання — композиції (зачин, основна частина і кінцівка), лексичні та граматичні навички. Воно формується поступово протягом усього шкільного курсу паралельно

та взаємопов'язано із навчанням читання та усного мовлення у певній послідовності: від оволодіння каліграфією, засвоєння типових звуко-буквених відповідностей на першому році навчання іноземної мови через написання орфографічних диктантів, переказів, самостійне складання речень до створення власних повідомлень і тематичних творів у старших класах.

Психофізіологічну основу писемного мовлення становить взаємодія багатьох аналізаторів, механізмів і когнітивних процесів, знання яких необхідне для визначення оптимального підходу до організації навчання цього виду мовленнєвої діяльності.

Психологічні особливості письма і писемного мовлення

Письмо і писемне мовлення є взаємопов'язаними, але окремими процесами. Загальний механізм письма має два рівні: складання слів із букв, що передбачає володіння графікою і орфографією на рівні навички і складання письмових повідомлень із слів і словосполучень, за якого потрібне мовленнєве уміння, тобто породження та оформлення висловлювання з допомогою графічного коду. Складання повідомлень неможливе без складання слів із букв, тому писемне мовлення охоплює як обов'язкові елементи графічні та орфографічні навички.

Незалежно від того, чи пишуть текст під диктовку, списують, оформлюють у письмовій формі власні думки, процес письма — це складна довільна дія з перекодування звукового мовлення (зовнішнього або внутрішнього) у графічне. Вона охоплює такі операції: аналіз звукового складу слова, тобто виділення послідовності звуків у слові; перетворення звукових варіантів на фонемі; переведення звуків (фонем) у букви; накреслення (написання) букв і буквосполучень, тобто каліграфічне письмо; написання слів з урахуванням норм певної мови, тобто орфографічно правильне письмо. Найбільші труднощі становить операція переведення звуків у букви, оскільки вона передбачає розвинутий фонематичний слух і знання особливостей звуко-буквених відповідностей конкретної мови.

Отже, найважливішою навичкою, яку потрібно формувати на початковому етапі навчання письма інозем-

мою мовою, є переведення звуків у букви (оперування :иіуко-буквеними відповідностями). Це створює необхідну передумову для розвитку орфографічних навичок, формування вмінь читання і писемного мовлення іноземною мовою.

Основним у процесі письма є співвідношення звуків, букв і виконаних людиною мовленнєвих рухів і рухів руки, чого досягають завдяки взаємодії слухового, мовпомоторного, зорового та рукомоторного аналізаторів, тобто реалізація самого процесу письма відбувається з опорою на всі відчуття.

Задіяність усіх аналізаторів позитивно впливає на процес запам'ятовування мовного матеріалу, тому всі письмові вправи слід розглядати як необхідний засіб формування лексико-граматичних навичок.

Наявність слухових і артикуляційних відчуттів під час письма свідчить про те, що необхідно формувати фонетичні (вимовні) навички учнів. Учитель повинен навчати письма, керуючись методичним принципом паралельного і взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, формувати всі навички мовлення в комплексі. Із метою навчити швидкого і правильного письма слід закладати в довготривалу пам'ять учнів міцні зв'язки між звуковим і графічним образами слів та їхнім значенням. Це можна зробити лише під час вправляння шляхом багаторазового подання мовних явищ на слух і графічно, проговорювання, написання і читання їх на рівні слів, словосполучень, фраз, тексту.

На відміну від процесу говоріння під час письма функціонують додаткові аналізатори (зоровий і рукомоторний) і діють додаткові механізми (механізми переведення звукового коду в графічний). Отже, писемне мовлення — складніший вид мовленнєвої діяльності, ніж говоріння, має вторинний щодо звукового мовлення характер, є пізнішим утворенням у соціо- й онтогенезі, відрізняється від усного мовлення способом оформлення. Якщо процес породження усного висловлювання завершується звуковим оформленням, то на письмі — це перший етап, який може зазнати змін, доповнень у процесі написання, тобто під час графічної фіксації мовлення.

Породження усного і письмового повідомлень охоплює такі етапи: мотиваційно-спонукальний (етап

виникнення мотиву і задуму висловлювання під впливом практичної потреби), аналітико-синтетичний (етап планування змісту висловлювання), виконавчий (етап оформлення цього змісту мовними засобами), контрольний (перевірка й корекція змісту й мовного оформлення відповідно до задуму).

Писемному мовленню й говорінню властиві спільні етапи: мотив діяльності, задум висловлювання, планування граматико-семантичної частини висловлювання (добір слів, граматичних структур, розподіл предметних ознак у групі речень, виділення головного у змістовій організації повідомлення, оформлення висловлювання у внутрішньому мовленні). Свідомість того, хто пише, як і свідомість мовця, спрямована на зміст повідомлення і його мовне оформлення, проте планування й насамперед оформлення висловлювання у процесі письма відіграють важливішу роль, ніж під час говоріння. Це пов'язано з умовами писемної комунікації.

Писемне мовлення як вид мовленнєвої діяльності має такі психологічні і лінгвістичні особливості:

1. Є вторинною формою комунікації, яка спирається на графічний, а не слуховий канал зв'язку.

2. Відбувається за відсутності співрозмовника, спільної ситуації з адресатом, безпосереднього контакту і зворотного зв'язку, має монологічний характер порівняно з діалогічністю усного мовлення. Той, хто пише, повинен чітко уявляти собі адресата, до якого звертається, та його реакцію на своє повідомлення.

3. Має стійку вмотивованість. Його мотив і задум залежать від суб'єкта письма, а не від реплік партнера по комунікації і залишаються незмінними протягом породження усього письмового повідомлення.

4. Не містить додаткових, позамовних, паралінгвістичних засобів спілкування, типових для усного мовлення (жести, міміка, інтонація, наголос, паузи). Оформлення висловлювання відбувається переважно з допомогою вербальних засобів. Для вирізнення нової або важливої інформації в писемному тексті використовують поділ на абзаци, підкреслення, шрифтові виділення.

5. Вимагає суворого дотримання мовних норм, граматичної і стилістичної правильності. Для нього характерні розгорнуті синтаксичні конструкції, наявність складнопідрядних речень із причинно-наслідковим зв'язком, вживання абстрактної лексики, недопущення

і корочених форм, розмовних кліше й еліпсів тощо. **Потреба** в правильному розумінні майбутнім читачем пчесту й отриманні адекватної, бажаної реакції на своє імніідомлення вимагає від автора обґрунтованості, ВОГічної послідовності і зв'язності писемного висловлювання. Це відображається у лінгвістичному оформленні юпідомлення.

6. Писемне мовлення супроводжується проговорюван- ням у внутрішньому мовленні, тобто існує факт усного інпідедження, що має важливе значення для методики. **П**овільніша фіксація думок створює сприятливі передумо- ви для ретельнішого обмірковування мовного оформлення висловлювання. Той, хто пише, майже не обмежений у часі і може ґрунтовніше продумати, спланувати своє пові- домлення та дібрати влучні слова, вирази, має змогу повернутися до написаного у будь-який час, на будь-якому етапі породження висловлювання, проконтролювати його зміст і форму, відповідність мовних засобів не лише мов- ним нормам, а й наміру, скористатися довідковою літера- турою і в разі потреби виправити помилки.

Отже, писемне мовлення уможливорює усвідомлення і вдосконалення всіх операцій, пов'язаних із висловлю- ванням своїх та чужих думок, автоматизування набу- тих навичок мовлення, відшліфовування відчуття мови, підвищення рівня володіння усним мовленням.

Особливості писемного мовлення, які відрізняють його від говоріння, подано у порівняльній таблиці (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Відмінності усного і писемного мовлення

Усне мовлення	Писемне мовлення
1	2
<p>Первинна форма комунікації: спирається на слуховий (звуковий) канал зв'язку, слухові та мовномоторні (артикуляційні) аналізатори</p>	<p>Вторинна форма комунікації: спирається на графічний (зоровий) канал зв'язку, слухові, мовномоторні, зорові та рукомоторні аналізатори</p>
<p>Спосіб прямої комунікації: наявність безпосереднього контакту, спільної ситуації між комунікантами, можливість миттєвої реакції і зворотного зв'язку; двосторонній характер мовлення</p>	<p>Спосіб непрямой комунікації: відсутність співрозмовника, спільної ситуації спілкування, зворотного зв'язку; односторонній характер мовлення</p>

Закінчення таблиці 3.4

1	2
Обмежена в часі і просторі комунікація: скороминуча, нетривала, неповторна форма без можливості зберігання	Необмежена в часі і просторі комунікація: постійна, фіксована, незалежна від часу і простору, повторна форма з можливістю зберігання
Лінійний, безповоротний процес: спонтанність мовлення, неможливість редагування і внесення змін після акту спілкування	Нелінійний, поворотний процес, доступний для редагування і внесення змістових і формальних змін після акту спілкування
Наявність екстралінгвістичних засобів спілкування: мовна економія в оформленні змісту, згорнутість висловлювань	Відсутність екстралінгвістичних засобів спілкування: максимальна вербалізація змісту, розгорнутість, повнота висловлювань
Необов'язкова мовна нормативність: беззв'язність мовлення, обірвані речення, еліпси, скорочення, кліше, порушення порядку слів, уживання розмовної, емоційно забарвленої, конкретної лексики	Обов'язкова мовна нормативність: зв'язність мовлення, граматична і стилістична правильність, складні синтаксичні конструкції, вживання мовних засобів міжфразового зв'язку, більш нейтральної, абстрактної лексики

Отже, писемне мовлення — свідомий довільний акт, у якому засоби вираження є основним предметом діяльності. Продукт писемного мовлення — зв'язне висловлювання, текст. Навчаючи продуктивних видів письма, учитель повинен формувати в учнів такі вміння: об'єктивності, тобто усвідомлення механізму породження письмового висловлювання та жанрових і композиційних особливостей певного типу тексту; упередження власного тексту, тобто синтезу тексту за одночасного зберігання в пам'яті того, що вже написано; критики тексту, тобто вміння оцінювати власний твір з позиції читача.

Вироблення техніки каліграфії та орфографії письма

Учитель під час навчання техніки письма має сформувати в учнів: каліграфічні навички, тобто правильне відтворення ними всіх букв і буквосполучень іно-

і'мііої мови як окремо, так і в словах, реченнях, тексті тощо; орфографічні навички — навички оперу- ішіша звуко-буквеними та букво-звуковими відповідно- стями і написання слів згідно з правилами орфографії.

Формування графічних (каліграфічних) та орфогра- фічних навичок учнів середньої школи здійснюють комплексно, у нерозривному зв'язку з навчанням техні- ки читання.

Зміст навчання техніки письма охоплює, крім орфо- графічних і каліграфічних навичок, знання букв німецького чи англійського алфавіту та особливостей зображення букв, відсутніх в українському алфавіті (наприклад: *ÿ, Ff, Eÿ, л, Jj, ЫI, Ип, фд, Иг, Бв, г, V, Уи, \Уи>, Ту, gg*); букв із діакритичними (грец. сіакгШкоз — той, що слугує для розрізнення) знаками (наприклад: пім. *Aa, бо, Oii*); особливостей звуко-буквених відповід- ностей конкретної мови; правил написання слів з вели- кої і малої букви, разом і окремо; певних орфограм.

Формування каліграфічних навичок. Каліграфічні навички формують на початковому ступені навчання в школі, потім їх підтримують та вдосконалюють. Метою навчання каліграфії іноземної мови є вироблення в учнів навичок поєднувати букви в слова й писати їх швидко, правильно й розбірливо.

Під час навчання каліграфії іноземної мови вчитель опирається на навички письма рідної мови. Це стосуєть- ся, по-перше, загальних правил письма, які відомі дітям (положення рук, голови, спини, зошита тощо), по-друге, аналогій у накресленні багатьох букв інозем- ної та рідної мов.

Порівняно з алфавітом української мови букви латинського алфавіту, який використовують в англійсь- кій, німецькій та інших європейських мовах, можна поділити на такі групи:

1) букви, написання яких збігається з написанням букв в українській мові, — *Aa, Ee, Ii, Oo, Cc, B, K, Mm, Pp, Xx, T, y, H, n, u*;

2) букви, написання яких частково збігається з написанням букв української мови (лише окремі еле- менти), — *B, V, Баї, N. ï, Ig*;

3) букви, які не мають аналогів в українському алфа- віті, — *Ff, Eÿ, Jj, ЫI, Од, Лг, йв, i, Уи, ~№и>, T, fg*; шість

букв німецького алфавіту із діакритичним знаком (умлаутом) — *Ad, Ob, Oii* та буква /*3* на позначення звука [в].

Для того щоб сформувати в учнів стійкі каліграфічні навички, учитель повинен допомогти їм подолати труднощі, які виникають під час оволодіння графічним кодом мови. Ці труднощі зумовлені міжмовною і внутрімовною інтерференцією. Наприклад, більшість букв першої групи хоч і пишуть однаково з українськими літерами, але називають і читають інакше (особливо це стосується англійської мови). Крім того, латинська графіка, як і кирилиця, існує в друкованому та рукописному варіантах. У деяких графем спостерігаються суттєві розбіжності між обома варіантами, що негативно впливає на процес оволодіння іншомовною графікою.

Із метою запобігання ймовірним помилкам під час навчання письма англійською мовою рекомендують використовувати так званий *Print Script*, у якому друкований і рукописний шрифти майже збігаються, а літери в слові не поєднуються. Під час навчання каліграфії німецької мови вчителі, як правило, від початку привчають учнів писати прописом.

Під час презентації нової букви необхідно дотримуватись певної послідовності. Після того як учитель назве літеру і покаже, як вона виглядає, як її читати у друкованих словах, він повинен записати її на дошці. Учні мають записати один рядок цієї літери в класі, відтак — удома. Для запобігання інтерференції доцільно пояснити учням різницю в написанні окремих елементів нової букви порівняно з відомими, наприклад: *b — d, q — g, j — y, f — t, N — H*. Уводячи букви третьої групи, іноді доречно починати з написання окремих елементів літер, наприклад: *Ww, Y, Ss, Zz*. Після того як учні засвоять написання двох-трьох літер, учитель показує, як їх поєднувати в буквосполученнях та словах.

Отже, у навчанні каліграфії можна виокремити такі етапи (кроки):

1) написання окремих літер алфавіту іноземної мови відповідно до типології українського та латинського алфавітів: спочатку літери першої групи, потім літери другої групи, наприкінці — літери третьої групи. Однак послідовність введення букв автори підручників подають по-різному залежно від потреб спілкування та методичних цілей;

2) перехід від написання окремих літер до типових оуквосполучень: нім. *ch, ck, sch, st, pf; ie, eu, ee*; англ. *nil, wh, th*;

3) написання окремих слів, речень; списування слів, словосполучень, речень;

4) проведення звуко-буквеного аналізу слів, що є проміжною ланкою між графікою та орфографією.

Для формування графічних навичок використовують такі групи вправ:

а) на написання елементів букв за зразком, декількох рядків певної букви, окремих друкованих літер прописом;

б) на ретельне виписування надрядкових букв, наприклад: *B, d, t, h, I*; підрядкових букв, наприклад: *q, g, p, j, u*; рядкових букв, наприклад: *a, i, n, m, w, g*;

в) на списування слів, речень, текстів.

Вправи на списування вважають основними у навчанні каліграфії іноземної мови. Списування може бути простим або супроводжуватись додатковим завданням, наприклад на підкреслення букви чи орфограми, групування слів за певною ознакою та ін.

Після того як учні навчаться ретельно виписувати кожен літеру, учитель повинен запропонувати вправи у швидкому написанні. На уроці каліграфічні вправи краще проводити в ігровій формі чи як змагання, наприклад, за такими зразками:

— написати слова великими літерами (на швидкість): нім. *Tisch* — *TISCH*; *klug* — *KLUG*; англ. *stamp* — *STAMP*; *teacher* — *TEACHER*;

— записати букви в алфавітному порядку (на швидкість): *D, s, A, e, w, n, m, K, b, c, F, v, o, T, z*;

— виписати слова у стовпчик в алфавітному порядку і прочитати їх (на швидкість): англ. *grow, him, sea, again, visit, spend, life, think, often, Dad, friend*; нім. *das, ist, Uta, essen, Tante, Opa, Mutter, Kino, Hut, Bruder, wollen*;

— виписати з тексту всі слова, які пишуться з великої літери, або всі іменники, дієслова (на швидкість).

Формування орфографічних навичок. На відміну від каліграфічних, орфографічні навички формують протягом усього періоду навчання в школі паралельно з накопиченням лексичного запасу. Навчання орфографії має за мету оволодіння звуко-буквеними та букво-звуківими відповідностями, написання слів згідно з

правилами орфографії певної мови. Ці завдання визначають послідовність етапів роботи над орфографією:

1) засвоєння типових, регулярних звуко-буквених відповідностей за правилами читання та письма;

2) ознайомлення з правилами читання. Вивчаючи правила читання голосних у різних позиціях і поєднання приголосних, що передають певний звук, учні одночасно засвоюють і зворотні зв'язки — букво-звукові;

3) вправлення в записуванні слів, речень.

На початковому етапі навчання техніки письма для вчителя важливо враховувати особливості графемно-фонемних відповідностей іноземної мови, оскільки вони становлять значні труднощі для учнів. До них належать:

а) відсутність кількісної адекватності між звуком і буквою: нім. [i:] — *Nina, sie, ziehen, ihr*; [k] — *Kind, Chor, Zucker*; [f] — *Fahne, Vater, Physik*; англ. [z] — *bird, her, learn*:

б) полісемія букв, тобто одна буква може передавати декілька звуків: нім. *v* — [f] (*Vater*), [v] (*Vase*); *s* — [s] (*das*), [z] (*Hase*); англ. *s* — [s] (*see*), [z] (*was*);

в) відсутність звучання у «німих» букв. Наприклад, у німецькій мові буква *h* після голосного не читається, а лише позначає його довготу: *Kuh, fahren, stehen*. В англійській мові не вимовляють букву *e* у словах з умовно відкритим складом: *take, late, line*, а також *h* у буквосполученні *gh*: *high, eight, bright*;

г) подвоєння голосних як показник довготи в німецькій мові (*Tee*) та подвоєння приголосних як показник короткості в англійській: нім. *Mutter*; англ. *Holland, middle*.

Навчаючи орфографії, учитель має пам'ятати і про основні принципи, на яких ґрунтуються орфографічні системи англійської і німецької мов:

1) фонетичний: буква повністю відповідає звуку (нім. *Knabe, Rose*; англ. *pen, present, help*);

2) морфологічний: написання слова визначають правила граматики (англ. *nation* [neɪfn] — *nationality* [neefánsehti]; нім. *Kind* [hɪni] — *Kinder* [kɪnder]);

3) історичний, або традиційний: написання слова склалось історично і часто його неможливо пояснити внаслідок великої різниці між звуковим та графічним образами слова. Орфографічна форма слова може відоб-

Ціжати в таких випадках зниклі норми вимови (нім. *nim*, але *fünf*, *Physik*, *Goethe*; англ. *beautiful*, *language*);

4) ідеографічний: звукові омоніми розрізняють з допомогою графічних знаків (англ. *sea* — *see*, *two* — *too*).

Враховуючи труднощі звуко-буквених і букво-звукових відповідностей, навчання іншомовного правопису слід починати зі слів, які пишуть за фонетичним принципом, поступово переходячи до слів з морфологічним та історичним принципами написання.

Історичний та ідеографічний принципи характерні насамперед для англійської та французької мов, тому їх орфографія найскладніша. У разі коли слова пишуть і читають не за правилами, учитель обов'язково пропонує учням опори або мнемічні прийоми (асоціації зі словами рідної мови, підкреслення або інше виділення складних орфограм, загадки, ребуси, кросворди).

Успішне формування стійкої орфографічної навички забезпечує систематична організація тренувальних ішрав. У навчанні орфографії виокремлюють такі групи вправ:

1. Вправи на впізнавання і порівняння орфограм. Ці рецептивні мовні вправи є перехідною ланкою між каліграфією та орфографією і передбачають звуко-буквений аналіз слів, виявлення розбіжностей між написанням та звучанням. Наприклад:

— прочитати слова по буквах і підрахувати, скільки в них букв і звуків: нім. *Deutsch*, *Zucker*, *Suppe*, *Wald*; англ. *ball*, *child*, *pioneer*, *yesterday*;

— пояснити написання слів: нім. *Lehrer*, *Buch*, *Wiese*; англ. *square*, *kind*, *spoon*.

2. Вправи на відтворення орфограм. До цих репродуктивних мовних вправ належать вправи на списування, виписування, дописування слів, речень, текстів. Іажано, щоб списування відбувалось не механічно, а супроводжувалось додатковими завданнями (підкреслити чи виділити рамкою буквосполучення, що читаються не за правилами, нову орфограму, голосну, що стоїть під наголосом, тощо). Наприклад:

— списати слова, згрупувавши їх за орфограмами: Кім. *heißen*, *liegen*, *siegen*, *weiß*, *Kreide*, *viele*; англ. *plate*, *щюон*, *lake*, *mistake*, *look*, *cake*, *cool*;

— виписати із тексту слова з дифтонгами (буквами), що передають один довгий звук;

— відгадати та дописати слова за першою і останньою буквами (можна з опорою на малюнки): нім. *T_____I, H_____s*; англ. *b_s, I_____g*;

— дописати слова-рими: нім. *kennen, n, z*; нім. *Stamm, K...*, £>...;

— розташувати правильно літери у словах, записати їх та прочитати вголос: нім. *nuarja, arferub, zedeberm*; англ.: *nep, kobo, Icenpi*;

— скласти якомога більше слів, використовуючи склади слів зі змійки: нім. *Blu\bel\yme\se\Ga\fel\Löf\But \u{M}ut\ter...*;

— спробувати відновити слова, вставити літери у листі, отриманому з Німеччини (Великої Британії), на який випадково потрапила вода (репродуктивна умовно-комунікативна вправа);

— допомогти другові, який написав лист до Великої Британії (Німеччини), але не впевнений у написанні деяких слів, виправити помилки (репродуктивна умовно-комунікативна вправа).

3. Вправи на записування слів, речень, тексту (диктанти):

— самодиктант (написати по пам'яті певну кількість слів з певною орфограмою);

— зоровий диктант (учні читають текст із книжки або дошки, потім текст забирають, а учні записують його по пам'яті);

— зорово-слуховий диктант (учні читають текст, аналізують орфограми, потім пишуть під диктовку вчителя без зорової опори);

— слуховий диктант (учні пишуть під диктовку вчителя, попередньо опрацювавши труднощі);

— слуховий пояснювальний диктант (учні пишуть під диктовку вчителя, потім пояснюють складні орфограми);

— диктант-переклад (із рідної мови на іноземну);

— контрольний диктант.

На початковому ступені навчання орфографічні письмові вправи є обов'язковим компонентом домашньої і класної роботи учнів. На уроці рекомендовано регулярно проводити з учнями короткі (5—6 хв.) словникові диктанти з метою перевірки засвоєння слів і правильного їх написання. Водночас один або два учні можуть записувати слова на дошці для подальшого контролю та самоконтролю.

Інтенсивна практика в написанні слів забезпечить формування міцних навичок техніки письма. Коли учні вивчаються писати швидко і правильно, письмо допомагає йому в навчанні, а не гальмуватиме його.

Навчання писемного мовлення

Метою навчання писемного мовлення на уроках іноземних мов у середній школі є формування елементарної комунікативної компетенції, яка забезпечує учневі вміння писемного спілкування в типових ситуаціях. Для навчання цього виду мовленнєвої діяльності пропонують такі типи вправ: підготовчі (мовні й умовно-комунікативні вправи) та комунікативні (мовленнєві). Їх можна розділити на репродуктивного, репродуктивно-продуктивного і продуктивного характеру.

Підготовчі вправи. Їх використовують для засвоєння мовного матеріалу у графічному оформленні, а також для автоматизації операцій, пов'язаних із логічним і послідовним викладенням думок. У них письмо є засобом навчання і вдосконалення граматичних та лексичних навичок і вмінь усного мовлення.

До підготовчих вправ належать усі види мовних та умовно-комунікативних вправ, які виконують у письмовій формі, наприклад зміна граматичної форми, добір лексичних одиниць, складання речень, об'єднання простих речень у складні, підстановка, трансформація, розширення і завершення мовленнєвих зразків, відповіді на запитання різних типів.

Спочатку учні виконують удома мовні вправи на засвоєння способу маніпулювання із новою граматичною структурою (граматичні) чи лексичною одиницею (лексичні). Завдання для граматичних письмових вправ можна сформулювати так:

- провідмінійте подані дієслова в теперішньому часі;
- утворіть форми минулого часу від поданих дієслів;
- напишіть іменники в множині;
- переписіть речення й уставте у правильній формі допоміжне дієслово (означений або неозначений артикль);
- переписіть речення й поставте в правильному відмінку подані в дужках іменники;

— складіть речення, користуючись підстановчою таблицею;

— утворіть із двох простих речень одне складне з допомогою сполучника тощо.

Лексичні письмові вправи передбачають такі завдання:

— складіть словник за темою, що вивчають; складіть асоціограму (mind-map) на певну тему;

— зберіть якомога більше іменників за темою, що вивчають;

— згрупуйте їх за родами;

— утворіть нові слова з поданих складів (слів);

— випишіть із тексту слова-синоніми, слова-антоніми, словосполучення (прикметник + іменник);

— перепишіть речення і вставте замість крапок подані порівняння (відповідно до змісту).

У процесі оволодіння мовним матеріалом учитель пропонує учням письмові вправи умовно-комунікативного характеру на застосування граматичної структури (лексичних одиниць) у комунікативних ситуаціях. Наприклад, для засвоєння англійської структури «загальне запитання в Present Perfect*» завдання до письмової вправи на трансформацію можна сформулювати так: *Твій приятель отримав такі вказівки: Write Exercise 10. Read the text. Learn the new words. Draw a picture of your house. Запитай його в письмовій формі, чи виконав він ці завдання.*

Підготовчі письмові вправи для розвитку вмій логічного і послідовного викладення думок проводять на основі текстів для читання, серії тематичних картин або з опорою на ситуацію. Вони можуть бути мовного і умовно-комунікативного характеру.

Завдання до вправ, що виконують з опорою на текст, спрямовані на виконання учнями дій зі звуження, розширення письмового висловлювання, виключення зайвих речень, додавання логічно зв'язних речень. Це можуть бути такі завдання:

— випишіть із тексту ключові слова до теми;

— складіть план до тексту у вигляді запитань (називних речень);

— напишіть заголовки до кожного абзацу тексту;

— випишіть із кожного абзацу речення, яке є найголовнішим за змістом;

перепишіть абзац тексту від іншої особи;
н скоротіть текст до десяти речень, використовую-
' пі кліше;

розташуйте у правильній послідовності речення
(прзаци) тексту і запишіть їх (вправи «текстовий салат»,
• розрізний текст» на перекомпонування елементів
ІІІІІ • і. мового висловлювання);

- перекажіть письмово текст згідно з планом (від
іншої особи);

— зробіть висновки за прочитаним оповіданням і
зішишіть їх у формі заборон для маленьких дітей, вико-
ристовуючи зразок: *Man darf nicht...; Don't...;*

— використовуючи текст як зразок, опишіть свій
(іудинок (квартиру, школу);

— додумайте і опишіть деталі події (риси особи), про
яку йдеться в тексті;

— придумайте та запишіть кінцівку (початок) роз-
повіді;

— напишіть лист до головного героя оповідання.

Завдання на дописування чи придумування кінцівки
тексту передбачають творчість і самостійність учнів у
побудові письмового висловлювання. Вони забезпечують
перехід до навчання творчого писемного мовлення й
потребують ознайомлення учнів з особливостями різних
композиційно-мовленневих форм: повідомлення, опис,
роздум, а також із правилами оформлення листа інозем-
ною мовою.

Підготовчі письмові вправи з опорою
на картини охоплюють такі завдання:

— зробіть підписи до картини (серії малюнків);

— дайте відповіді на запитання до картини;

— поставте запитання за картиною;

— запишіть у формі речень усі дії зображених персо-

— опишіть картину з опорою на ключові слова
(план), структурно-логічну схему.

Серед підготовчих письмових вправ з
опорою на ситуацію виокремлюють такі завдання:

— складіть і запишіть перелік того, що треба купити
для святкового столу або для подорожі у гори (на
рівні окремих слів);

— дізнайтеся про дні народження однокласників і
складіть календар днів народжень усього класу;

— проведіть соціологічне опитування учнів класу з приводу професій їхніх батьків і оформте отримані результати у вигляді таблиці;

— сформулюйте поради для свого друга щодо правильного розпорядку дня, використовуючи модальні дієслова (наказовий спосіб);

— як репортер газети сформулюйте запитання до членів екологічної організації про їх діяльність з охорони навколишнього середовища тощо.

Під час проведення підготовчих письмових вправ учитель повинен чітко дотримуватись принципів послідовності й посиленості. Спочатку учні вчать будувати письмові висловлювання на рівні окремих слів, словосполучень, речень, поступово переходячи до побудови висловлювань на рівні мікротексту. Для цього вчитель продумує і гнучко застосовує різні види опор: ключові слова, кліше, вирази, план, питання, структурно-логічні схеми, текст як зразок тощо. З допомогою опор учителя вдається керувати виконанням завдань, а отже, й процесом навчання писемного мовлення.

На початковому етапі навчання письма цей процес строго керований, тобто всі письмові вправи виконують з опорами; на середньому та завершальному етапах учитель поступово їх знімає, формулюючи для учнів лише комунікативне завдання й даючи вказівку щодо обсягу вправи, наприклад: *Напишіть 7–8 речень про те, що ви сьогодні зробили, допомагаючи батькам.*

Підготовчі письмові вправи допомагають учителям формувати в учнів уміння логічно викладати думки, лексико-граматично оформлювати зміст письмового висловлювання, сприяють удосконаленню каліграфічно-орфографічних навичок письма, привчають до вдумливої роботи над текстом і слугують опорою під час підготовки до говоріння на уроці.

Комунікативні вправи. Вони мають продуктивний характер і спрямовані на написання учнями творів, тобто власних письмових висловлювань за темою (проблемою) на рівні тексту, без використання опор. Стимулом до писемного мовлення є вербально сформульовані проблемні тези або побачені відеофільми та вистави, картини й фотографії, прочитані книги та статті, прослухані музичні твори чи радіопередачі, відвідані виставки. Комунікативні письмові вправи виконують у середніх і старших

і і.п а,ч, за винятком написання листа й листівки, до • її ум, згідно з програмою, залучають учнів із 3 класу.

Незалежно від того, який твір пишуть учні, вони їм пніпні усвідомлювати, що процес писемного мовлення ініі.кди має три етапи: підготовчий, мовленнєвий і контрольний.

На підготовчому етапі, або етапі планування, збирають фактичний матеріал для майбутнього твиру, розробляють його тему і зміст, продумують композицію (розташування матеріалу за певною логічною ПІГПЦДОВНІСТЮ), ознайомлюють учнів з композиційними іп жанровими особливостями твору іноземною мовою, ПЮПГЯЗКОВО враховуючи потенційного адресата-читача.

На мовленнєвому етапі, або етапі формулювання й оформлення задуму, робота учнів пов'язана із добиранням слів, кліше, ідіоматичних мивразів, граматичних і синтаксичних структур відповідно до змісту і безпосереднім механічним написанням твору з урахуванням вимог каліграфії та орфографії.

На етапі контролю учні перечитують написаний ними твір, виправляють мовні й стилістичні помилки, вносять зміни у композицію тощо.

Лише за умови наполегливої підготовчої роботи перед написанням твору, відпрацювання всіх стадій писемного процесу разом з учнями учитель сформує неповні вміння писемного мовлення: об'єктивації, упередження та критики тексту. Доцільно писати колективні твори на уроці в класі, коли під керівництвом учителя учні вчатьс я аналізувати, порівнювати, синтезувати, розрізнати мовні й мовленнєві явища, а також читати свій твір очима читача. Колективне читання та обговорення у класі найкращих робіт і типових помилок є важливими прийомами роботи у процесі навчання писемного мовлення.

Для навчання писемного мовлення вчитель іноземної мови повинен мати добірку текстів-зразків для аналізу й усвідомлення учнями жанрових особливостей тексту, перелік мовних кліше, схеми-алгоритми написання певного виду твору.

Під час написання ділового (офіційного) листа учні повинні дотримуватись такої послідовності дій:

- 1) написати прізвище та адресу адресата угорі зліва;
- 2) вказати праворуч назву міста, з якого відправляють лист, після коми — дату відправлення;

3) написати нижче (зліва або посередині листа) звернення до адресата;

4) повідомити в основній частині мету звернення, фактичну інформацію, висловлюючи свою думку, попросити необхідну інформацію;

5) завершити лист знизу ліворуч прийнятою формулою прощання, поставити під нею підпис, на рядок нижче вказати своє ім'я та прізвище, в останньому рядку — свою посаду. Мовні засоби: нім. *Sehr geehrte Frau (Herr)...*; *Mit freundlichen Grüßen*; англ. *Dear Sir (Miss/Mrs)...*; *Many happy returns of the day, ...*; *Have a nice day...*

Написання анотації, реферату, резюме, рецензії передбачає переказ тексту-першоджерела з різним ступенем згорнутості. Для цього вчителеві потрібно сформулювати в учнів два комплекси вмінь: а) розуміння і отримання інформації з тексту-першоджерела; б) перероблення змісту, тобто створення власного, вторинного, тексту.

Для побудови всіх типів вторинних текстів учням можна запропонувати таку схему орієнтовних дій:

1) указати інформацію про автора (прізвище та ініціали), назву статті, джерело (назву журналу, газети, рік видання, номер, сторінку);

2) указати жанр статті (інтерв'ю, коментар, повідомлення, репортаж, доповідь);

3) визначити основну проблему чи думку статті й подати її узагальнену характеристику. Мовні засоби: нім. *Es geht/handelt sich um...*; *der Autor macht uns mit... bekannt*; англ. *The problem is...*; *The main point is...*; *This article is about...*;

4) конкретизувати тему. Мовні кліше: нім. *Der Autor analysiert/beschreibt/ behauptet, dass...*; *macht uns auf... aufmerksam*; англ. *The author states/draws our attention to the fact...*;

5) назвати інші підтеми. Мовні кліше: нім. *Der Autor stellt noch folgende Thesen zur Diskussion*; англ. *The author also suggests the following points for discussion*;

6) виділити (підкреслити) найсуттєвішу підтему. Мовні кліше: нім. *Im Mittelpunkt/im Vordergrund steht aber die Frage...*; *der Autor betont/unterstreicht, dass...*; англ. *the author emphasises...*;

7) зробити мікрОВисновки чи загальний висновок. Мовні кліше: нім. *Also...; das Ergebnis ist...; daraus kann man resultieren/schließen, dass...; eine Schlussfolgerung ziehen*; англ. *we can sum it up..., by saying that...; so... that; Consequently...*;

8) проінтерпретувати (пояснити) сприйняту інформацію своїми словами, висловити власну позицію (згоду птню незгоду з автором), навести свої аргументи (у разі написання реферату). Мовні кліше: нім. *Ich stimme dem Autor (nicht) zu /teile seine Meinung (nicht); meiner Meinung nach...; ich finde, dass...;* англ. *I think that...; In my opinion...; To my mind...*

Написання есе, тобто невеликого твору на певну тему, її кий містить особисту думку, пов'язане з формуванням в учнів умінь письмового монологу. Для нього характерна комбінація роздуму, опису й розповіді, але переважає роздум. Для написання есе треба навчити учнів будувати и логічній послідовності розгорнуті висловлювання, сформулювати тему, обґрунтувати її вибір, аргументувати, пояснювати, ілюструвати свою думку фактичним матеріалом, робити висновки, узагальнення.

Як опори використовують такі мовні засоби вираження:

а) часової послідовності (нім. *zuerst, dann, weiter, danach, nachdem, bevor*; англ. *first, later, then, after that, before, next, finally*);

б) причини та наслідку (нім. *denn, weil, deshalb, erstens, zweitens, in erster Linie, folglich, schließlich*; англ. *because, that's why, so, firstly, in the second place, secondly, so that*);

в) ставлення до проблеми (нім. *ich bin der Meinung, ich glaube, man sagt, ohne Zweifel, ich bin sicher, es ist klar*; англ. *to my mind, there is no doubt, I am (not) sure, therefore*);

г) порівняння явищ (нім. *im Unterschied zu...; ähnlich sein/gleichen; wenn wir X. mit Y. vergleichen...*; англ. *comparing smth with smth...; there are many/some differences / similarities between...*;

ґ) наведення прикладів (нім. *zum Beispiel, ein Beispiel von...; als Beispiel...; immer, manchmal, selten*; англ. *for example; for instance; as an example...*);

д) висновки.

Написання ділового (офіційного) листа, анотації, реферату, есе тощо належить до комунікативно-функ-

ціонального письма. Воно, як правило, чітке, має певну структуру, позбавлене творчих елементів. Однак у процесі навчання писемного мовлення важливо розвивати уяву учнів шляхом вільного, творчого (літературного) письма. Це дає змогу учням створювати особистісно орієнтовані тексти. Цікавою і поширеною формою такого письма є складання коротких гумористичних поетичних текстів на зразок *limerick* в англійській мові або *Elfchen* (вірш із 11 слів) у німецькій мові. Наприклад:

Англ.: «*You are old, Father William*», *the young man said,*
«And your hair has become very white;
And yet you incessantly stand on your head —
Do you think, at your age, it is right?»
Lewis Carroll «Alice in Wonderland»

Нім.: *Da*
bin ich
werde sehen, ob
es mir gefallen kann
hier.

Отже, для навчання писемного мовлення вчитель використовує підготовчі (мовні і умовно-комунікативні) та комунікативні вправи. Мовні вправи передбачають дії з граматичними структурами і лексичними одиницями на рівні слів і речень. В умовно-комунікативних вправах учні застосовують мовний матеріал на рівні надфразової єдності (висловлювання) з опорою на комунікативну ситуацію, текст для читання, картини. Комунікативні вправи спрямовані на створення учнями власних творів на рівні тексту без використання опор.

Письмо як засіб контролю у навчанні іноземних мов

Навчання письма тісно пов'язане з навчанням інших видів мовленнєвої діяльності. Воно дає змогу зберегти мовні та фактичні знання, закріплювати навички та вміння усного мовлення, аудіювання та читання, сприяє підвищенню грамотності учнів, є надійним інструментом їх мислення, дисциплінування розумової праці. Крім цього, письмо виконує важливу функцію зворотного зв'язку (учень — вчитель), тобто є ефективним засобом контролю в навчальному процесі.

Письмові контрольні роботи вчитель проводить для перевірки знання мовного матеріалу та практичних умінь з усіх видів мовленнєвої діяльності. Розрізняють поточні та підсумкові письмові контрольні роботи.

Поточні письмові контрольні роботи — короткі (на 5—6 хв.) словникові орфографічні диктанти чи диктанти-переклади, метою яких є перевірка засвоєння учнями слів або мовленнєвих зразків, які вивчали на попередніх уроках. Форми проведення поточних письмових контрольних робіт різноманітні. Вчитель може демонструвати картки із зображеними на них предметами, а учні — записувати їх назви, давати короткі відповіді на запитання вчителя, завершувати речення, подані вчителем, тощо. Учні повинні навчатись записувати слова та речення швидко й правильно у спеціальних зошитах (test-books). Спочатку поточні контрольні роботи доцільно перевіряти в класі за ключами, запропонованими вчителем, без виставлення оцінок, після чого вчитель має зібрати зошити й дати завдання класові виконати цю саму вправу усно (у фронтальному режимі). Важкі для написання слова вчитель або хто-небудь із сильних учнів пише на дошці або демонструє на картках.

Поточний письмовий контроль, який потрібно проводити регулярно, підвищує відповідальність учнів за виконання завдань, допомагає їм подолати страх перед письмовими контрольними роботами.

Підсумкові письмові контрольні роботи проводять звичайно наприкінці теми або семестру, вони тривають 30—45 хв. і передбачають контроль розуміння прослуханого чи прочитаного тексту та вмінь писемного мовлення.

Перевіряючи контрольні роботи, вчителю слід підкреслювати помилки в словах, записуючи правильний варіант. Тим, хто з роботою не впорався, не відразу ставлять незадовільну оцінку, а дають додаткове завдання.

Оцінювання вмінь писемного мовлення учнів у різних видах творів слід здійснювати за такими критеріями: а) змістовність твору (ступінь реалізації комунікативного завдання); б) логіко-композиційна й сюжетна структура твору; в) лексико-граматичне оформлення висловлювання (ступінь адекватності використаних мовних засобів комунікативному наміру автора); г) орфографічна й пунктуаційна правильність твору.

Після оцінювання кожного параметра за дванадцятибальною шкалою можна вивести середню загальну оцінку. Оцінка за зміст становить половину загальної оцінки, кожна інша — 1/6. Формула загальної оцінки така: $(3a + 16 + \dot{i}v + 1r) : 6 = N$. За одну граматичну помилку знімають 0,5 бала, за лексичну — 0,25 бала, орфографічну — 0,1 бала.

Отже, письмо — найскладніший вид мовленнєвої діяльності, оскільки вимагає взаємодії всіх аналізаторів. Ототожнювати його з простим перенесенням (фіксацією) усного мовлення у графічний код неможливо. Розвиток умінь письма відбувається шляхом оволодіння технікою письма, навичками композиції і засвоєння жанрово-стилістичних особливостей та елементів зв'язності певного типу тексту у нерозривній єдності із навчанням говоріння, читання і аудіювання.

Формування вмінь іншомовного спілкування у школі ґрунтується на принципі взаємопов'язаного навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, оскільки в реальному житті неможливо уявити говоріння без аудіювання, а письмо без читання. Комплексний підхід можна пояснити багаторівневою будовою системи мови і тим, що кожен мовний знак існує у довготривалій пам'яті як слуховий, зоровий і мовно-моторний образ.

Враховуючи первинність усного мовлення і вторинність письмового, всі мовні явища учні спочатку опрацьовують усно, а згодом — у письмовій формі.

Запитання. Завдання

1. Подумайте і обґрунтуйте, чому аудіювання є метою і засобом навчання у школі.
2. З'ясуйте, чому при сприйманні тексту на слух діють не лише слухові, а й мовно-моторні відчуття, і зробіть методичний висновок.
3. Чому і як слід розвивати механізм антиципації структури речень та смислу всього висловлювання?
4. Опишіть рівні розуміння тексту при аудіюванні та обґрунтуйте вибір відповідних вправ.
5. Визначте завдання кожного етапу роботи над текстом для аудіювання.
6. З'ясуйте спільне і відмінне між говорінням та аудіюванням.
7. У чому полягає мета навчання говоріння у школі?

8. Охарактеризуйте психологічні механізми говоріння.
9. Як потрібно розвивати оперативну пам'ять, навчаючи говоріння?
10. Обґрунтуйте роль підготовленого і непідготовленого мовлення у навчанні говоріння іноземною мовою.
11. Дайте характеристику компонентів, що входять до структури діалогу.
12. У якій послідовності потрібно навчати діалогічного мовлення?
13. Прокоментуйте особливості монологічного мовлення, якого потрібно навчати у школі.
14. Які вправи доцільно використовувати для навчання підготовленого і непідготовленого монологічного мовлення?
15. Опишіть організацію навчання групової бесіди у різних класах.
16. Розкрийте типи діалогів і монологів, яких навчають у школі.
17. Охарактеризуйте читання як вид мовленнєвої діяльності та його роль у формуванні іншомовної комунікативної компетенції.
18. У чому полягають психофізіологічні механізми сприймання тексту під час читання?
19. З'ясуйте труднощі читання англійською (німецькою) мовою і визначте етапи навчання читання.
20. Сформулюйте правила читання слів і речень англійською (німецькою) мовою.
21. Як правильно організувати роботу над текстом для читання у класі?
22. Охарактеризуйте цілі всіх видів читання і відмінності у прийомах роботи з ними.
23. З'ясуйте спільне і відмінне писемного і усного мовлення.
24. Розкрийте завдання навчання техніки письма.
25. З'ясуйте, за яких умов письмо є самостійною метою навчання, а коли — засобом навчання іноземної мови.
26. Охарактеризуйте типи і види письмових вправ.

Організація процесу навчання іноземних мов у школі

Запорукою ефективного навчання іноземної мови є готовність вчителя до планування та здійснення навчально-виховного процесу з ґрунтовним знанням особливостей завдань, змісту, методів та форм організації на кожному ступені загальної освіти. Досягнуті у навчанні результати вчителі мають постійно контролювати, аналізувати та використовувати для удосконалення уроків та позакласних форм роботи.

4.1. Шкільний курс вивчення іноземних мов

Зміст навчання іноземної мови у різних класах загальноосвітньої школи конкретизовано у програмах з іноземних мов. Програма як документ містить пояснювальну записку, де подано мету навчання, принципи побудови програми, обґрунтовано зміст, комунікативні вміння, якими має оволодіти учень; тематику ситуативного спілкування для кожного року навчання; мовленнєві функції та засоби їх вираження; ком-

потенції (лінгвістична, соціокультурна, загальнонавчальна), конкретизовані для кожного року навчання. **Визначено** результати (мовленнєва компетенція) щодо аудіювання, монологічного та діалогічного мовлення, читання, письма.

Особливості навчання іноземних мов у початковій школі

Пріоритетом сучасної системи навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах є багатомовність, що полягає у різноманітності мов, які вивчають (англійська, німецька, французька, іспанська тощо). Програмою підготовки учнів у загальноосвітніх школах вивчення іноземної мови передбачено з 2 класу.

У початковій школі (2—4 кл.) важливо прищепити учням позитивне ставлення до предмета, вмотивувати необхідність і значущість володіння іноземною мовою, виробити базові навички і вміння, необхідні для подальшого розвитку комунікативної компетенції. На цьому етапі відбувається формування навичок і вмінь спілкування в усній та письмовій формах у межах визначених сфер і ситуацій відповідно до вікових особливостей учнів та їхніх інтересів.

До найважливіших для вивчення іноземних мов психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку належать: різка зміна дітьми оцінювання свого соціального статусу, перехід від ігрових форм діяльності до навчальних, швидкий розвиток вольових якостей, інтелектуальних можливостей, недостатнє вміння організувати власну діяльність, мінімальне використання можливостей пам'яті.

Інтерес до уроків іноземної мови, бажання її вивчати є запорукою результативності в навчанні. Тому вчителів слід передбачати застосування нового за змістом та формою навчального матеріалу, використання рольових та інших ігор, віршів, аудіозаписів, відеоматеріалів. Постійна зміна видів навчальної діяльності уможливляє забезпечення активності учнів протягом уроку.

В учнів молодшої школи розвинуте переважно конкретне (образне і дійове) мислення. Аналітико-синтетична діяльність перебуває на етапі становлення,

через це дітям важко помічати спільне та відмінне у граматиці, лексиці рідної та іноземної мов, узагальнювати, мислити поняттями. Тому комунікативно спрямована навчальна діяльність учнів має ґрунтуватися на інструктивному, описовому, розповідному, пояснювальному та аргументованому мовленні учасників процесу навчання.

Під впливом навчання учні поступово переходять від пізнання зовнішнього боку явищ до їхньої сутності, тому більшість із них успішно засвоює прості граматичні структури, помічає їх і застосовує у комунікативній діяльності.

Враховуючи ці особливості молодших школярів, програмою передбачено лише вибірккові граматичні положення, знання яких обов'язкове для розуміння навчальних текстів, вправ, комунікативно-мовленнєвої діяльності школярів. Найчастіше слід опиратися на схильність молодших учнів цілісно сприймати і запам'ятовувати слова, фрази, зразки граматичних структур та застосовувати їх у знайомих ситуаціях спілкування.

Зазвичай діти молодшого шкільного віку запам'ятовують матеріал мимовільно, у процесі ігрової діяльності, неважких вправ зі словами і граматичними структурами, які вивчають. Таке запам'ятовування потребує обов'язкового повторення засвоюваного матеріалу.

У процесі дорослішання учнів збільшується обсяг матеріалу, що має ґрунтуватися на довільному запам'ятовуванні, використанню якого сприяють швидкий розвиток вольових якостей школярів, їхня здатність зосередитися на певній діяльності. Учителю повинен постійно створювати відповідні умови: вводити рукописні словники, записи, застосовувати письмові творчі роботи, подавати інформацію під час аудіювання та в процесі комунікації.

Особливо важливого значення слід надати тренувальну артикуляційного апарату з допомогою вправ на аудіювання, читання, вимову шляхом тренування язика, губ, глибини дихання. Цей процес відбувається легше і швидше у дитячому віці, потім уповільнюється.

Цілеспрямована робота над вивченням іноземної мови у молодшій школі сприяє успішному опануванню її в наступні роки навчання, уможливорює розширення

світогляду молодших школярів, забезпечує розуміння ними власної культури та рідної мови.

Раннє навчання іноземної мови обумовлене психо-фізіологічними, дидактико-когнітивними та соціальними факторами.

До психофізіологічних факторів належать такі характеристики молодших школярів: нейрофізіологічне дозрівання мозку та пов'язані з цим гнучкість і пластичність механізмів говоріння, розвиток пам'яті, уваги, уваги, здатність до імітації, наслідування, висока сенситивність, відсутність упереджень, негативних стереотипів, довірливість і відкритість до зовнішніх впливів, готовність до навчання та зацікавленість у ньому, мотивація молодших школярів на досягнення успіху, довільність, продуктивність і стійкість пізнавальних процесів, готовність керувати поведінкою на основі прийнятого рішення, наміру.

Дидактико-когнітивними факторами раннього навчання іноземної мови є новий рівень розвитку практичної та пізнавальної діяльності молодших школярів (перевагу надають спершу ігровій діяльності, відтак навчальній і, нарешті, трудовій), готовність до свідомого оволодіння мовними системами рідної та іноземної мов; удосконалення в процесі спілкування мовних здібностей, набуття мовного досвіду та відчуття мови, подальший інтелектуальний розвиток дитини, формування організаційних умінь, загальномовленнєвих, загальнопізнавальних, контрольовано-регулювальних та оцінювально-результативних. Вивчення іноземної мови у початковій школі є підґрунтям для успішного навчання в основній школі та передумовою поглибленого та спеціалізованого оволодіння нею.

Соціальними факторами успішного навчання іноземної мови дітей молодшого шкільного віку вважають відсутність негативних стереотипів щодо інших народів і країн, готовність до сприйняття соціокультурної інформації і формування на цій основі толерантності, відвертості, поваги до людей різних національностей, набуття певного рівня міжкультурної іншомовної компетенції.

Завдяки збільшенню терміну вивчення іноземної мови за рахунок впровадження відповідної навчальної дисципліни у початкову школу можна досягти підвищення ефективності навчання іноземних мов.

Мета, завдання та зміст навчання іноземних мов у початковій школі

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти (2000), програми з іноземної мови для загальноосвітніх навчальних закладів, вітчизняного та зарубіжного досвіду, практична мета навчання іноземних мов молодших школярів полягає в опануванні ними мовленнєвих умінь на рівні, достатньому для здійснення спілкування іноземною мовою у чотирьох видах мовленнєвої діяльності — аудіюванні, говорінні, читанні та письмі — в типових ситуаціях. Оволодіння учнями таким спілкуванням передбачає формування у них комунікативної компетенції, яка реалізується з допомогою мовленнєвих умінь, розвинутих на основі мовних, лінгвокраїнознавчих і країнознавчих знань та навичок мовлення.

Практичне завдання навчання іноземної мови молодших школярів полягає у формуванні таких умінь:

а) на слух сприймати і розуміти мовлення вчителя, однокласників, основний зміст простих навчальних та автентичних текстів (діалогів, віршів, малих форм дитячого фольклору), які побудовані на засвоєному мовному матеріалі і звучать у середньому темпі, а також з опорою на візуальну наочність і мовну кмітливість;

б) брати участь у діалогічному спілкуванні: вести простий діалог етикетного характеру, діалог-розпитування, діалог — обмін думками в обмеженому колі типових ситуацій, у визначених комунікативних сферах; уміти використовувати у процесі спілкування невербальні засоби комунікації (жести, міміку). При цьому висловлювання кожного співрозмовника повинне містити 4—5 реплік, мовно правильно оформлених;

в) коротко висловлюватись у межах відібраних для початкової школи тем; уміти робити короткі повідомлення про певні події і факти, передавати зміст прочитаного або прослуханого тексту, описувати явища та об'єкти, переконувати співрозмовника, висловлювати свої думки і ставлення до предмета мовлення. Монологічне висловлювання має відповідати вимогам повноти, розгорнутості, завершеності думки. Варіативність мовних засобів може бути обмеженою, що компенсує

МІСТОсування міміки, жестів. Обсяг висловлювань — **I речень** (наприкінці 4 кл.);

г) читати вголос та про себе короткі (обсягом до 300 друкованих знаків) навчальні і полегшені автентичні тексти, користуючись прийомами ознайомлювального та вивчаючого читання;

г) фіксувати й передавати письмово елементарну інформацію, наприклад: оформити за зразком особистий лист, листівку-вітання; написати адресу, оголошення; описати предмет, особу, явище; зафіксувати на письмі (обсягом до 8 речень) почуту інформацію;

д) правильно вимовляти й розрізняти на слух звуки, слова, словосполучення і речення іноземною мовою, дотримуючись інтонації основних типів речення;

е) послуговуватися найуживанішою лексикою в межах тематики початкового рівня, засвоїти продуктивний та рецептивний лексичні мінімуми;

е) сформувати уявлення щодо основних граматичних категорій мови, яку вивчають, розрізняти вивчену лексику і граматику під час читання та аудіювання і використовувати її в усному спілкуванні.

Рівень володіння іноземною мовою наприкінці 4 класу відповідає рівню А-1 згідно із «Загальноевропейськими Рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (2003).

Під час навчання іноземної мови молодших школярів вчитель повинен розв'язувати такі освітні завдання:

— розширювати загальний кругозір учнів: збагачувати духовний світ дитини, формувати знання про дитячу субкультуру країни, мову якої вивчають; ознайомлювати їх з інтересами зарубіжних ровесників, їх уподобаннями, потребами, характером діяльності (навчальної, ігрової, практичної, художньо-естетичної), особливостями шкільного життя, довкілля, ставлення до природи, тварин, характером взаємин у сім'ї, із дорослими; розкривати особливості національної ментальності і стереотипи поведінки юних носіїв мови у типових ситуаціях спілкування;

— вчити дітей спостерігати за явищами іноземної мови (фонетичними, лексичними, граматичними), виявляти відмінності між явищами іноземної і рідної мов;

— учити орієнтуватись у предметі, працювати з підручником, робочим зошитом, звуковим супроводом

до навчально-методичного комплексу, формувати автономію учня у навчальній діяльності.

Учитель також повинен розв'язувати такі розвивальні завдання навчального процесу з іноземної мови у початковій школі:

— виробляти здатність до мовних спостережень, виявлення мовних закономірностей; розвивати кмітливість (мовну, ситуативну, контекстуальну), уміння здійснювати перенесення у нову ситуацію на основі проблемно-пошукової діяльності;

— удосконалювати якість слухового сприймання інформації, розвивати фонематичний та інтонаційний слух учнів, слуховий самоконтроль, здатність до імітації;

— удосконалювати мовленнєву реакцію, готовність до участі в спілкуванні, уміння самостійно планувати мовленнєві вчинки (дії) і співвідносити їх цілі зі змістом, розвивати вміння логічно, послідовно викладати зміст прослуханого, прочитаного і побаченого;

— розвивати готовність і здатність до творчої іншомовної діяльності;

— розвивати в контексті організації іншомовної комунікативної діяльності позитивні емоції учнів, чуйність, сприйнятливність до краси, естетичні переживання.

Виховні завдання, які буде розв'язувати педагог у процесі навчання іноземної мови молодших школярів, такі:

— виховувати розуміння важливості оволодіння іноземною мовою і потреби користуватися нею як засобом спілкування;

— прищеплювати почуття поваги до народу — носія іноземної мови та до національної культури країни, мову якої вивчають;

— сприяти соціалізації дитини, встановленню контактів із ровесниками, дорослими; формувати в учня бачення самого себе у взаємодії та взаємозалежності з іншими у процесі активної мовленнєвої діяльності у парах, малих групах, командах, шеренгах, що рухаються, тощо;

— виховувати морально-етичні норми поведінки;

— заохочувати працьовитість, охайність у виконанні завдань;

— прищеплювати спостережливність, допитливість, волю, наполегливість у подоланні труднощів.

Мета і завдання зумовлюють зміст навчання іноземної мови учнів початкової школи, який відображено у психічних програмах, підручниках, посібниках, дидактичних матеріалах для самостійної роботи. Ефективність навчального процесу безпосередньо залежить від розуміння вчителем того, чого необхідно навчати, які знання, уміння, навички мають бути в учня. Отже, зміст навчання — це те, що входить до діяльності вчителя, навчальної діяльності учня, а також навчальний матеріал та процес засвоєння.

Тематика і комунікативні ситуації, у межах яких здійснюється усне та письмове спілкування молодших школярів, мають відповідати програмі, інтересам та потребам дітей, бути особистісно значущими та сприяти їх творчій ініціативі і самостійності. Вдало підібрані ситуації на елементарному мовному матеріалі формують культуру спілкування, основи позитивного ставлення до народу та країни, мову яких вивчають. Уже на цьому етапі навчання слід розвивати повагу до співрозмовника, здатність підтримувати розмову, обстоювати власну думку.

Розвиток комунікативних умінь потребує знання мовних засобів спілкування. Тому у програмі передбачено вивчення основ іноземної мови (фонетика, лексика, граматики) та ознайомлення із засобами застосування знань у мовленні. Учителю слід розуміти продуктивний та рецептивний рівні володіння мовою та відповідно організовувати навчальну діяльність учнів. Цілеспрямована робота над мовним матеріалом виробляє та розвиває вміння слухати і розуміти, говорити, читати і писати, дає змогу поступово формувати розуміння мови як системи. Діяльність учнів у процесі вивчення мови адаптує до умов шкільного життя та формує організаційні, інтелектуальні й комунікативні вміння.

Способи ефективного проведення уроків іноземних мов у початковій школі

Забезпечити ефективність навчального процесу неможливо без застосування методів, прийомів та форм навчання. Традиційні для процесу навчання іноземної мови методи-способи (демонстрація, пояснення

та організація вправлення) є характерними і для початкової школи. Однак вікові та психологічні особливості молодших школярів, дидактичні умови процесу навчання в початковій школі вимагають від учителя особливої уваги до умов використання цих методів та прийомів навчання.

Так, слабкість довільної регуляції поведінки та уваги дитини вимагає від учителя на етапі презентації мовного чи мовленнєвого матеріалу застосувати такі прийоми, які б стимулювали сприйняття, осмислення та проговорювання мовних одиниць, усвідомлення учнями варіантів оперування ними. Існують різні способи демонстрації матеріалу: усно, письмово, з допомогою засобів наочності, з елементами театралізації.

Пояснення як метод навчання має на меті розкрити суть мовного явища чи мовленнєвої дії, виокремити характерні ознаки, стимулювати розумову активність учнів. Воно, як правило, є коментарем чи інструктажем. Викладаючи новий матеріал, учитель повинен спостерігати, чи всі учні зрозуміли його, ставити запитання, просити їх повторити наведений зразок.

Переходячи до етапу тренування, слід перевірити розуміння учнями алгоритму дій, скоригувати їх у разі неточності виконання. Працюючи фронтально, варто звернути увагу на окремих учнів, надати їм змогу проговорити матеріал чи виконати дії під керівництвом учителя. Робота учнів у парах уможлиблює проговорювання та прослуховування кожного з учасників процесу під час спостереження за стилем виконання дії. Це сприяє формуванню спостережливості, критичності та саморефлексії навчальних дій. Роль учителя на цьому етапі — стежити за дотриманням умов діяльності, звертаючи увагу на окремі пари та корегуючи їх діяльність.

Наступним етапом роботи над матеріалом є його інтеграція в уже наявний мовленнєвий досвід учнів через залучення до ігрової комунікації, розумово-мовленнєвих видів діяльності, прослуховування сюжетних історій, драматизації, виготовлення малюнків, іграшок, предметів, написання письмових робіт.

Суттєву роль у процесі навчання іноземних мов у початковій школі відіграють дидактичні ігри — різновид пізнавальних, спеціально створених дорослими

чи успадкованих від попередніх поколінь ігор, що використовують у навчальному процесі під безпосереднім керівництвом педагога (які можна застосовувати на різних етапах уроку):

— ознайомлення з лексичними одиницями («Що це може бути?», «Запам'ятай слово», «Фантастичні історії»);

— закріплення лексичних одиниць («Крок — слово», «Їстівне — неїстівне», «Знайди предмет», «Пофантазуй намалюй»);

— розвиток усного мовлення («Склади оповідання і проілюструй його», «Снігова куля», «Хто це?», «Хованки», «Відгадай професію», «Дванадцять місяців»);

— звуковий аналіз слів («Назви слова з певним звуком», «Підійдіть, звуки», «Голосний — приголосний»);

— засвоєння букв і транскрипції звуків («Знайди пари букв», «Знайди зашифроване слово», «Почни з останньої букви», «Назви слова на певний звук»);

— читання відомих слів («Зачаровані картки», «Знищені букви», «Склади слово», «Продовж склад», «Анаграми»);

— оволодіння правилами читання («Знайди слова-друзі», «Чи є такий звук?»);

— удосконалення навичок читання («Карти», «Прочитай зашифроване повідомлення», «Знайди помилку», «Пошкоджений лист», «Кросворд в малюнках»);

— формування та розвиток навичок письма («З'єднай крапки та прочитай літери», «Знайди заховані літери та напиши з них слова»).

У процесі навчання вагоме значення мають рольові ігри — різновид дидактичної гри, що поєднує ознаки ігрової та навчальної діяльності, під час якої діти програють соціальні та міжособистісні ролі, реалізуючи при цьому вербальні та невербальні засоби спілкування, що уможливають оптимальне використання фронтальних, групових, парних та індивідуальних форм діяльності на уроці та у позакласній роботі. Проте на різних етапах навчання іноземних мов слід використовувати неоднакові види рольових ігор. Так, у 2 класі учням пропонують ігри, що потребують від них перевтілення у казкових персонажів (драматизації, ляльковий театр, пальчиковий театр, театр тіней). У 3 класі робота учнів має спрямовуватись на ведення діалогу (продавець — покупець, лікар — відвідувач, вчитель — учень,

гість із країни, мову якої вивчають, — українець). У 4 класі у процесі рольової гри варто обговорювати пінні проблеми та моделювати ситуації обговорення, круглого столу, зустрічі («До нас їдуть гості з Великої Британії», «Подорож до друзів», «Готуємось до святкування Різдва»).

Ефективним підходом до організації процесу навчання іноземних мов у початковій школі є використання казкових сюжетів. Ознайомлюючись із казкою, дитина охоче занурюється у світ її героїв, жваво переймається сюжетними колізіями твору. Казка задовольняє потреби дітей у небуденності, пробує фантазію, емоційно зацікавлює. З лінгвістичного погляду казки є невичерпним джерелом різноманітного мовного матеріалу. Послугуючись казковими сюжетами, учитель активізує уяву учнів, моделює ситуації спілкування в різних умовах (будинок, палац, ліс, берег моря, літо, зима тощо).

Для опрацювання матеріалу казок слід застосовувати методичну технологію подвійного введення (Double Entry Technique). Вона полягає у тому, що на одному із занять учитель вводить до навчального процесу казку як розповідь, а на наступних розглядає з учнями її епізоди, зосереджуючись на потрібному для вивчення мовному матеріалі.

Під час першого введення діти ознайомлюються з головними героями казки, необхідним лексичним матеріалом. Далі вчитель розповідає казку у спрощеному варіанті, вживаючи лексичний і граматичний матеріал, відомі учням. Він доповнює свою розповідь рухами, жестами, мімікою, змінами голосу та інтонації, загострюючи увагу на найважливіших епізодах. Після прослуховування вчитель обговорює казку з учнями. Розділившись на групи чи пари, вони описують героїв казки, визначають послідовність подій, вживаючи активну лексику, заповнюють пропуски в друкованому варіанті казки. Так можна організувати говоріння, читання та письмо.

На наступному занятті відбувається друге введення, коли вчитель повертається до казки з метою опрацювання певного матеріалу, наприклад звуків, вживання прикметників, займенників, тематичної лексики тощо.

І Гоступово діти мають вивчити текст казки, проговорити його, драматизувати, виконати ролі персонажів. Кріпите підготовленим учням можна запропонувати підіграти власний варіант казки та ознайомитися з варіантами, які приготували інші учні. Враховуючи правду уяву дітей, їх творчість, учитель використовує ситуацію для розвитку навичок та умінь аудіювання, ілюстрації, читання та письма.

Застосовуючи казкові сюжети, педагог повинен підіграти персонажі з яскравою індивідуальністю (мавпочка Лінфіска — пустунка, Вінні-Пух — розгублений, неуважний, але добрий, Незнайко — багато не знає, але хоче навчитися); складаючи сюжети, об'єднувати героїв різних казок чи героїв однієї казки (книги), враховувати характери героїв, використовувати наочність тощо.

На різних етапах уроку можна також обігрувати іспочатку завдання. Так, фонетичну зарядку проведе мавпочка Анфіска: вона дражнитиме дітей (звуки [t], [l]), гарчатиме, як собачка (звук [r]), прибиратиме кімнату (звуки [t], [d]), гаситиме свічку (звук [w]). Казкові герої Карандаш та Незнайко тренуватимуть лексику разом з учнями. Mr. Question ставитиме запитання, а учні допомагатимуть Незнайці згадати літери, написати слово, вивчити нову букву, нові слова. Карлсон, який месь час щось плутає, засвоюватиме правила поведінки: *Don't sit on the lamp; Don't sleep under the bed* тощо.

Особливістю дітей молодшого шкільного віку є нонна довіра до дорослих. Визнаючи авторитет учителя, діти беззастережно сприймають його оцінки за успіхи в різних видах діяльності, що сприяє формуванню самооцінки. Тому контрольнорегулятивний та оцінювально-результативний компоненти процесу навчання також потребують особливої уваги з боку вчителя.

Для учня важливим є відчуття того, що результати його навчально-пізнавальної діяльності позитивно оцінені дорослими та однокласниками. У разі невдачі він потребує осмислення ситуації як такої, яку можливо та необхідно подолати. На початковому етапі навчання іноземної мови процес може відбуватися без виставляння оцінок за підвищеної уваги до стимулюючих оцінок. Тому слід наголошувати на позитивному досягненні у формуванні мовленнєвих умінь та навичок, шукати шляхи подолання недоліків. Учитель має постійно демонструвати

задоволення під правильних відповідей учнів, заохочувачи їх старанність, наполегливість, прагнення самостійно долати перешкоди. Важливо створити атмосферу, щоб учні бачили позитивні результати навчання, а не відставання. Цей підхід потребує від педагога заохочення їх діяльності: заохочувальні призи, кольорові картки, іграшки, бали, привітання пісню, віршем тощо.

Початкова школа передбачає ретельно підготовлену, особливу форму проведення занять, що зумовлено слабкими довільними процесами дитини і тісним зв'язком навчальної діяльності з іншими видами діяльності молодших школярів.

У зарубіжній практиці навчання іноземної мови в початковій школі існують різні моделі організації цього процесу: 10—15 хвилин кожного дня (Велика Британія, Франція), 2 уроки на тиждень (Франція), білінгвальна модель (деякі дисципліни викладають рідною мовою, деякі — іноземною) (Австрія, США). В Україні залежно від умов (тип навчального закладу, наявність навчального часу, навчально-методичного та матеріального забезпечення, педагогічних кадрів) процес навчання іноземної мови в початковій школі відбувається на уроках (1—3 уроки на тиждень) та в позаурочний час у групах (10—26 учнів).

Результативність уроку залежить від правильної постановки, повноти та якості розв'язання кожного запланованого практичного завдання, оскільки саме такі завдання зумовлюють структуру уроку і конкретні види роботи на кожному його етапі. Навчання мовленнєвої діяльності відбувається поетапно: пізнавально-мотиваційний етап передбачає постановку завдання, стимулювання потреби та інтересу учнів до його виконання; виконавчий (основний) — охоплює підготовчі і власне виконавчі дії учнів; узагальнювальний — передбачає підсумовування, оцінювання діяльності учнів, ознайомлення їх з наступним завданням і заохочення.

Важливу роль у процесі навчання іноземних мов відіграють засоби навчання, основними з яких є такі: програма, підручник, книга для вчителя, робочий зошит. До допоміжних засобів навчання належать: аудіо- та відеоматеріали, комп'ютерні програми, плакати, картки, схеми. Також використовують книги, словники, журнали, відеофільми іноземними мовами,

психічні зразки іноземного мовлення (вірші, пісні, і тазові наспіви, ситуативні мікродіалоги, ритмізовані і взки, оповідання у виконанні носіїв мови).

Завдання вчителя полягає у доборі навчально-методичного комплексу, який відповідає вимогам програми, принципам навчання у початковій школі, віковим особливостям учнів, містить різноманітні види діяльності, спрямовані на розвиток пізнавального інтересу, формування комунікативних умінь, збагачення навчального та соціального досвіду молодших школярів.

Особливості навчання іноземних мов в основній школі

В основній школі (5—9 кл.) розпочинається етап систематичної і послідовної роботи з автентичними матеріалами, зростає обсяг навчального матеріалу. Оволодіння іноземною мовою передбачає сформованість навичок та вмінь використовувати її для усного та писемного спілкування. Тематика спілкування охоплює різноманітні галузі знання, з якими учні ознайомлюються і під час вивчення інших шкільних предметів.

Процес навчання іноземних мов відбувається одночасно зі змінами у психіці та поведінці підлітків, зумовленими швидким фізіологічним дозріванням. Відчуття дорослості, розширення кола спілкування, поява нових захоплень, часто не пов'язаних із навчанням, спричиняють погіршення ставлення до нього, зниження результативності, ускладнення стосунків із батьками та вчителями. Знання вчителем цих особливостей передбачає «дорослий стиль» спілкування з учнями, обговорення труднощів, негативної поведінки, результатів у навчанні. Слід уважніше ставитися до підлітків, підтримувати їх, заохочувати та довіряти. Важливу роль у цьому відіграє комунікативний характер організації та проведення занять.

У підлітковому віці активно розвивається аналітико-синтетична діяльність, зростає прагнення зрозуміти вивчені явища, спиратися на словесно-логічну (смыслову) пам'ять, удаватися до прийомів опосередкованого, довільного запам'ятовування. Це дає змогу формувати в учнів 7—9 класів розуміння мови як системи, складовими

якої є фонетика, лексика, граматики. Так, удосконалення навичок вимови відбувається шляхом проведення на кожному уроці тренування фонетичних явищ шляхом промовляння скоромовок, прислів'їв, коротких віршів, читання вголос речень, уривків з текстів.

На цьому ступені навчання учні мають засвоїти репродуктивно та рецептивно весь програмний граматичний матеріал. Ті граматичні явища, які на початковому етапі навчання засвоювались лексично, тобто як типові мовні моделі, тепер вже узагальнюються і подаються як систему правил. Оптимальним способом їх подання є застосування індукції: учитель підводить учнів до самостійного формулювання правил, які вони потім записують у спеціальні зошити. Такий вид навчальної діяльності корисний для усвідомлення учнями форми та функції граматичних структур. Засвоєння граматичних структур на рівні навичок відбувається через тренувальну роботу в умовно-комунікативних та комунікативних вправах із використанням різних опор, при виконанні вправ вдома, у лінгфонному кабінеті. Досить ефективними є також комп'ютерні вправи, забезпечені зразками виконання, опорами та надійним контролем.

Лексичні одиниці для репродуктивного засвоєння переважно вчитель пояснює на уроці. На цьому ступені навчання учні набувають вмінь самостійно розуміти значну кількість слів, що включено в тексти для читання. Учителеві слід показати учням, як можна самостійно здогадатись про значення незнайомої лексики з опорою на контекст, словотворчі елементи, інтернаціональні слова, засвоєні раніше співзначення багатозначних слів.

Водночас актуалізується самостійна навчальна робота підлітків. Під час занять слід приділяти увагу виробленню в них умінь користуватися довідковою літературою, словниками, здійснювати пошук інформації в бібліотеці та Інтернеті, виділяти головне, готувати повідомлення, працювати з підручником, контролювати себе і один одного у процесі навчальної роботи.

Учні мають навчитися читати іноземною мовою різножанрову літературу через впровадження у навчальний процес різних видів читання: вивчаючого, ознайомлювального, переглядового. Навчати аудіювання можна через використання радіо- і телепрограм доступного рівня складності та різноманітних за стилями та жанра-

ми: фабульні, публіцистичні, інтерв'ю. Темп звучання текстів зростає, наближується до нормального. У них має бути 2—4% незнайомих слів, про значення яких учні можуть здогадуватись.

Говоріння учнів дедалі більше наближається до реального спілкування. Згідно з вимогами програми, учні неповної школи мають оволодівати вміннями характеризувати людей, їх вчинки, висловлювати власне ставлення до людей, подій, суспільних явищ, розповідати про себе, свої захоплення, уподобання, ідеали, підтримувати розмову, висловлювати згоду та незгоду з предметом обговорення. Діалогічне мовлення повинно охоплювати різноманітні за структурою діалогічні єдності, окремі репліки діалогу мають складатися з декількох речень. Монологічне мовлення збільшується за обсягом (до 18 речень наприкінці 9 кл.), воно має складатися з різноманітних за структурою речень. Зростає значення непідготовленого мовлення, хоч воно ще може ґрунтуватись на елементах підготовленого мовлення, яке учні складають самостійно у домашній роботі.

Тематика для усного мовлення подана в програмі в такий спосіб, щоб теми для говоріння особистісного характеру, публічної та освітньої сфер спілкування від класу до класу розширювались та ускладнювались: 5 клас — «Подорож», «Рідне місто», «Шкільне життя»; 9 клас — «Живопис», «Наука, технічний прогрес», «Освіта в Україні і за кордоном», «Вибір професії». Починаючи з 7 класу, у тематиці для говоріння з'являються країнознавчі теми, які поступово розширюються.

Письмо на цьому ступені все більше перетворюється із засобу навчання говоріння на самостійний вид мовленнєвої діяльності. Крім особистого листа, учні мають навчатись писати лист офіційного характеру, лист-запрошення, лист-вираження подяки, також автобіографії, анотації, реферат, статті. Всі ці види завдань в значній мірі ґрунтуються на самостійній роботі учнів, вчитель повинен методично правильно спрямовувати через показ зразків, обговорювання алгоритмів виконання, планування етапів роботи, ознайомлення з критеріями та формами контролю.

Рівень володіння іноземною мовою на кінець 9 класу відповідає рівню А2+ згідно із «Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання».

Психологічна готовність учнів підліткового віку до навчання забезпечує впровадження другої іноземної мови, що передбачено програмою 5 класу. Процес її вивчення має реалізуватися у три етапи: початковий (5—6 кл.); середній (7—9 кл.); завершальний (10—12 кл.).

На початковому етапі важливо сформувати позитивне ставлення до другої іноземної мови, бажання мати друзів за кордоном, ознайомлюватися із життям зарубіжних однолітків і використовувати для цього першу і другу іноземні мови.

Після цього на середньому етапі має відбуватися послідовна та систематична робота з розвитку в учнів мовленнєвої, соціокультурної і мовної компетенції, формування вміння спілкування другою іноземною мовою.

Завершальний етап характеризується систематизацією набутих мовних і соціокультурних знань. Розвиток умінь спрямовується на застосування другої іноземної мови для задоволення потреб у різних ситуаціях міжкультурного спілкування, збирання, опрацювання і використання країнознавчої інформації під час розв'язування комунікативних завдань.

Починаючи вивчати другу іноземну мову, учні мають вже значний мовний досвід — досвід двомовності на рівні практичного володіння і на рівні теоретичних знань. Свідоме застосування цього досвіду суттєво полегшує опанування другої іноземної мови.

У процесі вивчення як першої, так і другої іноземної мови мовленнєві механізми людини постійно перебудовуються, що пов'язано з потребою переходу з однієї мовної системи на іншу. Залежно від рівня знань рідної та першої іноземної мови, характеру функціональної взаємодії мовних систем у свідомості учнів формується штучний білінгвізм або трілінгвізм. Штучний білінгвізм розглядають як здатність сприймати і породжувати мовлення на рідній і нерідній мові, причому вміння користуватися нерідною мовою є набутим результатом навчання у штучних умовах, без підкріплення мовного середовища.

Навчання другої іноземної мови ґрунтується на загальнодидактичних і власне методичних принципах, як і навчання першої іноземної мови, але має специфічні

Оскільки оволодіння учнями другою іноземною мовою відбувається в умовах контактування рідної та першої іноземної мов, це спричиняє виникнення проблем Інтерференції з боку не лише рідної мови, а й першої іноземної. Тому, навчаючи другої іноземної мови, вчитель мін спіратись на принцип урахування особливостей і рідної мови, і першої іноземної, щоб передбачити всі можливі труднощі навчання другої іноземної мови.

Так, на фонологічному рівні учні, які вивчають німецьку як другу іноземну мову після англійської, «запуають» оглушувати дзвінки приголосні на кінці слів (наприклад, у словах *sind, das Kind, und*). Орфографічних помилок найбільше роблять у написанні буквосполучень, що позначають один довгий голосний звук (наприклад, у словах *der Lehrer, studieren, lehren, ausleihen, nähen, der Fahrer, stehen*), у написанні дифтонгів (наприклад, у словах *das Auge, der Freund, der Verkäufer*), у передаванні на письмі звуків [h], [x], [ç] (наприклад, у словах *hier, machen, das Gesicht*). На лексичному рівні можна спостерігати явища інтерференції з англійської мови під час заміни учнями німецьких слів англійськими, наприклад: *father* замість *Vater*, *friend* замість *Freund*, *hair* замість *Haar*, *family* замість *Familie*. У граматиці найбільше помилок роблять у відмінюванні дієслів у теперешньому часі (особливо відмінювання сильних дієслів), у відмінюванні артиклів, присвійних займенників, у вживанні відокремлюваних префіксів, прийменників та порядку слів. Ці граматичні помилки можна пояснити як негативним впливом англійської мови, так і впливом української мови.

Вплив першої іноземної мови на вивчення другої сильніший, ніж вплив рідної мови, що одночасно розширює можливості для позитивного перенесення знань, навичок і вмінь з першої іноземної мови на другу. Російська методистка Ірина Бім зазначає, що позитивне перенесення існує на різних рівнях:

— на рівні мовленнєвої і розумової діяльності: чим більшою кількістю мов людина володіє, тим більше в неї розвинуті механізми мовлення і мислення, пам'яті, сприйняття і впізнавання, прогнозування, осмислення, породження;

— на рівні мови: схожі лінгвістичні явища в рідній мові і в першій іноземній переносяться учнями на другу іноземну мову і таким способом полегшують її засвоєння;

— на рівні навчальних вмінь: учень оволодів цими вміннями у процесі вивчення рідної та першої іноземної мов і переносить їх на оволодіння другою іноземною.

Для методики навчання другої іноземної мови це означає, що необхідно спонукати учнів до зіставлення мовних засобів рідної мови, першої та другої іноземних мов у випадках, коли це допоможе запобігти інтерференції і здійснити перенесення. Отже, важливий принцип навчання другої іноземної мови — принцип контрастивного (зіставного) навчання у системах «рідна мова — друга іноземна» та «перша іноземна мова — друга іноземна».

Процес оволодіння учнями іноземними мовами стане ефективнішим, якщо налагодити зв'язки між учителями, які викладають першу та другу іноземні мови, врахувати досвід вивчення рідної мови, міжпредметні зв'язки між іноземними мовами та іншими предметами (історією, географією, літературою тощо), організувати реальне спілкування українських школярів із зарубіжними однолітками (листування, спілкування через Інтернет, зустрічі).

Особливості навчання іноземних мов у старшій школі

У старшій школі (10—12 кл.) здійснюють систематизацію мовного матеріалу першої та другої іноземних мов, удосконалюють мовленнєвий та комунікативний досвід учнів, набутий на попередніх етапах вивчення мови. Методи і види навчальної діяльності мають наближатися до реальних умов спілкування, академічних та професійних інтересів старшокласників.

Учителеві слід враховувати, що у процесі дорослішання почуття самостійності часто переростає у старшокласників у надмірну незалежність і зверхність, які заважають розв'язанню навчальних завдань, особливо за умов комунікативного характеру проведення занять з іноземної мови. Подолання цієї проблеми можливе шляхом створення ситуацій, які спонукають до розду-

мів, ознайомлення зі зразками позитивної поведінки, створення умов для партнерського спілкування.

Особистісний розвиток юнаків і дівчат супроводжує формування їхніх моральних поглядів і переконань. Тому на цьому етапі важливо обговорювати факти і явища суспільного життя, вимоги до випускників школи, престижність професії, напрями підготовки спеціалістів, плани на майбутнє.

Готуючи дискусії, слід пам'ятати про необхідність методичного забезпечення таких етапів: пропедевтичного (активізація мовленнєвих формул, базової граматики), підготовчого (введення в проблему, ознайомлення з інформацією, актуалізація наявного досвіду) та основного (власне обговорення та рольова гра).

Основні функції старшого ступеня навчання у загальній середній освіті полягають у:

— завершенні загальної середньої освіти молоддю та підготуванні до життя у сучасному інформаційному суспільстві за умов швидкої зміни інформації та високої мобільності;

— допомозі учням щодо визначення подальших професійних та життєвих планів;

— стимулюванні старшокласників до продовження освіти на наступному ступені, формуванні їх готовності до адаптації в нових умовах.

Відповідно до функцій виділяють такі моделі старшої школи та визначають домінанти у змісті:

1. Загальноосвітня середня школа. Вона реалізує освітню функцію та готує до життя в інноваційному суспільстві; має забезпечити досягнення учнями функціональної грамотності у володінні іноземними мовами та сформувати визначені програмою компетенції (лінгвістичну, мовленнєву, соціокультурну, загальнонавчальну).

2. Профільна школа. У ній іноземну мову можуть викладати за усталеною програмою загальноосвітніх закладів чи спеціальною, зорієнтованою на певний профіль. Профільної спрямованості змісту навчання досягають за рахунок зменшення загальноосвітньої тематики та збільшення обсягу інформації профільної спеціалізації.

3. Школа з поглибленим вивченням іноземної мови у старших класах. Програмою навчання передбачено

запровадження спецкурсів із країнознавства, літератури країни, мову якої вивчають.

4. Спеціалізована школа з поглибленим вивченням іноземної мови. У ній випускників готують до подальшої професійної діяльності на рівні спеціалістів середньої ланки зі знанням іноземної мови (секретар-референт, гід-перекладач, працівник готельного, ресторанного бізнесу тощо) чи подальшої освіти за напрямом «Іноземна філологія».

Відповідно до Концепції профільного навчання у старшій школі України, залежно від потреб учнів класи комплектують за напрямками диференціації: природничо-математичним, філологічним, суспільно-гуманітарним, художньо-естетичним, технологічним, спортивним. Плануючи навчальний процес з іноземної мови в профільній школі, слід ґрунтуватися на тематиці попередніх етапів, враховуючи інтереси учнів; повторювати, систематизувати вивчений лексико-граматичний матеріал, розширюючи та доповнюючи його мовними явищами, типовими для літературних, публіцистичних та функціональних (прагматичних) текстів; використовувати сучасні технології навчання (метод проектів, колажування, дискусії, інтерактивні методи тощо). Зважаючи на профіль навчання, необхідно підбирати тексти різних жанрів, що забезпечить отримання нової інформації у межах обраного профілю, актуалізувати набутий життєвий та академічний досвід, ознайомити з найуживанішою лексикою, зокрема термінологією із відповідних обраному профілю сфер спілкування.

На уроках у профільних класах доцільно застосовувати доступні вчителю країнознавчі матеріали, спрямовані на забезпечення учнів інформацією щодо шляхів розв'язання проблем, пов'язаних із профілем, у світовому та європейському контекстах. На цьому етапі потрібно формувати вміння професійно спрямованого використання іноземної мови відповідно до певної галузі знання. Тому передбачено впровадження дисциплін, які викладатимуть іноземними мовами, спецкурсів із країнознавства, літературознавства, ділового спілкування, технічного перекладу тощо.

Доцільно впроваджувати інтенсивне навчання: відмовившись від виокремлення на уроці етапів пояснення, закріплення, опитування, сконцентруватися на мовлен-

їй йому тренуванні та практиці за спеціально організованими циклами, а не окремими уроками. У зв'язку з цим Віділяють такі типи уроків: із домінуванням запровадження мовного матеріалу, з домінуванням тренування **Базків** мовлення та з домінуванням практики спілкування.

Рівень володіння першою іноземною мовою по закінченні 12 класу має відповідати рівню B1+, згідно із «Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», а другою — на об'єктивних умовах (менша загальна кількість годин, підведених на її вивчення) буде дещо нижчим та відповідатиме рівню B1.

Формування соціокультурної компетенції на уроках іноземної мови

Повноцінна комунікація як адекватне взаєморозуміння двох учасників комунікативного акту неможлива після знання рідної країни і країни, мову якої вивчають. Це зумовлює необхідність лінгвокраїнознавчого (інтеркультурного, крос-культурного, лінгвокультурного) підходу у навчанні іноземних мов, який деякі методичні школи проголошують провідним (Ю. Пассов, В. Сафонова).

Згідно з лінгвокраїнознавчим підходом процес навчання іноземної мови слід будувати як процес пізнання учнями іншої культури, за якого відбувається зміщення акцентів у навчанні з розвитку лише мовленнєвих умінь на формування соціокультурної компетенції, її належить до іншомовної комунікативної компетенції і є компонентом змісту навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах.

Соціокультурна компетенція — знання правил і соціальних норм поведінки носіїв мови, традицій, історії, культури та соціальної системи країни, мову якої вивчають.

Структура соціокультурної компетенції містить загальнокультурну, країнознавчу, лінгвокраїнознавчу, соціолінгвістичну та соціальну компетенції людини (рис. 4.1).

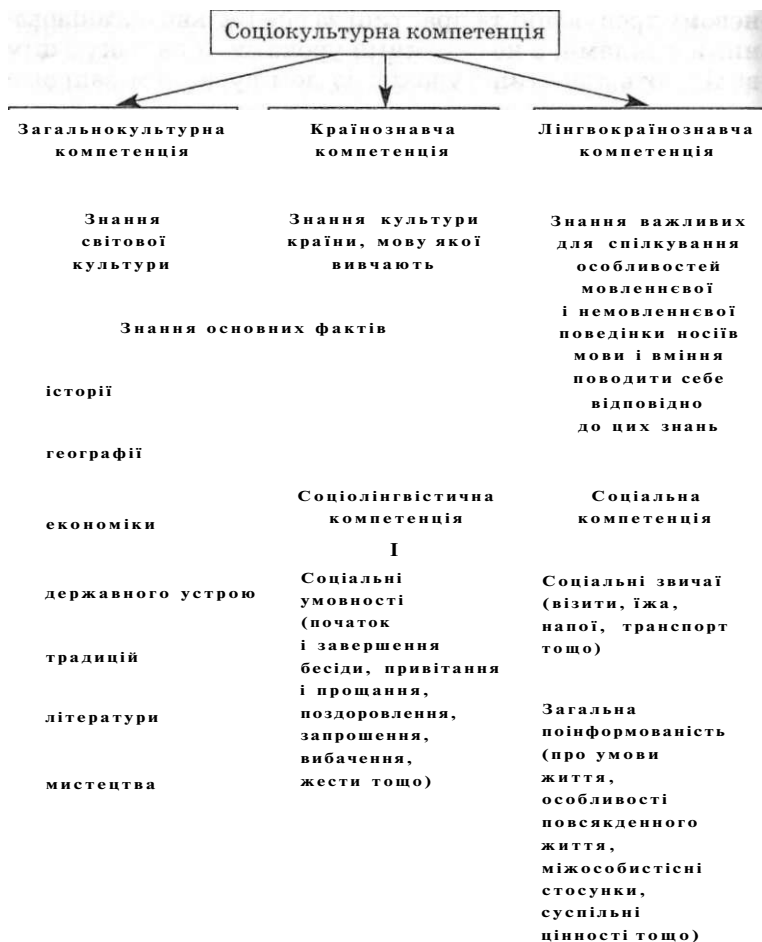


Рис. 4.1. Структура соціокультурної компетенції

Соціокультурна компетенція дає змогу прогнозувати можливі соціокультурні перешкоди в умовах міжкультурного спілкування та способи їх усунення; адаптуватися до іншомовного середовища, виявляючи повагу до традицій, ритуалів та стилю життя представників іншої культурної спільноти. Сформована у загальноосвітніх закладах соціокультурна компетенція забезпечує розвиток її різновидів професійно-профільного

характеру, а також самостійне дослідження інших країн, народів, культурних спільнот.

Сучасна українська методистка Софія Ніколаєва наголошує на необхідності чітко розрізнити соціокультурну та соціолінгвістичну компетенції. Соціолінгвістичною компетенцією вона вважає знання норм користування мовою в різноманітних ситуаціях і володіння ситуативними варіантами реалізації одного комунікативного наміру.

Соціокультурна компетенція формується як фонові знання, тобто загальнокультурна обізнаність комуніканта із світовою історією, географією, літературою, мистецтвом тощо, знання про предмети, явища, факти суспільно-культурного життя, загальноприйняті у певній мовній громаді норм етикету, або комунікативні моделі поведінки (вербальні і невербальні).

Важливе значення мають соціально-побутові комунікативні моделі поведінки, тому що саме вони визначають стиль повсякденного життя нації. Так, пунктуальність має відносне значення для іспанців і латиноамериканців порівняно з носіями німецької культури. Якщо латиноамериканська сім'я запрошує в гості на 16 годину, то за етикетом слід з'явитися на годину пізніше.

До стилю повсякденного життя англіїців належить чаювання о п'ятій годині вечора, в інших європейських народів такої традиції немає. В іспанців існує поняття «siesta» (пообідній сон), коли після обіду на певний час припиняють роботу банки, офіси, магазини, ресторани.

По-різному ставляться до символіки жестів, кольорів, квітів. В українців заведено дарувати живим непарну кількість квітів, а на похорон приносити парну, у німців — навпаки. Українські та болгарські жести, що позначають згоду та незгоду («так», «ні»), теж протилежні.

Незнання відмінностей мови і культури різних народів, невідповідність норм їх поведінки можуть спричинити неприйнятність або негативне ставлення до чужого стилю життя і створити перешкоди для порозуміння комунікантів — представників різних культур. Для запобігання виникненню цих бар'єрів необхідно озброїти учнів мінімумом лінгвокраїнознавчих знань, які реалізуються насамперед через лексичні одиниці з національно-культурним компонентом. Такими лексичними одиницями є ті, семантика яких безпосередньо пов'язана

з національною культурою (історією, географією, фольклором, музикою, традиційним і новим побутом країни тощо).

Основоположники теорії взаємодії мови та культури російські мовознавці Євген Верещагін та Віктор Костомаров, порівнюючи лексичний склад мов, класифікували слова, які мають культурний аспект, за такими групами:

1) безеквівалентна лексика — лексика, яка охоплює лексичні одиниці для вираження понять, що відсутні в іншій культурі і не мають прямих еквівалентів за межами мови, до якої вони належать, наприклад: англ. *moonlighter* — сумісник (той, хто підробляє у вільний час, часто вечорами, від *moonlight* — місячне світло); нім. *die Plockwurst* — пlockвурст (різновид салямі);

2) конотативна лексика — лексика, яка збігається за основним значенням у культурах, що порівнюються, але різниться за культурно-історичними асоціаціями, додатковими значеннями, емоційним забарвленням, притаманними тільки певній культурі, наприклад: англ. *baker's dozen* — чортова дюжина (якщо це словосполучення асоціюється в українців з невдачею, чимось негативним, то в американців — навпаки); нім. *der Marienkäfer* — зоол. сонечко, *der Schornsteinfeger* — сажотрус, *das Kleeblatt* — листок конюшини — ці поняття німці вважають символом удачі, щастя, як і вираз *Schwein haben* — щастити. Інколи додаткове конотативне значення присутнє в безеквівалентній лексиці. Так, вираз *Jim Crow buses* має значення «автобуси для негрів» і негативну конотацію, оскільки *Jim Crow* — презирлива назва негрів у расистів;

3) фонові лексика — лексика, що містить слова та вирази, які мають аналоги в іншій культурі, однак різняться національними особливостями функціонування, форми, призначення предметів. Наприклад, щодо англ. *school* та похідних від нього слів і виразів у лінгвістичній літературі зазначено, що вирази «випускники школи» та *school leavers* не є еквівалентними. В англійському терміні наголошено, що учні залишають школу, а в українському — школа випускає їх у життя. Англійська школа не пов'язана з випуском, екзамен на атестат про середню освіту (GCE) учні складають у спе-

цішньних центрах. Нім. *studieren* — навчатись, щось вивчати у ВНЗ, *lernen* — навчатись у школі; *treffen* — зустріти когось, *begegnen* — зустріти когось, але випадково.

Методика навчання іноземних мов ґрунтується на класифікації російського мовознавця Геннадія Томахіма, який вважає, що безеквівалентні лексичні одиниці є реаліями, тобто назвами предметів матеріальної культури, фактів історії, державних інститутів, іменами національних та фольклорних героїв, міфологічних істот тощо, притаманними тільки певним націям та народам. У них проявляється зв'язок мови та культури, вони не мають точних відповідників у інших мовах.

Г. Томахін виокремлює денотативні (предметні) та конотативні реалії. За денотативним принципом реалії поділяють на такі види:

1. Топонімічні реалії. До них належать географічні назви, особливо ті, які мають культурно-історичні асоціації; географічні терміни, що позначають особливості природного географічного середовища, флори та фауни тощо:

— назви об'єктів фізичної географії: англ. *canyon* — каньйон, глибока печера, *county* — графство, *borough* — містечко, *savannah* — пустинна місцевість; нім. *die Ostsee* — Балтійське море, *der Chiemsee* — Хімзее, назва озера в Баварії, *der Harz* — Гарц, гори;

— назви окремих регіонів у межах країни: англ. *Merseyside*; нім. *die Sächsische Schweiz*;

— назви міських районів: англ. *Notting Hill*, *the East End*; нім. *Pankow*, *Alexanderplatz*;

— назви вулиць: англ. *Whitehall*; нім. *der Kurfürstendamm*;

— назви окремих приміщень та споруд: англ. *Watergate*, *White House*; нім. *das Brandenburger Tor*, *der Reichstag*.

Часто топонімічна лексика має додаткові культурні, історичні та політичні асоціації. Так, у англійській мові *Eton* означає приватну привілейовану школу для дітей заможних батьків; *Dannybrook* — шумну бійку (від назви району Лондона, де в ХІХ ст. були щорічні ярмарки і виникало багато бійок); *Billingsgate* — базарну лайку (від назви рибного ринку Лондона); *Salem* — м. Сейлем, що асоціюється із судовими процесами над відьмами, та той, якого називають *Witch City*; *Niagara*

Falls — Ніагарський водоспад, відомий як «столиця молодят», куди за звичаєм вони повинні навідатись та кинути в нього монетки; одночасно асоціюється із саможубствами, його називають «столицею самовбивць».

У німецькій мові існують і такі слова: *Ausschwitz, Theresienstadt* — Освенцим та Терезин — концентраційні табори; *die Reeperbahn* — квартал розваг для моряків у м. Гамбург; *Checkpoint Charlie* — колишній прикордонний контрольно-пропускний пункт для дипломатів у Східному Берліні; *die Berliner Mauer* — Берлінська стіна — символ протистояння соціалістичного Сходу та капіталістичного Заходу.

2. Етнографічні реалії. Такими реаліями є назви побутових речей, закладів, транспорту, грошових одиниць, традицій, свят, спорту тощо:

— одяг, взуття: англ. *anorak, moccasins*; нім. *die Lederhose, der Tiroler Hut*;

— їжа, напої: англ. *butterscotch, muffin, toffee*; нім. *der Schnaps; die Brezel; der Eintopf* — суп-пюре, який замінює першу та другу страви;

— побутові заклади: англ. *pub* — паб; нім. *die Bai* — бар;

— транспорт: англ. *subway in the US, the tube on London; traffic warden* — контролер лічильників на автостоянці; нім. *die S-Bahn* — наземна міська електричка, *die U-Bahn* — метро;

— відпочинок: англ. *traveller's cheques* — туристичні (дорожні) чеки, які беруть у банку для обміну на валюту в країні перебування;

— спорт: англ. *bingo, cricket, jogging*;

— назви іграшок та ігор: англ. *Barbie, Cindy, Teddy bear, toy-computer* ;

— традиції, свята: англ. *thank-you letter (bread-and-butter letter)* — лист з висловлюванням подяки за гостинність; *soundbite* — невеликий фрагмент чиеїсь промови, наприклад політика, якою послуговуються на радіо чи телебаченні для ілюстрації основного змісту цієї промови чи інтерв'ю; нім. *das Oktoberfest* — традиційне жовтнєве свято у Мюнхені;

— грошові одиниці: англ. *penny, shilling, dollar, cent, euro*; нім. *der Pfennig, die Mark (DM), der Groschen* — монета у 10 фенігів;

— фразеологічні вирази з одиницями міри: англ. *Penny wise and pound foolish* — так говорять про того, хто дуже бережливий з невеликою сумою грошей, але може витратити значні суми на непотрібні речі; *Give someone an inch, and they will take a mile* — дай йому палець, він всю руку відітне; нім. *Wer den Pfennig nicht ehrt, ist des Talers nicht wert* — хто береже гріш — має з гаком більш.

3. Антропонімічні реалії. До цієї групи належать імена історичних постатей, суспільних діячів, письменників, вчених, діячів культури, популярних спортсменів, персонажів художньої літератури та фольклору:

— назви людей: англ. *Jack* — простолудин, людина із народу; *Pooh-Bah* — комічний персонаж, у переносному значенні «хвастливий чинуша», «той, хто намагається справити враження впливової людини»; нім. *Struwwelpeter* — розпатланий, скуповджений Петер, персонаж казки Гофмана, *Otto von Bismarck* — канцлер, *Röntgen*, *Ohm* — вчені, *Michael Schumacher* — спортсмен.

4. Реалії культури. Ними вважають твори літератури та мистецтва, історичні факти та події у житті країни, назви державних установ та багато інших реалій із літератури, кіно та театру, образотворчого мистецтва, музики, засобів масової інформації: англ. *James Bond* — суперагент 007, герой роману Флемінга, з його образом пов'язане уявлення про супермена, улюбленця жінок; нім. *die Lorelei*, *Till Eulenspiegel*.

5. Суспільно-політичні реалії. До них належать поняття на позначення керівництва, збройних сил: англ. *Parlament (UK)*, *Congress (US)*; нім. *der Bundestag*, *die Bundeswehr*.

6. Реалії системи освіти. Вони охоплюють назви навчальних закладів: нім. *Realschule*, *Hauptschule*, *Gesamtschule*.

7. Фразеологічні одиниці. Такими реаліями є прислів'я, приказки, крилаті слова та вирази, цитати, фразеологізми, повір'я, що мають національну своєрідність: англ. *Business before pleasure*. *There is no smoke without fire*. *To buy a pig in a poke*. *As hungry as a bear*. *Lucky to find a clover plant with four leaves*; нім. *Ordnung ist das halbe Leben*. *Ohne Fleiß kein Preis*. *Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr*.

Усі види реалій повинні належати до лексичного мінімуму учнів середньої школи. Формування специфічних навичок розуміння і вживання лексичних одиниць із національно-культурним компонентом у чотирьох видах мовленнєвої діяльності триває протягом усього шкільного курсу, має системний, керований характер і відбувається таким способом, як і оволодіння будь-яким лексичним матеріалом. Із цією метою виконують лексичні вправи на імітацію, дають відповіді на запитання, завершення тверджень, розв'язання кросвордів тощо.

Основна відмінність роботи із реаліями як культурно-специфічними мовними засобами полягає у способі семантизації значень цих одиниць. Ознайомлення із ними учнів відбувається у широкому контексті з перекладом рідною мовою чи під час розповіді вчителя, чи у межах тексту для читання (аудіювання). Проте для розуміння такої лексики контексту і перекладу часто недостатньо, оскільки вона здебільшого безеквівалентна і переклад є транслітерацією. Тому для семантизації цих лексичних одиниць використовують лінгвокраїнознавчі коментарі (пояснення) як засоби компенсації прогалин у фонових знаннях учнів.

Розрізняють одиничні, системні, комплексні коментарі іноземною або рідною мовою. Наприклад, нім. *die Zuckertüte (Abc-Tüte)* — великий кульок із солодошами та маленькими іграшками, який отримують першокласники від батьків у перший день навчання у школі (одиничний коментар); *Weihnachten, Ostern und Pfingsten sind kirchliche Feste* (системний коментар). Країнознавчі тексти, колажі, які пояснюють ключові поняття з певної теми у широкому контексті, можна вважати комплексним коментарем.

Формування соціокультурної компетенції має певні особливості на кожному етапі навчання в школі, які проявляються вже при доборі лінгвокраїнознавчого матеріалу. Добір матеріалу з різних галузей іншомовної культури здійснюють не лише за критерієм мовленнєвої посильності, а передусім із урахуванням соціокультурних інтересів дітей певного віку. Так, учнів початкової школи цікавлять переважно такі питання: «У які ігри грає мій ровесник за кордоном?»; «Які мультфільми та кінофільми йому подобаються?»; «Яких домашніх улюбленців він має?»; «Що він робить у вільний час?»; «Які

Предмети вивчає в школі?»; «Які книжки читає?»; «Які Овята святкує?».

До змісту соціокультурної компетенції у початковій школі належать національні реалії: державна символіка (прапор, назва країни, столиці), імена однолітків, відомих персонажів, назви іграшок, тварин, ігор, свят; елементарні вербальні етикетно-узуальні формули спілкування (привітання, прощання, знайомства, вдячності, вибачення, схвалення). Діти вчать писати свої ім'я та прізвище, імена батьків та друзів, правильно оформлювати адресу, листівку-вітання. Крім того, учні засвоюють типові невербальні аспекти етикету, до яких належать елементи кінесики (жести), проксемики (відстань між комунікантами), фонації (акустичні характеристики мовлення, вигуки, звуконаслідування). Наприклад, дітям потрібно показати жест, який супроводжує привітання *Hi! Hello!*: рука піднята на рівні голови долонею від себе; жест прощання: розмахування з боку в бік піднятою на рівні голови рукою долонею від себе. Діти повинні знати, що під час розмови потрібно стояти на відстані витягнутої руки, дивитися один одному в очі, посміхатися, не переривати один одного.

Українська методистка Ольга Коломінова зазначає, що для молодших школярів цікавою є інформація про звуконаслідування. Із подивом та інтересом вони сприймають той факт, що носії іноземної мови по-іншому чують і наслідують голоси тварин:

— бджоли гудуть: англ. *buz-buz-buz*; нім. *sum-sum-sum*;

— собаки гавкають: англ. *bow-wow-wow*; нім. *wau-wau-wau*;

— кішки муркочуть: англ. *meaw-meaw-meaw*; нім. *miau-miau-miau*;

— півні співають: англ. *cock-a-doodle-doo*; нім. *ki-ke-ri-ki*.

Компонентом змісту соціокультурної компетенції у молодших школярів є елементи іншомовного дитячого фольклору малих форм: лічилки, віршики, пісеньки тощо, які містять багато національних реалій і є джерелом фонових знань дітей цього віку. Гумор, образність, чіткий ритм, мелодійність таких творів сприяють розвитку мовленнєвих механізмів учнів, мимовільному запам'ятовуванню, стимулюють їхню фантазію і спонукають

до творчої діяльності, зокрема драматизації творів, ім-провізації ролей.

Значущим компонентом змісту соціокультурної компетенції є навички та вміння оперувати відібраним для початкового етапу мінімумом соціокультурного мовного і немовного матеріалу та творчо використовувати засвоєні знання. Із цією метою можна організовувати завдання-проекти, проводити культурні заходи у межах тем, що вивчають. Важливим є використання при цьому традицій носіїв мови щодо оформлення приміщення, де відбувається захід, виготовлення подарунків-сюрпризів, вручення нагород.

В основній школі (5—9 кл.) зростає обсяг автентичного навчального матеріалу і змінюється його характер. Учні ознайомлюються з іншомовними казками, легендами, оповіданнями, текстами засобів масової інформації (репортажі, інтерв'ю, рекламні тексти), традиціями святкування Нового року, Різдва і Пасхи в інших країнах, визначними місцями столиць рідної країни і країни, мову якої опановують, вчать описувати своє місто (село), писати особисті листи іноземною мовою, заповнювати нескладні анкети.

Основна мета цього етапу — навчити учнів самостійно знаходити соціокультурну інформацію у текстах для читання (аудіювання), розуміти її з допомогою іншомовних коментарів, виокремлювати соціальну оцінку фактів, визначати характеристику соціально-культурного портрета народів і країн, мови яких вивчають, порівнювати іноземну культуру з рідною.

Учні основної школи активно вивчають географію країни. Для оптимізації роботи із географічними реаліями дітям слід виконувати різні завдання тестового характеру, використовувати атлас або карту. Наприклад, дітям можна запропонувати такі завдання:

— вказаний регіон та штати США (або федеральні землі Німеччини), які належать до цього регіону. Знайти серед них один штат (федеральну землю), який не входить до цієї групи, і викреслити його;

— ліворуч названі штати (федеральні землі), праворуч — їх столиці. Необхідно визначити належність столиці до штату (тест перехресного вибору);

— зазначений відомий топонім (гора, річка, місто). Необхідно вказати, до якого регіону (штату, федераль-

ної землі) він належить. У завданні потрібно вибрати один правильний варіант із чотирьох;

— заповнити пропуски у реченнях. Інформація для заповнення пропусків може бути переплутана або відсутня із метою самостійного пошуку у довідниках або Інтернеті.

Аналогічні завдання можна розробити із будь-якої країнознавчої теми.

Універсальним прийомом роботи з країнознавчим та лінгвокраїнознавчим матеріалом вважають квіз (англ. quiz — опитування, перевірка знань) — опитування, яке складається за принципом тесту множинного вибору або тесту із конструйованою відповіддю. Прикладом такого опитування є квіз із метою попереднього визначення загальної обізнаності учнів із культурою країни: «Хто найвідоміший президент (монарх) країни?»; «Кого вважають найвідомішим поетом (письменником)?»; «Хто великий вчений (винахідник) цієї країни?»; «Кого називають найкращим актором (акторкою), співаком (співачкою)?»; «Кого вважають відомим (найулюбленішим) героєм країни?».

У старшій школі навчання спрямоване на опанування багатьох культурних тем (спосіб, стиль життя) та освітніх традицій. Учні поглиблюють знання про правила етикету (проживання у сім'ї за кордоном, запрошення в гості, норми поведінки в гостях), можливості отримання освіти та працевлаштування, етнічні та релігійні особливості країни. Вони вчаться застосовувати у мовленні формули вираження власної думки, згоди або часткової незгоди, аргументації, мовні засоби, з допомогою яких можна представляти свою країну і культуру на міжкультурному рівні, бути гідом, консультувати і допомагати зарубіжним гостям у ситуаціях щоденного спілкування.

У зв'язку з профільним навчанням у старшій школі можливе проведення спецкурсів із країнознавства та інших курсів, що викладаються іноземною мовою.

Перед учнями постають завдання проблемно-аналітичного характеру, наприклад: написати есе «Звідки походить назва цього міста?» або «У чому полягає роль Бісмарка в історії Німеччини?»; порівняти загальні та культурно-специфічні явища у штатах С Ш А (федеральних землях Німеччини); охарактеризувати за певними

критеріями державу, регіон, місто, державний устрій, видатних людей тощо.

Для формування соціокультурної та лінгвокраїнознавчої компетенції вдаються до творчих, проектних, групових, інтерактивних форм роботи учнів. Творчими формами роботи є колажування та метод проектів. Опанувавши принципи її організації і технологію проведення, учитель зможе використовувати ці методичні прийоми під час вивчення будь-якої теми.

Колажування (франц. collage — наклеювання) є однією з ефективних форм комплексного коментаря, який дає змогу ознайомити учнів з лінгвокраїнознавчою інформацією і семантизувати значення лексичних одиниць. Уперше терміни «колаж» та «колажування» вжив німецький методист Б.-Д. Мюллер.

Російська мовознавець Н. Сухова визначає колаж як засіб мовної та немовної (екстралінгвістичної) наочності, який допомагає розкриттю культурно-країнознавчого смислу поняття, відсутнього у рідній мові учня, у вигляді плаката з написами, схемами чи таблицями, розміщеними навколо цього поняття за годинниковою стрілкою.

Для виготовлення тематичних колажів можна використати друковані матеріали, газети, буклети, дані Інтернету, а також матеріали, виготовлені учнями (фотографії, малюнки, схеми).

Колажування як процес охоплює добір екстралінгвістичної та мовної наочності, розподіл її у колажі і навчальну роботу з ним.

Ознайомлюючи учнів із країнознавчою інформацією, можна застосовувати такі типи колажів:

1) тип А «Проста сонячна система». У його центрі перебуває ключове поняття — ядро, від якого відходять промені сателітної (лат. *satelles* — супутник) інформації;

2) тип В «Білі плями». У ньому є пусті місця, учням необхідно визначити, яка інформація повинна їх заповнити;

3) тип С «Сліпе ядро». Учні називають центральне поняття після ознайомлення з усім колажем;

4) тип Д «Спалах». За основу береться один текст, з якого учням пропонується вибрати актуальну країнознавчу інформацію.

Для того щоб створити колаж, необхідно дотримуватись таких вимог до його оформлення:

— змістовність (фотографії, картини, схеми повинні точно відображати культурно-країнознавчі поняття);

— естетичність (колаж має бути яскравим, привабливим);

— комунікативність (опора у мовленні).

У формуванні культурно-країнознавчої компетенції колаж для вчителя є інструментом пізнавальної діяльності учнів, формування у них культурно-країнознавчих знань, понять, умінь та навичок, для учня — засобом пізнання та опорою в усному мовленні.

Суть методу проектів полягає у виконанні завдання, спрямованого на досягнення практичного результату діяльності (колаж, збірка текстів, віршів, малюнки, газети, виготовлені предмети тощо). Засобом виконання завдання є комунікація іноземною мовою учнів між собою та із учителем. Тобто, виконуючи практичне завдання, учні застосовують іноземну мову під час читання інформації, складання усних та письмових повідомлень, проведення інтерв'ю, анкетування, обговорення процесу виконання завдання.

Проект є комплексом завдань, які використовують не лише з метою ознайомлення з країнознавчою інформацією, а і як засіб контролю сформованості мовленнєвих умінь з вивченої теми.

Російська педагог Євгенія Полат (1937—2007) розробила загальнодидактичну типологію проектів (табл. 4.1).

Робота над проектами відбувається в такій послідовності і за таких режимів:

1) вибір теми, постановка завдань, обговорення процесу виконання, розподіл обов'язків між учасниками проекту, обговорення кінцевого практичного результату; режим роботи — колективне обговорення;

2) збирання інформації, накопичення матеріалів, пошук додаткової інформації, обговорення первинних результатів; режим роботи — індивідуальна та групова діяльність, колективне обговорення;

3) використання зібраного матеріалу у груповій і комунікації, оформлення продукту проектною діяльністю, підготовка презентації; режим роботи — індивідуальна та групова діяльність;

4) презентація проектів, підбивання підсумків; режим роботи — колективне обговорення.

Таблиця 4.1

Загальнодидактична типологія проектів

Критерій класифікації	Види проектів
За видом діяльності	Дослідні, творчі, рольово-ігрові, інформаційні, практико-орієнтовні
За предметно-змістовою сферою	Монопроекти, міжпредметні проекти
За характером координації	Проекти з відкритою, наявною координацією, зі схованою координацією
За характером контактів	Внутрішні, регіональні, міжнародні
За кількістю учасників	Особисті, парні, групові
За терміном проведення	Короткотривалі, середньої тривалості, довготривалі

Під час виконання завдань проекту вчитель має можливість розв'язати важливі завдання. Заняття повинні сприяти практичним діям учнів, стосуватися їхньої емоційної сфери, завдяки чому посилювати мотивацію. Учні можуть творчо працювати в межах теми, самостійно здобувати необхідну інформацію як із підручників, так і з інших джерел. Під час роботи над проектом відбувається взаємодія учнів один з одним, із учителем, роль якого змінюється: із контролера він стає рівноправним партнером і консультантом.

У проектній роботі весь навчальний процес зорієнтований на учня. Учитель має враховувати його інтереси, життєвий досвід та індивідуальні здібності. Індивідуальна та колективна відповідальність учнів за конкретну роботу в межах проекту весь час зростає, оскільки кожен учень, працюючи індивідуально чи у мікрогрупі, повинен подати результати своєї діяльності.

Нині у зв'язку з використанням у навчанні новітніх інформаційних технологій популяризуються мультимедійні проекти. Такі проекти мають переваги над іншими видами проектів:

1) використання мультимедійних можливостей (музичного чи дикторського оформлення, анімації, графічних вставок, відеокліпів, слайд-шоу). Сприйняття навчального матеріалу здійснюється через активізацію зору

текст, колір, статичні зображення, відео, анімація) і луху (голос диктора або актора, музичне чи шумове оформлення), що дає змогу створити емоційний фон, який ідввищує ефективність засвоєння поданого матеріалу;

2) наявність гіперпосилань. Вони дають змогу отримати додаткову інформацію чи підказку, при цьому пвидко повернутись до основного тексту;

3) застосування системи керування структурою. Це :прияє заданню вчителем найприйнятнішої форми і :истеми використання навчального матеріалу, доби >аючи його для різноманітних видів діяльності та різних аудиторій;

4) функціонування системи контролю знань, інте'рованої у мультимедійний проект. Такі тести забезпе- [ують швидкий зворотний зв'язок і миттєвий контроль іасвоєння матеріалу;

5) можливість регулярного коректування проекту сожного разу, коли з'являються нові дані.

Отже, використання лінгвокраїнознавчої інформації у навчальному процесі сприяє свідомому засвоєнню матеріалу, створенню позитивної мотивації, забезпечує ідввищення пізнавальної активності школярів, усвідомлення цінності іноземної мови як предмета, стимулює іамостійну роботу над мовою, розвиває мислення, довну кмітливість учнів, здатність порівнювати і зіставляти, здійснює морально-етичне виховання дітей.)днак, на думку Н. Гальскової, соціокультурний компонент змісту навчання не повинен слугувати рекламою іужого стилю (способу) життя. Його мета полягає у розпиренні загального кругозору учнів і навчанні шляхом ліжкультурних порівнянь об'єктивного оцінювання сультурних феноменів своєї країни і країни, мову якої шановують, усвідомленні насамперед цінності культури свого народу, її внеску у світову культуру.

4.2. Контроль у навчанні іноземних мов

У процесі навчання іноземних мов учні засвоюють ієвні лексичні одиниці, граматичні структури, щоб зільно використовувати їх у спілкуванні. Свободу вибору

мовних одиниць, уміння оперувати ними в актах спілкування, ситуаціях, які постійно змінюються, перевіряють під час контролю.

1

Функції контролю у навчанні іноземних мов

Процес навчання іноземних мов двосторонній, оскільки об'єднує діяльність учителя і діяльність учнів. Зворотним зв'язком між тим, що учитель і учні роблять для оволодіння певними навичками та вміннями, і результатами є контроль.

Контроль — виявлення рівня сформованості мовленнєвих навичок і умінь, визначення правильності організації навчального процесу, діагностування труднощів засвоєння матеріалу учнями, перевірка ефективності використаних методів і прийомів навчання.

У навчанні іноземних мов контроль виконує функції зворотного зв'язку, діагностичну, оцінювальну, навчальну і розвивальну, які є невід'ємною складовою системи навчання. Учні переконуються, що докладені ними зусилля дають результат, запам'ятовують недоліки своєї підготовки з метою їх подолання. Контроль як засіб зворотного зв'язку важливий і для учнів, і для вчителя. Постійний систематичний контроль виховує в учнів волю, працелюбство, самокритику, зумовлює перегляд власного ставлення до предмета і своєї навчальної діяльності загалом.

Контроль дає змогу вчителю оцінити правильність організації процесу навчання, ефективність методичних прийомів, використання засобів навчання для інтенсифікації роботи класу і кожного учня, гнучкість і об'єктивність його як педагога. Це забезпечує прийняття учителем рішення про підсилення уваги до певних аспектів підготовки учнів, які потребують доопрацювання, адже якщо низькі результати успішності має весь клас, причину слід шукати у діяльності вчителя.

Під час контролю вчитель здійснює оцінювання навчальної діяльності учнів. Воно може бути виражене вербально (похвала або зауваження, порада) і матеріально (оцінка). Оцінка є результатом оцінювання вчителем рівня сформованості іншомовних навичок і умінь учнів та основним кількісним показником їх успішно-

сті у документах про освіту. З допомогою оцінки виявляють учнів, які встигають або не встигають у класі, і зорієнтовують їх та їхніх батьків у вивченні іноземної мови.

Усі навчальні дії, які учні виконують під керівництвом учителя на уроці, є одночасно навчальними і контрольними. На етапі введення матеріалу, який супроводжується вправами на закріплення, учитель переконується, наскільки учні зрозуміли його пояснення, засвоїли явище. Якщо дії учнів правильні, завдання вони виконують упевнено, значить учитель добре продумав спосіб демонстрації і пояснення мовного явища та прийоми закріплення матеріалу. Якщо учні розгублені, не вміють виконати початкові елементарні дії, то або вони неухважні, або погано розкрито матеріал. Учителю слід пояснити його знову, доступніше, яскравіше, використовуючи інші методичні прийоми і мобілізуючи увагу всього класу. Поєднання навчальних і контрольних дій відбувається на кожному наступному етапі автоматизації навичок, поступового впровадження їх у мовлення (підготовлене і непідготовлене).

Незважаючи на те що процес навчання є водночас процесом контролю, на певних етапах навчання необхідно проводити зрізи, щоб визначити, як засвоєно блок навчального матеріалу, якими навичками та вміннями учні володіють добре, а які потребують додаткового тренування, як учні оперують у мовленні матеріалом, опанованим на попередньому уроці, тиждень, місяць, рік тому. Для цього слід застосувати спеціальні, контрольні вправи, навчальна функція яких завжди зберігається, тобто, виконуючи їх, учні тренуються у певних діях.

Під час виконання контрольних вправ в учнів задіяні всі механізми мовленнєвої діяльності, як і у процесі навчання. Так відбувається подальший розвиток важливих психічних процесів, довготривалої і оперативної пам'яті, мислення, сприймання, впізнавання і розуміння, відтворення. Учні розвивають і спеціальні навчальні вміння самоорганізації, самодисципліни, охайного оформлення у процесі виконання контрольної роботи. Бажання отримати високу оцінку підсилює їх мотивацію та інтерес до вивчення іноземної мови.

Контроль буде результативним і допоможе вчителю керувати навчально-виховним процесом, якщо

характеризуватиметься цілеспрямованістю, репрезентативністю (охоплює весь засвоєний учнями матеріал), об'єктивністю (використовують об'єктивні засоби оцінювання), систематичністю (проводять регулярно).

Види і форми контролю у навчанні іноземних мов

Систематичне спостереження за роботою учнів на уроках сприяє своєчасному виявленню прогалин у їх знаннях та вміннях.

За характером регулярності проведення у навчальному процесі розрізняють поточний контроль і підсумковий.

Поточний контроль здійснюють щоденно для визначення рівня сформованості окремої навички або вміння на основі засвоєння незначного обсягу навчального матеріалу. Такий контроль інформує учнів і вчителя про стан навчального процесу і виконує функції зворотного зв'язку і діагностування труднощів.

Підсумковий контроль проводять наприкінці вивченої теми (розділу підручника), семестру, навчального року. Він спрямований на перевірку рівня володіння іншомовною мовленнєвою діяльністю протягом тривалого періоду навчання і виконує насамперед функцію оцінювання досягнень учнів. Підсумковий контроль, який проводять по завершенні основної школи (9 кл.) та старшої (12 кл.), називають підсумковою державною атестацією.

Відповідно до форми перевірки засвоєних знань виокремлюють індивідуальний контроль, під час якого учитель перевіряє окремих учнів, їх здатність говорити, читати, писати, сприймати мовлення на слух, і фронтальний, що є одночасною перевіркою всього класу. Індивідуальний контроль здійснюють здебільшого в усній формі у вигляді співбесіди.

За використанням рідної мови розрізняють одномовний (безперекладний) і двомовний (перекладний) контроль. Відповідно до того, хто здійснює контроль, виокремлюють контроль з боку вчителя; контроль з боку іншого учня — взаємоконтроль; самоконтроль — розумове вміння, спрямоване на порівняння результату власної діяль-

ності з еталоном (задумом). Найвищим проявом самоконтролю є самокорекція, тобто усвідомлення і виправлення власних помилок.

Залежно від характеру оформлення відповіді контроль може бути усним (усне опитування учнів) і письмовим (відповіді учнів у письмовій формі). Наприклад, фронтальний контроль найзручніше проводити в письмовій формі, зокрема у вигляді тестів.

Застосування різноманітних видів і форм контролю уможливорює досягнення всебічної перевірки учнів класу і стимулює їх відповідальність.

Об'єкти, критерії і способи контролю

Участь у міжкультурній комунікації потребує певного рівня комунікативної компетенції, яка охоплює мовленнєві вміння говоріння, аудіювання, читання і письма. Здатність вільно здійснювати мовленнєву діяльність, зосереджуючись на смислі висловлювання, а не на формі, можлива лише за умови добре сформованих лексичних, граматичних, слухо-вимовних, орфографічних і графічних навичок. Навички і вміння іноземного мовлення є об'єктами контролю у навчанні іноземних мов. Найважливішими з них є вміння спілкування у чотирьох видах мовленнєвої діяльності, оскільки їх розвиток — кінцева практична мета навчання іноземних мов. У кожному виді мовленнєвої діяльності можна виділити якісні і кількісні показники володіння ним (табл. 4.2). Вони є критеріями контролю і оцінювання відповідей учнів на уроці чи екзамені.

Таблиця 4.2

Критерії контролю видів мовленнєвої діяльності

Види мовленнєвої діяльності	Якісні показники	Кількісні показники
1	2	3
Говоріння, письмо	Ступінь узгодженості висловлювань із заданою темою чи ситуацією.	Обсяг висловлювання (кількість слів, речень).

Закінчення таблиці 4.2

1	2	3
	Повнота відображення теми (ситуації). Правильність вживання мовних засобів для оформлення висловлювань. Різноманітність використання мовних засобів для оформлення висловлювань (рівень мовленнєвої творчості)	Швидкість у говорінні (наявність пауз, повторів), тобто темп мовлення
Аудіювання	Ступінь розуміння тексту (загальне, повне, фрагментарне). Характер мовлення, яке сприймається на слух (в аудіозаписі чи живе мовлення)	Обсяг мовлення, що сприймається, тобто тривалість звучання і темп мовлення
Читання	Ступінь розуміння тексту. Характер мовного матеріалу (текст містить лише відомий мовний матеріал або певну кількість незнайомих слів). Ступінь адаптованості тексту (автентичний або адаптований)	Обсяг тексту. Швидкість читання

Контроль мовленнєвих вмінь здійснюють у різні способи залежно від виду мовленнєвої діяльності.

Контроль говоріння. Способи контролю говоріння у методиці розроблені найменше. Це пов'язано із складністю, багатоаспектністю об'єкта контролю — говоріння (діалогічного, монологічного). При контролі потрібно врахувати такі основні параметри: кількісний аспект (визначено у вимогах програми); темп мовлення (повинен наближуватись до темпу мовлення учня рідною мовою); правильність мовного оформлення (дотримання фонетичних, лексичних, граматичних норм); зміст мовлення (логіка і глибина висловлювання, ініціативність, вміння підтримати розмову під час діалогу). Наявність різноманітних параметрів ускладнює розроблення технології контролю та чітких критеріїв оціню-

вання усного мовлення. Ускладнюється це також необхідністю контролювати непідготовлене мовлення, мовлення у новій ситуації, що важко зреалізувати на практиці.

У початковій школі можна використати завдання поговорити за малюнками. Під час контролю діалогічного мовлення його пропонують парам учнів із певним комунікативним завданням для кожного співрозмовника.

На подальших ступенях навчання для контролю потрібно застосовувати вербальні ситуації, розроблені вчителем, у межах вивченого учнями мовного матеріалу, можливо, на основі прочитаних текстів.

Учителю слід здійснювати контроль говоріння поступово, щоб за декілька уроків прослухати всіх учнів. Індивідуальний контроль можна поєднувати із проведенням письмових контрольних робіт, у яких перевіряють наявність у учнів мовної основи для говоріння.

Отже, під час контролю говоріння потрібно застосовувати як усні індивідуальні вправи, так і письмові контрольні роботи, з допомогою яких можна перевірити готовність використати потрібний мовний матеріал у різноманітних комунікативних ситуаціях.

Контроль письма. Об'єктами контролю письма є зміст, композиція, мовна правильність і зв'язність писемного висловлювання. Із метою перевірки лексичних і граматичних навичок письма учням пропонують контрольні вправи на доповнення, або клоуз-тести (нім. *Ich habe ... Freund*); вправи на впорядкування, або «словесні салати» (нім. *Wohnt / der / in / Haus / dem / Junge*); вправи на комбінування речень (із двох простих речень скласти одне складне, використовуючи різні способи зв'язку); вправи на утворення нових слів з' допомогою поданих префіксів, суфіксів та коренів; вправи на знаходження і виписування синонімів чи антонімів; вправи на редагування тексту, або знаходження чужих помилок; диктанти-переклади. Контроль техніки письма (орфографічних і граматичних навичок) здійснюють з допомогою контрольних орфографічних диктантів, вправ на списування і виписування, доповнення пропущених літер, упорядкування літер у словах («буквений салат»), упорядкування (поєднання) складів.

Щоб проконтролювати навички композиції, доречно дати такі завдання: виписувати головні речення з кожного абзацу тексту; переписувати текст у правильній

послідовності — «текстовий салат»; зіставити заголовки із частинами тексту; письмово скласти план тексту; дописати різні частини вихідного тексту (початку або кінцівки).

Контроль набутих умінь писемного мовлення, а саме вміння розкрити тему, творчо застосувати мовні засоби і оригінальним способом розв'язати завдання, передбачає написання різних типів творів з опорою на прочитаний текст, план, ключові слова, картини, таблиці і оголошення, комунікативну ситуацію.

Критеріями оцінювання писемного мовлення, як і говоріння, повинні бути не стільки кількість помилок, скільки їх характер (ускладнюють ці помилки акт комунікації чи ні).

Контроль аудіювання. Щоб визначити, як учні сприймають на слух тексти різної тривалості, які їм пропонує учитель усно або у формі аудіозапису, здійснюють контроль ступеня розуміння змісту тексту (глибини, точності, повноти розуміння). Перед поданням тексту слід підготувати учнів, зорієнтувати на спосіб контролю розуміння, щоб спрямувати їхню увагу під час слухання.

Контрольними вправами є відповіді на запитання за змістом тексту (запитання загального характеру): вибір із запропонованих тверджень тих, що відповідають змістові тексту; виклад змісту тексту рідною чи іноземною мовою; перерахування фактів у правильній послідовності; складання плану; виписування ключових слів; визначення теми; співвіднесення ілюстрацій із змістом тексту. Ці вправи повинні бути письмовими. Вони дадуть змогу вчителю перевірити ступінь розуміння тексту кожним учнем.

Контроль читання. Контроль прочитаного потрібно проводити відповідно до комунікативного завдання, виду читання, характеру тексту. Під час такого контролю можна поєднувати традиційні способи і програмовані. До традиційних способів контролю належать: 1) переклад (повний або частковий) рідною мовою; 2) виклад змісту рідною чи іноземною мовою; 3) відповіді на запитання до тексту; 4) складання запитань за змістом тексту; 5) написання резюме до тексту тощо. Недоліком є те, що на виконання цих завдань у письмовій формі потрібно багато часу, а усно немає

можливості проконтролювати всіх учнів на одному уроці.

Значною мірою це можна компенсувати з допомогою програмованих способів контролю, до яких належить тестова методика. Як правило, це тести на впізнавання, які з огляду на спосіб вибору відповідей поділяють на такі види:

а) тести множинного вибору — учням пропонують на картках запитання до тексту і декілька варіантів відповідей, з яких лише один правильний; учні повинні вибрати правильну відповідь і записати її номер поряд із номером запитання;

б) тести альтернативного вибору — учням пропонують два варіанти відповідей;

в) тести перехресного вибору — у двох паралельних колонках подають слова (фрази), які треба узгодити одне з одним;

г) тести з вільно конструйованою відповіддю — тести без варіантів відповіді, яку учні дають самостійно (на рівні слова, фрази або тексту загалом).

Перевіряти тести зручно за заздалегідь заготовленим шаблоном. Тестова методика особливо ефективна, коли контролюють класне чи домашнє синтетичне (ознайомлювання) читання, оскільки це дає змогу за короткий проміжок часу перевірити, як кожний учень класу зрозумів текст. Її слід поєднувати із традиційними прийомами контролю.

Запровадження незалежного зовнішнього тестування з іноземних мов як нової форми державної підсумкової атестації в 11/12 класі вимагає від шкільного вчителя обізнаності із структурою стандартизованих лінгводидактичних тестів, принципами їх розроблення, шкалою оцінювання. Щоб підготувати учнів до написання цих тестів, учитель протягом шкільного курсу повинен іступово привчати їх до виконання тестових завдань такого типу. Слід пам'ятати відмінності тесту від вправ. Сучасна українська дослідниця Ольга Квасова наголошує на тому, що виконання тестового завдання передбачає сувору обмеженість у часі і самостійність учня, тому тестове завдання обов'язково містить чітко сформульовані інструкції, зразок виконання, вказівку на спосіб відповіді і кількість балів за кожну правильну відповідь. Одне тестове завдання має бути спрямоване на

контроль лише одного об'єкта (наприклад, на перевірку розуміння основного змісту тексту, а не знання лексики, граматики чи орфографії одночасно).

Сучасному вчителю іноземних мов треба ознайомитись зі шкалою самооцінки у чотирьох видах мовленнєвої діяльності в «Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (2003), щоб чітко усвідомити результати своєї праці та критерії контролю і оцінювання. Водночас не слід перетворювати навчальний процес на постійне виконання тестових завдань, оскільки якісне навчання — запорука гарної підготовки до виконання цих завдань.

Значення оцінки у навчанні і вихованні та облік успішності учнів

Ступінь оволодіння учнями навичками та вміннями, які підлягають контролю, кількісно виражають в оцінках. Достовірно виміряти у балах види мовленнєвої діяльності не можливо. Незважаючи на спроби уніфікувати оцінювання, жодний перелік критеріїв не може бути точним орієнтиром для оцінювання відповіді учня. Оцінка завжди суб'єктивна, водночас вона є могутнім фактором впливу на учня, його виховання, позитивного підкріплення його зусиль тощо. За тим, як учитель оцінює знання своїх учнів, можна оцінити його досвід, такт і майстерність.

На уроці оцінюють два аспекти діяльності учнів: індивідуальну діяльність (у говорінні, читанні, аудіюванні, письмі); розумову і мовленнєву активність протягом уроку.

Під час оцінювання індивідуальної діяльності учня контроль має завершуватися оцінкою з короткою, але точною мотивацією її вчителем. У процесі оцінювання розумової та мовленнєвої активності учень може отримати поурочний бал, який стимулює його активність протягом усього уроку. Вчитель виставляє такий бал наприкінці уроку лише тим учням, які на нього заслуговують.

Учитель систематично здійснює облік успішності учнів. Крім класного журналу він повинен мати власний журнал, у якому слід записувати кожен оцінку, яку учень отримав на уроці (їх може бути дві чи біль-

міс), вказуючи при цьому, за який вид мовленнєвої діяльності її виставлено. Такий облік успішності учнів різними видами мовленнєвої діяльності необхідний для об'єктивнішої загальної оцінки учня, дає змогу вчителю стежити за прогресом кожного учня в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Для оцінювання знань, умінь та навичок учнів з іноземної мови Міністерство освіти та науки України рекомендує певні критерії (табл. 4.3).

Таблиця 4.3

Критерії оцінювання знань, умінь, навичок

Творча робота	Диктант	Переклад і тестування
1	2	3
12 балів — 0 помилок	12 балів — 0 помилок	12 балів — 100%
11 балів — 1—2 помилки	11 балів — 2 помилки	11 балів — 92—99%
10 балів — 3 помилки	10 балів — 3 помилки	10 балів — 84—91%
9 балів — 4 помилки	9 балів — 4 помилки	9 балів — 76—83%
8 балів — 5 помилок	8 балів — 5 помилок	8 балів — 68—75%
7 балів — 6 помилок	7 балів — 6 помилок	7 балів — 60—67%
6 балів — 7 помилок	6 балів — 7 помилок	6 балів — 52—59%
5 балів — 8 помилок	5 балів — 8 помилок	5 балів — 44—51%
4 бали — 9 помилок	4 бали — 9 помилок	4 бали — 36—43%
3 бали — 10 помилок	3 бали — 10 помилок	3 бали — 28—35%
2 бали — 11 помилок	2 бали — 11 помилок	2 бали — 20—27%
1 бал — 12 і більше помилок	1 бал — 12 і більше помилок	1 бал — 12—19%

Основними видами оцінювання знань, умінь і навичок з іноземної мови є поточне, тематичне, семестрове, річне оцінювання та підсумкова державна атестація.

Поточне оцінювання є безперервним процесом збирання інформації про досягнення у навчанні іноземних мов і містить інформацію, яка не піддається підрахунку, отриману під час опитувань, зважаючи на види мовленнєвої діяльності. Більшість прийомів поточного оцінювання спрямовано на детальну перевірку окремих параметрів мови або мовленнєвих умінь, які шойно сформували.

За результатами поточного оцінювання слід проводити тематичне оцінювання з іноземної мови, виставляючи єдиний тематичний бал. Не можна допускати проведення такого оцінювання з кожного виду мовленнєвої діяльності окремо і диференційованого оцінювання. Під час виставляння тематичного балу не враховують результатів перевірки робочих зошитів. Вимоги до неї регламентовані Міністерством освіти та науки України.

Семестрове оцінювання з іноземної мови проводять один раз наприкінці семестру за всіма видами мовленнєвої діяльності.

Нині у школах України експериментально запроваджують інноваційну технологію оцінювання методом мовного портфоліо (від франц. *porter* — носити і *fenille* — лист) (портфеля) — пакету документів, з допомогою яких учні відображають свої досягнення і досвід у вивченні іноземних мов. Його мета — розвивати рефлексію і здатність учня до об'єктивної самооцінки, надати йому змогу самостійно простежувати власний досвід і процес навчання, фіксувати його, планувати цілі на майбутнє і стимулювати бажання до самоосвіти, неперервного навчання впродовж життя. Мовний портфель учня розроблено на основі Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти і рекомендовано Радою Європи. Його використовують більше ніж 15 країн Європи.

Інформацію мовного портфеля адресовано насамперед власнику портфеля — учню. За домовленістю з учителем учні можуть виставляти свої портфоліо на презентацію в класі або на батьківських зборах.

Мовний портфель має три розділи: мовний паспорт, мовна біографія, досє.

У мовному паспорті учень збирає офіційну інформацію про себе: сертифікати і свідоцтва, що під-

тверджують набутий рівень володіння мовою або свідчать про участь в олімпіадах, міжнародних обмінах, програмах.

Мовна біографія містить контрольні листи (таблиці) для самооцінки, у яких учень вказує свій рівень володіння іноземною мовою після певного терміну навчання і може простежити свої досягнення. У розділі «Мої цілі» учень фіксує свої плани.

До сьє — це збірка усіх виконаних робіт, які учень вважає цінними для себе і які відображають його досягнення: зошити, контрольні роботи, листи іноземною мовою, письмові творчі завдання, проекти тощо.

Застосування методу мовного портфеля залежить від тісної співпраці учителя та учня і дає змогу учням відчувати себе активними суб'єктами навчального процесу.

4.3. Урок іноземної мови

Основною організаційною одиницею навчального процесу у школі є урок іноземної мови. У ньому взаємодіють усі елементи системи навчання: цілі, зміст, методи, способи, прийоми, засоби навчання. Результативність уроку залежить від його планування і раціонально побудованої системи занять над мовою, яка охоплює класну, лабораторну, домашню роботу учнів і вчителів. З огляду на специфіку уроку іноземної мови — мовленнєву спрямованість — його планування підпорядковується вимогам комунікативності, цілеспрямованості, виховної наповнюваності, мовленнєвої та розумової активності учнів, мотивованості навчально-комунікативної діяльності учнів, сприятливої емоційної атмосфери класу, динамічності уроку, інтенсивності навчальних дій учнів класу, ведення уроку іноземною мовою.

Вимоги до уроку іноземної мови

Основою побудови уроку іноземної мови є врахування всіх загальнодидактичних і методичних принципів навчання. Комунікативна спрямованість

навчального процесу як найважливіший методичний принцип є головною умовою навчання іноземних мов і полягає в тому, що засвоєний мовний матеріал реалізується в іншомовній комунікації. Учні зобов'язані усвідомлювати значення кожного мовного знака (слова, граматичної структури, інтонаційної моделі) у процесі мовного спілкування. Презентація, пояснення матеріалу і вправлення мають бути підпорядковані комунікативним цілям. Водночас учитель повинен сприяти тому, щоб спілкування іноземною мовою на уроці переважало над повідомленням знань з їх осмисленням.

У природному спілкуванні співрозмовники дивляться один на одного, так має бути і під час навчального спілкування. Бажано, щоб, виконуючи умовно-комунікативні і власне комунікативні вправи, учні сиділи колом або один напроти одного.

На уроці повинне домінувати лише одне завдання, решта — мають бути другорядними. Цим зумовлена вимога цілеспрямованості уроку — підпорядкованості кожного його етапу розв'язанню основного навчального завдання. Наприклад, якщо основним завданням уроку є формування вміння будувати діалогічні висловлювання обсягом 6—8 реплік за структурною схемою «повідомлення — повідомлення + запитання — повідомлення», то розв'язанню цього завдання слід підпорядкувати мовленнєву розминку, обговорення прочитаного на уроці тексту, тренувальні вправи з новою граматичною структурою, лексикою, введеною на попередніх уроках.

Водночас на уроці іноземної мови необхідно реалізувати важливу вимогу до уроку — виховну наповненість. Зміст текстів, характер ситуативних вправ мають сприяти вихованню в учнів працелюбства, товариськості, доброти та інших моральних якостей. Особистість учителя повинна стати для них визначальним виховним фактором.

Комунікативної спрямованості уроку, його виховного впливу на учнів досягають за належної мовленнєвої та розумової активності учнів протягом усього уроку. Учитель підтримує активність розумовомовленнєвої діяльності учнів за рахунок навчального матеріалу (інформаційного, змістового), постановки комунікативних (проблемно-пошукових) завдань, зміни режимів роботи. Учитель повинен уміти організо-

увати урок у такий спосіб, щоб на всіх його етапах індивідуальна робота з окремими учнями поєднувалась із фронтальною, парною і груповою формами роботи у класі.

Успішність проведення уроку залежить від мотивованості навчально-комунікативної діяльності учнів. Учителю досягає її шляхом добору цікавого матеріалу, який відповідає смакам і уподобанням учнів, використання прийомів роботи з навчальним матеріалом, створення життєвих комунікативних ситуацій, формулювання проблемних завдань. Матеріалом для уроку можуть слугувати не лише навчальні тексти із підручника, а й аутентичні тексти з лінгвокраїнознавчим змістом, тексти пісень, віршів, гумористичних оповідань. Перевагу слід надавати колективним формам роботи, навчальним та рольовим іграм.

Важливою вимогою успішної діяльності вчителя і учнів є сприятлива емоційна атмосфера класу, яку повинні забезпечувати всі аспекти уроку: педагогічний (відповідні організаційні й дидактичні умови), психологічний (оптимістичний настрій, доброзичливість, артистичність учителя), методичний (цікаві види роботи, їх новизна, доступність для учнів).

Урок потрібно будувати так, щоб кожний вид роботи, навіть якщо він цікавий для учнів, не був занадто тривалим, що позбавить його монотонності і забезпечить динамічність уроку. Вона не повинна бути самоціллю, а має допомагати підтримувати комунікативність, активність, цілеспрямованість тощо. Важливо дотримуватись цієї вимоги на початковому і середньому ступенях навчання, оскільки учні молодшого середнього шкільного віку прагнуть постійної зміни видів діяльності. У старших класах динамічність полягає в ускладненні розумових завдань, пов'язаних із певною темою або текстом.

Формування лексико-граматичних навичок та мовленнєвих умінь вимагає інтенсивності навчальних дій усіх учнів класу. Учителю слід удаватись до різних способів інтенсифікації навчально-мовленнєвої діяльності учнів, щоб раціонально заповнити навчальний час.

Важливою вимогою до уроку є також ведення його іноземною мовою. Учителю повинен користуватись

точно дібраним мовним матеріалом. Повторення його на кожному уроці забезпечить для учнів зрозумілість матеріалу. Із цією метою учитель може скористатися наочністю, жестами, призначити перекладача — найбільш здібного учня класу. Від учнів слід вимагати послуговування іноземною мовою як засобом спілкування і під час виконання вправ, і у природних ситуаціях (пояснити причину відсутності учня, запізнення на урок тощо). Наполегливість учителя у дотриманні іншомовного режиму спілкування протягом 45 хвилин сприяє розвитку в учнів навичок та вмінь аудіювання, правильному ставленню їх до уроку іноземної мови як до години природного спілкування.

Отже, ідеальний урок іноземної мови є цілеспрямованим, динамічним, інтенсивним, емоційним, спрямованим на виховання та розвиток активності учнів і головне — націленим на іншомовне спілкування їх на міжкультурному рівні. Із цією метою вчитель моделює на уроці процес реальної комунікації шляхом створення комунікативних ситуацій для розвитку навичок і вмінь учнів.

Планування уроків іноземних мов

Ефективність уроку залежить переважно від його планування. Готуючись до уроку, учитель повинен логічно вписати його у комплекс уроків певного циклу. Для цього він складає на початку навчального року календарно-тематичний план уроків іноземної мови на один, інколи на два семестри (див. Додатки). План пишуть згідно з навчальною програмою та наявними засобами навчання, відповідно до типового навчального плану школи, у якому визначено кількість годин іноземної мови у певному класі на 1 тиждень. Календарно-тематичний план вчителя має відображати № уроку, дату його проведення, тематику ситуативного спілкування, лінгвістичні компетенції (фонетичну, лексичну, граматичну), мовленнєві компетенції (аудіювання, говоріння, читання, письмо), домашнє завдання.

Плануючи урок, учитель повинен визначити його цілі і тип, проаналізувати зміст навчального матеріа-

лу, продумати етапи роботи з ним і способи переходу під попереднього етапу до наступного, розподілити час поетапно, дібрати необхідні вправи та завдання. Педагогу потрібно аналізувати плани уроків за минулі роки, щоб удосконалювати набутий досвід, а також враховувати нові досягнення методики, позитивний досвід колег.

Після цього вчитель має скласти план-конспект уроку, в якому він спочатку констатує цілі: практичну — формувати або вдосконалювати певні навички, вміння; освітню — ознайомити учнів з творчістю письменника, новим жанром тексту, граматичною категорією; розвивальну — подати учням нову інформацію, розвинути логічне мислення, навички самостійної роботи, соціальні вміння; виховну — виховувати товариську, любов до рідної школи тощо (див. Додатки).

План-конспект уроку повинен містити також мовний, текстовий, тематичний матеріал, який потрібно подавати або тренувати на уроці, навички та вміння видів мовленнєвої діяльності, які будуть формуватись або вдосконалюватись на уроці, методичні прийоми, вправи, режими роботи.

Після визначення цих складових уроку учитель у плані-конспекті має детально викласти хід уроку, або сценарій з усіма інструкціями іноземною мовою. Для цього йому потрібно окреслити кожний етап і підетап, вказати номер вправи, текст, який використає, спосіб, у який він це зробить, режими і послідовність роботи. Якщо це індивідуально-груповою робота, педагогу слід передбачити, що буде робити кожен учень і як це контролювати.

Під час планування уроку вчитель **особливо ретелі**, но повинен продумати його початковий етап. Яскравість, оригінальність, невимупнчіІСТІ. введе \.... і II атмосферу іншомовного спілкування, що **сприятиме УСПІХУ ВСЬОГО УРОКУ І ПСИХОЛОГІЧНОМУ ІасТроЮ і.ч.і**, Учителі часто починають урок стереотипно: з'ясування дати, прізвищ відсутніх учнів, бесіда **про погоду**, через що в дітей зникає бажання іти на **урок іноземної мови**. Педагогу необхідно викликати в учнів інтерес до того, що відбуватиметься на уроці (наприклад, почати урок з короткого гумористичного оповідання, вірша, пісні,

обговорення важливої події в житті класу, бесіди з теми, що вивчають).

Розподіляючи час на кожний вид діяльності на уроці, вчитель повинен пам'ятати, що більше часу слід приділяти умовно-комунікативним і комунікативним вправам. У межах кожного етапу уроку потрібно передбачити перехід від елементарних висловлювань до складніших, які мають наблизитись до реального мовного спілкування. Важливо дотримуватись комунікативної спрямованості переходів від одного етапу до іншого.

Отже, план-конспект уроку іноземної мови є подальшою конкретизацією календарно-тематичного плану і результатом діяльності вчителя з планування навчально-виховного процесу.

Планування процесу навчання іноземної мови слід розглядати як визначення його результатів на різних етапах і необхідну передумову ефективної організації навчання. Уміння планувати і творчо конструювати навчальний процес загалом є важливою якістю професійно-методичних умінь учителя іноземної мови.

Структура і типи уроків іноземної мови

Традиційна схема уроку, яка передбачає опитування, пояснення, закріплення нового матеріалу, не відповідає сучасному уявленню про сутність навчання іноземної мови. Однак, урізноманітнюючи побудову уроку, не слід перетворювати його на набір цікавих, але логічно не пов'язаних один з одним видів роботи. Уроки повинні мати логічну структуру, мету і завдання. Структура уроку має бути підпорядкованою основній комунікативній (практичній) меті, мовному та текстовому матеріалу.

Композиція уроку іноземної мови передбачає зовнішню структуру (початок, основна і завершальна частини уроку) і внутрішню, зумовлену етапами розв'язання практичних завдань навчання мовленнєвої діяльності.

Завданнями вчителя на початку уроку є створення організаційних передумов діяльності (перевірка

готовності учнів до роботи, наявності необхідних навчальних матеріалів тощо), організація класу до роботи, забезпечення іншомовної атмосфери, налаштування артикуляційного апарату. На цьому етапі слід застосувати відомі учням мовний матеріал і види мовленнєвої діяльності, передбачати окремі елементи підготовчих дій щодо наступного виду діяльності.

На основному етапі уроку розв'язуються заплановані практичні завдання (ознайомлення із новим мовним матеріалом, відпрацювання алгоритмів дій, здійснення комунікативної діяльності у поєднанні з навчальною, ігровою, трудовою, художньо-естетичною). Під час організації вправлення учнів у іншомовному спілкуванні слід пам'ятати про необхідність зміни режимів роботи, інтеграцію нового матеріалу до наявного досвіду школярів, підтримку емоційно позитивної атмосфери уроку.

На завершальному етапі уроку слід передбачити такі види роботи, які б дали змогу продемонструвати результати діяльності та обговорити їх, зняти емоційну напругу учнів за інтенсивної розумової діяльності на попередньому етапі. Для цього варто запропонувати учням розважальні ігри, драматизації, змагання, конкурси. Вчитель обов'язково повинен провести інструктаж та коментар щодо домашнього завдання, перевірити розуміння учнями алгоритму самостійної роботи вдома, наявність запису завдання у щоденнику чи зошиті.

Труднощі навчання іноземної мови пов'язані з тим, що без наявності мовних автоматизмів (навичок) вільно оволодіти нею неможливо. Поєднання слів у речення, речень у висловлювання повинно відбуватись швидко, без участі довільної уваги.

Навчальний процес має містити тренувальний (підготовчий) і мовленнєвий компоненти діяльності учнів. Разом із вправами, які націлені на навчання самостійного висловлювання, його поступове ускладнення, слід виконувати вправи, у яких учні багаторазово повторюють мовні зразки, здійснюючи операції підстановки, трансформації, детермінованого вибору мовних одиниць. Таке розуміння логіки навчального процесу покладено в основу класифікації уроків. Так, залежно від етапу формування мовленнєвого вміння розрізняють такі типи уроків:

— уроки формування мовленнєвих навичок: діяльність учнів під керівництвом учителя спрямована переважно на оперування заданими мовними засобами у вузькому контексті певної ситуації. На них виконують тренувальні (умовно-комунікативні) вправи;

— уроки розвитку мовленнєвих умінь: діяльність учнів під керівництвом учителя скерована, як правило, на зміст мовлення стосовно теми у розгорнутому контексті монологічного висловлювання або бесіди, тексту для читання (аудіювання) (комунікативні вправи).

Виокремлюють також уроки змішаного типу, під час яких учні набувають навичок оперування мовним матеріалом (наприклад, автоматизація граматичних структур в умовно-комунікативних вправах) і виконують навчальні дії, спрямовані на розвиток мовленнєвих умінь (наприклад, побудова висловлювань на розмовну тему на засвоєному лексичному матеріалі).

Правильне планування уроків, точний добір ефективних і методично адекватних вправ та способів їх виконання, визначення послідовності етапів уроку, їх логічний взаємозв'язок вимагають від учителя постійної творчої активності, глибокого аналізу матеріалу уроку, передбачення труднощів його засвоєння.

Аналіз уроку іноземної мови

Педагогічну та методичну майстерність учителя, його психологічну культуру відображає уміння проаналізувати власний урок і урок колеги. Воно сприяє його професійному зростанню, міжособистісному професійному спілкуванню, накопиченню колективного позитивного досвіду.

Аналіз уроку можна здійснювати у загальнопедагогічному плані (стосується виховання, освіти, розвитку особистості); методичному (щодо методичного аспекту уроку) та психологічному (характеристика психологічних критеріїв діяльності учнів і вчителя). Педагог повинен уміти за цими аспектами проаналізувати майбутній урок на етапі планування, тобто здійснювати випереджальний аналіз. Після цього він має аналізувати урок у процесі його проведення — поточний аналіз, тобто розглядати конкретні учбові ситуації,

перебудовувати урок відповідно до них. По закінченні уроку учителю потрібно провести ретроспективний аналіз — аналіз проведеного уроку, щоб співвіднести запланований урок із реальним, визначити його позитивні аспекти та недоліки, знайти їх причини у своїй діяльності та діяльності учнів і врахувати у подальшому плануванні уроків. Це забезпечить успішність кожного наступного уроку.

Постійна діяльність учителя, пов'язана з випереджальним, поточним і ретроспективним аналізом власних уроків, розвиває у нього вміння на високому рівні аналізувати урок колеги. Здійснюючи аналіз педагогічного, методичного і психологічного планів уроку, учитель тактовно і доброзичливо спочатку говорить про позитивний досвід колеги, можливості використати певні його прийоми в практиці інших учителів, дає поради щодо подальшого удосконалення уроку. Схему аналізу уроків іноземних мов подано в Додатках.

Аналізу підлягають такі елементи навчально-виховного процесу: а) суб'єкти навчальної діяльності (учитель — учень: їх психологічні характеристики); б) діяльність кожного суб'єкта (мовленнєві дії вчителя — мовленнєві дії учнів); в) співпраця вчителя з учнями на уроці (стиль педагогічного спілкування, способи навчальної взаємодії, режими роботи). Аналіз уроку є основним інструментом здійснення саморегуляції, самоконтролю та самовдосконалення учителя іноземної мови.

4.4. Організація позакласної роботи з іноземних мов

До форм організації навчально-виховного процесу з іноземної мови крім уроку належать заняття в гуртках, олімпіади, тижні іноземних мов, вікторини, конкурси, вечори та ранки іноземною мовою, які проводять у позаурочний час з метою вдосконалення знань, навичок та вмінь іншомовної комунікативної діяльності учнів, розширення їх загальноосвітнього кругозору, розвитку інтересу до іноземної мови, творчих здібностей,

виховання поваги до культури народу і країни, мову якої вивчають. Позакласна робота дає змогу застосувати іноземну мову в реальному спілкуванні, що значно підвищує мотивацію учнів під час навчання.

Основні характеристики позакласної роботи

Позакласна робота має істотні відмінності у змісті та формах її організації порівняно з урочною формою навчання. Вона характеризується добровільною участю учнів; довільною формою проведення; відсутністю програмних вимог, обліку і контролю знань та навичок. Позакласну роботу не можна ототожнювати із факультативними заняттями. Факультативи з іноземної мови є у шкільному розкладі учнів і мають навчальний характер. Позакласні заходи не вносять до розкладу, вони мають освітньо-виховний характер. Перевірку результатів позакласної роботи здійснюють у формі вечорів, конкурсів, вистав тощо.

Позакласна робота — різноманітні види діяльності учнів освітньо-виховного характеру, яку організують і проводять у школі в позаурочний час.

Враховуючи особливості позакласної роботи з іноземних мов, до її змісту та організації висувають такі основні вимоги:

1) позакласна робота повинна ґрунтуватися на навичках та вміннях, якими оволоділи учні на уроках іноземної мови. Проте участь у ній дає змогу учням розширити лексичний запас, підвищити рівень володіння іншомовною мовленнєвою діяльністю;

2) матеріал, що використовують у процесі проведення позакласних заходів, має бути інформативним та цікавим. Лексико-граматичний матеріал, який засвоїли учні на уроках, слід застосовувати у нових природних ситуаціях;

3) добровільний характер участі учнів у позакласній роботі потрібно поєднувати з обов'язковим виконанням ними певних доручень у групових або масових заходах;

4) цілеспрямованість та регулярність позакласної роботи з орієнтацією на розвиток творчої ініціативи та самостійності учнів.

Зміст, форми та методи позакласної роботи з іноземних мов ґрунтуються на певних принципах. Процес навчання іноземної мови передбачає навчання мовного матеріалу (засоби комунікації) та мовленнєвої діяльності (комунікації). Під час позакласної роботи розвивають сформовані мовленнєві вміння та навички, завдяки чому реалізується принцип комунікативної активності учнів, яку забезпечують шляхом добору мовного та мовленнєвого матеріалу, що зумовлює інтерес учнів певної вікової групи; створення ситуацій, наближених до природних умов спілкування (із застосуванням наочності та ТЗН).

В учнів молодшого шкільного віку комунікативну активність підтримують переважно за рахунок новизни предмета та приємного спілкування. Поширеними видами позакласної роботи для цієї категорії учнів є декламування віршів, розучування пісень, драматизація діалогів та казок, проведення ігор, описування малюнків тощо.

Учні основної школи (5—9 класи) більше цікавляться змістом мовлення, звідси їх інтерес до інформативного, зокрема країнознавчого, матеріалу. Старшокласників (10—12 класи) приваблює використання іноземної мови у майбутній професійній діяльності, спілкуванні з іноземцями, ознайомленні з країнознавчим матеріалом, художнім та технічним перекладом. Характерними видами позакласної роботи для цієї групи школярів є гуртки за інтересами, тематичні вечори та конкурси.

Принцип урахування вікових особливостей учнів передбачає відповідність змісту, форм та методів позакласної роботи ступеням шкільного курсу та психофізіологічним особливостям учнів.

Під час позакласних заходів з іноземної мови використовують інформативні матеріали з географії, історії, літератури та інших предметів, що реалізується у принципі міжпредметних зв'язків.

Отже, позакласна та урочна форми роботи у школі пов'язані за цілями (комунікативна, освітня, розвивальна та виховна цілі); змістом (знання, навички, вміння, мовний і мовленнєвий матеріал, тематика усного мовлення); прийомами роботи (ігрові на початковому ступені навчання, ігрово-пошукові — на середньому, пошукові — на старшому); формами організації роботи (індивідуальні, групові, колективні). Проте з огляду на

добровільний характер участі учнів позакласна робота не має жорстко регламентованих часу, місця, форми проведення і контролю у вигляді оцінок. Порівняно з уроком позакласні заходи характеризуються невимушеністю, природністю, значним потенціалом для вияву самостійності, ініціативи та творчості школярів.

Форми позакласної роботи з іноземних мов

У позакласній роботі за критерієм кількісного охоплення учнів, регулярністю (періодичністю) проведення заходів, стабільністю складу учасників виокремлюють масову, групову та індивідуальну форми роботи.

Масові форми позакласної роботи з іноземних мов. Вони передбачають необмежену кількість учасників. Залежно від періодичності проведення розрізняють масові епізодичні форми позакласної роботи (вечори, святкові ранки, зібрання, приурочені до свят, тематичні конференції, зустрічі з відомими людьми або іноземцями, творчі звіти гуртків, конкурси, вікторини тощо) і масові постійні (тиждень іноземної мови у школі та олімпіади).

За змістом масові форми позакласної роботи класифікують на: а) культурно-масові (літературно-музичний вечір, святковий ранок, вечір-зустріч); б) політико-масові (форум, прес-конференція, ярмарок солідарності, телеміст); в) змагальні (конкурси, вікторини, олімпіади); г) засоби масової інформації (стіннівки, бюлетені, оголошення, плакати, виставки). Готують та проводять масові заходи учні різних класів (колективів) із різним рівнем володіння іноземною мовою. Ця діяльність входить до плану роботи школи. За один-два місяці обирають комісію (оргкомітет), до якої входять учителі та учні. Оргкомітет готує сценарій заходів, добирає необхідний матеріал, проводить репетиції, а також допомагає в оформленні залу, оснащенні заходу відповідним аудіовізуальним обладнанням, виготовленні запрошень, організації роботи журі та преміюванні переможців.

Вечори. Вони не мають постійної організаційної структури, їх проводять епізодично (один-два рази на рік), узгоджуючи з віком учнів, тематикою та метою проведення. За змістом вечори є: а) тематичні, приуро-

чені до свят, визначних подій; б) країнознавчі, п]... чені творчості письменників, композиторів. Дії... культури країни, мову якої вивчають; в) освітньо мистецькі, на яких проводять звіти гуртків і клубів або зустрічі із зарубіжними гостями та туристами.

Під час проведення вечорів необхідно дотримуватись таких вимог:

1) тематика та програма вечора повинні бути інформативними та різноманітними (літературно-музичні монтажі, вікторини, інсценізації, конкурси тощо);

2) мовний матеріал має відповідати рівню підготовки учнів;

3) перед вечорами слід провести репетиції окремих постановок та генеральну репетицію всього вечора, підготувати ведучих;

4) за тиждень до вечора потрібно вивісити оголошення про дату, місце і час проведення вечора, роздати запрошення;

5) у день проведення вечора необхідно облаштувати приміщення: прикріпити емблему, лозунги, розвішати кульки, портрети, малюнки чи стіннівки до теми, поставити квіти, включити фонограми пісень або музичний супровід;

6) кожному часнику вечора роздати програму із зазначеною послідовністю виступів, щоб уникнути пауз під час проведення.

Святкові (казкові) ранки. Цей вид позакласної роботи є улюбленим в учнів початкової школи. Тематами ранків можуть бути: «Зустрічі з улюбленими героями мультфільмів», «У гостях у казки», «Веселий алфавіт», «Різдво і Новий рік у Великій Британії». Під час ранків виконують пісні, вірші іноземною мовою, водять хороводи, грають в ігри, беруть участь в інсценівках. З огляду на вікові особливості учнів молодших класів усі номери ранку повинні бути яскравими, короткими і динамічними, чергуватися у правильній послідовності. Інтерес дітей зростає, коли проводять конкурси на кращого читця вірша, кращий малюнок, танок тощо. При підготовці та оформленні свята бажано залучати батьків до виготовлення декорацій, костюмів, прізів, проведення відеозйомок тощо.

Конкурси. Їх можуть проводити як самостійні заходи або включати до програми вечора. Метою конкурсів є підвищення інтересу учнів до іноземної мови,

удосконалення вмінь та навичок практичного володіння нею, розширення краєзнавчих знань та загального кругозору учнів.

Відповідно до спрямування визначають дві групи конкурсів: мовні конкурси, метою яких є виявлення ступеня сформованості іншомовних навичок та умінь (кращий знавець лексики (граматики) іноземної мови, кращий декламатор, кращий екскурсовод школи) та творчі конкурси, що сприяють розвиткові художньої самодіяльності учнів засобами іноземної мови (конкурси на кращий переклад, малюнок, інсценівку або драматизацію, художнє читання, виконання пісні тощо).

У процесі підготовки та під час проведення конкурсів необхідно враховувати вік учнів. Так, у 2—6 класах слід проводити лексичні та фонетичні конкурси (розгадування кросвордів, складання словника до тем, виразне читання віршів, інсценізація пісень, драматизація діалогу); у 7—9 класах — конкурси на кращі оповідання, опис картин, виконання пісень, лист зарубіжному приятелю; у 10—12 класах — конкурси на кращі переклад (усний та письмовий), оповідання, тематичне повідомлення, реферат тощо.

Конкурси можуть мати комплексний характер (КВК, кращий знавець іноземної мови) або зосереджуватись на певному виді мовленнєвої діяльності (читця-декламатора, гіда-перекладача тощо).

Під час проведення конкурсів необхідно дотримуватися певних вимог:

1) конкурси не повинні дублювати урок або нагадувати екзамен;

2) перед проведенням конкурсу ознайомити учнів з його умовами, типами завдань, зразками їх виконання, вказати, який матеріал вони мають повторити, щоб успішно виконати завдання. За необхідності вчитель може визначити час для консультації учасників конкурсу;

3) журі та учасники конкурсу повинні мати чітке уявлення про критерії оцінювання кожного завдання та час його виконання:

— привітання команд (назва, девіз, емблема, текст) — 3 бали;

— декламування вірша (читання уривка тексту) — 5 балів;

- аудіювання короткого оповідання — 3 питання по 2 бали;
- назва предметів або опис тематики картини — 5 балів;
- конкурс капітанів (країнознавча вікторина) — 5 питань по 1 балу;
- виправлення помилок у листі — по 0,5 бала за кожну виправлену помилку;
- виконання пісні (командами або вболівальниками) — 3 бали;
- завдання для вболівальників скласти слова з 10 заданих літер — 3 бали;
- домашнє завдання (тематична ситуація) — 10 балів.

Вікторини. Вони є іграми у питання та відповіді, які стосуються однієї теми і дають змогу перевірити знання учнів, зокрема країнознавчого характеру (наприклад, «Чи знаєш ти Німеччину?», «Видатні американці», «Найвідоміші міста Великої Британії»).

Вікторину можна проводити в усній чи письмовій формі як самостійний позакласний захід або складову інших масових форм позакласної роботи. Завдання вчителя — ретельно підготувати запитання до вікторини, розподілити кількість балів за складністю завдань, провести підрахунки і оголосити переможців.

На відміну від конкурсів і вікторин, які ставлять за мету виявити знання та навички учнів з окремих аспектів практичного володіння іноземною мовою, олімпіади, спрямовані на комплексну перевірку підготовки учнів із предмета.

Олімпіади. Їх щорічно проводять у чотири етапи: шкільний, міський (районний), обласний та республіканський. Метою олімпіад є визначення учнів із високим рівнем володіння іноземною мовою та їх мотивація до подальшого вивчення предмета. Проведення олімпіади потребує серйозної підготовки в організаційному та методичному плані. Методично слід визначити об'єкти контролю: читання, аудіювання, письмо, говоріння; підготувати ситуації для усного та писемного мовлення, автентичні тексти для читання та аудіювання; розробити завдання (тестові, творчі), вимоги (кількість висловлювань, наявність стилістичних засобів тощо), критерії оцінювання (бали). Після проведення кожного етапу

олімпіади необхідно оголосити результати та нагородити переможців.

Тиждень іноземної мови. Він є синтезом окремих позакласних заходів, об'єднаних спільною метою — формування пізнавальних інтересів, підвищення загальноосвітнього рівня та рівня володіння іноземною мовою, розвиток творчої активності учнів. Його проведення дає змогу привернути увагу всього колективу школи до вивчення іноземної мови, продемонструвати досягнення в оволодінні предметом, підвищити якість позакласної роботи. Цей захід влаштовують, як правило, у другому семестрі навчального року. Роботу з підготовки та проведення тижня координує оргкомітет, до якого входять крім вчителів іноземної мови заступник директора з виховної роботи, вчителі музики, образотворчого мистецтва, керівники гуртків. При оргкомітеті функціонує журі, яке визначає критерії оцінювання різних мовних та творчих конкурсів, номерів художньої самодіяльності та способи нагородження переможців (найактивніших учасників).

Програма тижня передбачає щоденні різноманітні заходи для окремих паралелей класів. На уроках інших предметів з урахуванням їх специфіки вчителі виокремлюють час для країни, мову якої вивчають, і самі або учні повідомляють цікаву інформацію про видатних вчених, спортсменів, літераторів, композиторів чи виконавців, історичних діячів, походження термінів (запозичені з цієї мови слова), символіку країни. Обов'язково під час тижня організують виставки найкращих робіт учнів, стіннівок, прикрашають школу плакатами з висловами відомих людей про необхідність вивчення іноземної мови, бюлетенями «А чи знаєте ви, що...», «Поради щодо вивчення іноземної мови» тощо.

Групові форми позакласної роботи з іноземних мов.

Вони відрізняються від масових переважно постійним складом учасників, наявністю плану роботи та систематичністю її проведення. Найпоширенішою груповою формою позакласної роботи з іноземних мов є гуртки — об'єднання учнів, які мають спільні інтереси, потреби, бажання. За своєю структурою та змістом роботи гурток подібний до урочної форми роботи, однак не дублює її. Метою гурткової роботи є удосконалення практичних навичок учнів, розширення їх знань про країну, мову якої вивчають, підвищення інтересу до вивчення іно-

земних мов. Відповідно до змісту та мети розрізняють такі типи гуртків: розмовної практики, перекладу, драматичні, ігрові, країнознавчі, хорові та ін. Найбільш популярним є *гурток комбінованого типу*, в Я кому учні розучують вірші та пісні, обговорюють прочитані тексти, вчать писати листи іноземною мовою, складають діалоги, грають у різні ігри, переглядають діа- та відеофільми тощо.

Незалежно від типу гуртка, організовуючи їх, необхідно дотримуватись таких загальних вимог:

1) мовний матеріал повинен бути доступним для учнів та пов'язаним із навчальною тематикою;

2) зміст та спрямованість роботи гуртка визначають відповідно до вікових особливостей учнів, їхніх нахилів та інтересів;

3) робота в гуртку має бути творчою, без одноманітності та шаблону у проведенні засідань;

4) участь у роботі гуртка добровільна, заняття проводять раз на тиждень за стабільним розкладом, кількість учнів — 10—12, на заняттях відсутні домашні завдання та оцінювання.

Найпоширенішими видами роботи на заняттях гуртків є формування і вдосконалення мовленнєвих умінь аудіювання, говоріння, читання та перекладу, а також драматизація (рольова гра), хоровий спів тощо.

Під час розвитку вмінь *аудіювання* застосовують такі методичні прийоми роботи: аудіювання з опорою на предмети, тематичні та сюжетні картини; аудіювання озвучених учителем діафільмів; аудіювання відомих казок з опорою на ілюстрації.

Удосконалюючи вміння *говоріння*, послуговуються прийомами опису картинок; керованого діалогу; рольової гри («На уроці», «У бібліотеці», «У магазині» тощо); висловлювання за планом; озвучення діафільмів; розповіді про приятеля, подію, прочитане оповідання.

У процесі *ч и та н я* та перекладу поширені такі прийоми: формування навичок роботи зі словником; повторення за диктором, опираючись на текст; читання відповідей на запитання (до тексту); читання від імені одного з персонажів, учасників діалогу; підтвердження або заперечення певних фактів; проведення вікторини за змістом тексту; проведення конкурсу на кращий переклад; складання плану прочитаного, опис дійових осіб.

Драматизація як вид заняття на гуртках іноземної мови передбачає застосування прийомів драматизації текстів підручника; проведення рольових ігор за тематикою підручника; постановки уривка літературного твору, невеликої одноактної п'єси. Специфіка драматизації полягає у тому, що паралельно з опрацюванням мовного і мовленнєвого аспектів матеріалу відбувається його сценічне відтворення (голос, виразність, міміка, рух). Послідовність підготовки до постановки драматичного твору передбачає: читання та переклад твору, бесіду про характер дійових осіб, розподіл ролей, опрацювання вимови та інтонаційного оформлення реплік, заучування ролі, засвоєння відповідних рухів, міміки, жестів, виготовлення костюмів, декорацій, відтворення мізансцени (постановка).

Хоровий спів дає змогу поєднати процес оволодіння мовленнєвою діяльністю із розвитком вокально-хорових навичок та ознайомленням з музичною культурою країни.

Індивідуальні форми позакласної роботи з іноземної мови. Це особиста участь кожного учня у різних позакласних заходах (підготовка виступу, виконання ролі, доручення тощо).

Масові форми позакласної роботи забезпечують поєднання групової та індивідуальної діяльності учнів. Успішність позакласного заходу залежить від професійних, організаторських, творчих здібностей вчителя іноземної мови, його активної життєвої позиції і бажання популяризувати свій предмет, вмінь мотивувати учнів і співпрацювати з учнівським, педагогічним та батьківським колективами.

Кабінет іноземних мов

Для унаочнення навчального процесу, підвищення мотивації мовлення, збільшення ефективності керування (контролю), створення умов для індивідуалізації та диференціації навчання обладнують кабінет іноземних мов.

Кабінет іноземних мов — спеціально обладнана та оформлена класна кімната, облаштування якої сприяє раціональній організації та оптимізації навчально-виховного процесу з іноземних мов.

За рекомендаціями Міністерства освіти та науки України в кабінеті іноземних мов загальноосвітньої школи мають бути такі засоби навчання:

— навчально-наочні посібники: картини (для спілкування — сім'я, школа, клас, квартира, будинок тощо), таблиці (алфавіт, транскрипційні знаки, правила читання, граматики), картки для індивідуальної роботи;

— екранно-звукові матеріали (діапозитиви, відеоматеріали);

— комп'ютерні навчальні програми;

— моделі (циферблат, модель-аплікація речення, аплікаційні матеріали для навчання усного мовлення), предмети та іграшки.

Крім того, сучасний кабінет обладнують магнітофоном, телевізором, відеомагнітофоном, комп'ютером тощо.

Оформлення кабінету має відповідати навчально-виховній меті та не містити зайвих речей. На передньому плані розмішують дошку з екраном, алфавіт, зразки підпису зошитів, календар з назвами місяців і днів тижня. На стінах — планшети з краєвидами та інформація про країну, мову якої вивчають, та про Україну (рідне місто чи село); планшети, які інформують про політичне, соціальне та культурне життя країни, мову якої вивчають. Ці матеріали сприяють вивченню певних програмних тем.

Отже, розуміння вчителем особливостей уроків та позакласних заходів з іноземної мови у початковій, основній та старшій школі, специфіки завдань щодо вивчення основної та другої іноземних мов, вміння актуалізувати сучасну інформацію про оточення учня, явища національної культури та культур країн, чії мови вивчають, готовність до удосконалення процесу навчання через впровадження в нього сучасних здобутків теорії та практики освіти дають змогу забезпечити ефективність навчання іноземних мов.

Запитання. Завдання

1. У чому полягають мета і зміст навчання іноземних мов у початковій школі?

2. Охарактеризуйте особливості застосування методів та прийомів навчання іноземних мов у початковій школі.

3. Визначте головні завдання основної школи у навчанні іноземних мов.

4. Обґрунтуйте необхідність впровадження другої іноземної мови у 5 класі.

5. На яких принципах має ґрунтуватись навчання другої іноземної мови?

6. Розкрийте завдання профільного навчання іноземних мов у старшій школі.

7. Охарактеризуйте компоненти, що входять до структури соціокультурної компетенції.

8. Що позначають у методиці терміном «реалія»? Наведіть приклади різних груп реалій.

9. Охарактеризуйте особливості формування соціокультурної компетенції на різних ступенях навчання.

10. Якими прийомами може скористатись учитель у процесі формування соціокультурної компетенції?

11. Перерахуйте функції, види і форми контролю на різних ступенях навчання у школі.

12. Визначте об'єкти контролю і критерії оцінювання для кожного виду мовленнєвої діяльності.

13. Які вправи доцільно запропонувати для контролю вмінь говоріння, аудіювання, читання чи письма?

14. Прокоментуйте переваги тестової методики контролю.

15. У який спосіб здійснюють оцінювання навчальних досягнень учнів на уроках іноземної мови?

16. Розкрийте виховне значення оцінки.

17. Поясніть доцільність використання мовного портфеля як інноваційного методу оцінювання досягнень учнів та перерахуйте його складові.

18. Охарактеризуйте вимоги, яким має відповідати сучасний урок іноземної мови.

19. Обґрунтуйте обов'язкові складові плану-конспекту уроку іноземної мови.

20. Як потрібно формулювати практичні цілі уроку іноземної мови?

21. Прокоментуйте типологію уроків іноземної мови.

22. Обґрунтуйте необхідність проведення аналізу власних уроків і уроків учителів-колег.

23. Які компоненти навчально-виховного процесу підлягають аналізу?

24. Визначте сутність випереджального аналізу, поточного, ретроспективного.

25. Порівняйте цілі, зміст і форми позакласної роботи з уроком іноземної мови і визначте спільне та відмінне.

26. У чому полягає відмінність групових форм організації позакласної роботи від масових?

27. Як правильно обладнати кабінет іноземної мови?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
				beneiden, ausländische Bücher lesen, die Aus- sprache üben, kurze Gespräche führen, auf die Rechtschrei- bung aufpassen			Üb. 4. B., S. 29	Üb. 5. A, S. 29		
11		Sprachen lernen — Spaß oder Stress?	Üb. 1, S. 30	sich irren, andere Kultur kennen lernen, Ausnahmen bei Regeln	Genitiv- präposi- tionen, S. 39, S. 197		Üb. 2. B., S. 30; Üb. 3. B, S. 31	Üb. 2. A, S. 30; Üb. 3. A, S. 30	Üb. 3. B, S. 31	Üb. 3. B; S. 31; Üb. 3, S. 170
12		Ohne Fleiß kein Preis	Üb. 1, S. 32	Wortschatz zum Thema «Im Unter- richt» (Wieder- holung)	Adjektive im Genitiv S. 40, S. 198	Üb. 2, S. 32	Üb. 2. C., S. 32; Üb. 3. B, S. 33	Üb. 3. A., S. 33; Üb. 4, S. 33	Üb. 2. B, S. 32; Üb 4, S. 170.	Üb. 5, S. 170; Üb. 4, S. 33

Закінчення таблиці

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
13		Deutsche Sprache	Üb. 1, S. 34	die Wissenschaft, schaffen, weltberümt, entdecken, gebildete Menschen, weltweit, zurzeit, rangieren, verfassen	Genitiv, S. 39—40, S. 196—198		Üb. 2. B., S. 34	Üb. 2, S. 34; Üb. 3, S. 35	Üb. 6, S. 171.	Üb. 3, S. 35
14		Man weiß nie zu viele Sprachen	Üb. 1, S. 36; Üb. 2. A., S. 36	überlegen, die Schwierigkeit, langweilen, bestellen, das Gewitter	Wiederholung		Üb. 2. B., S. 36; Üb. 3. B., S. 37; Üb. 4. D., S. 38	Üb. 3. B., S. 37; Üb. 4, S. 38	Üb. 7, S. 171	Üb. 4. D, S. 38
15		Hauslektüre				S. 188—189				
16		Kontrolle								

План-конспект уроку англійської мови для 5 кл.

Тема **уроку**. День учня.

Цілі **уроку**

Практична:

1. Активізувати в мовленні учнів дієслова з теми «День учня».
2. Ознайомити з модальним дієсловом *can* і навчити вживати його у різних типах речень.
3. Навчити учнів розповідати про їх дії протягом робочого дня та ставити однокласникам запитання про їх робочий день.

Виховна:

1. Виховати повагу до товаришів, уміння уважно їх слухати.
2. Виховати розуміння необхідності та бажання виконувати фізичні вправи та активно проводити час.

Освітня:

1. Розширити філологічний кругозір учня.
 2. Залучити учнів до володіння культурою мови.
- Обладнання уроку: набір предметів шкільного вжитку, картки для інтерв'ю, граматична таблиця «Дієслово *can*», знаки транскрипції.

Схематичний план **уроку**

1. Організаційний момент (1 хв.).
2. Мовленнєво-фонетична розминка (3 хв.).
3. Опрацювання дієслів з теми «День учня». Тренування у вживанні дієслів у Present Indefinite Tense (12 хв.).
4. Фізкультурна пауза (1 хв.).
5. Ознайомлення із дієсловом *can* (7 хв.).
6. Ознайомлення із вживанням дієслова *can* в різних типах речень (7 хв.).
7. Практичне застосування *can* у мовленні («Інтерв'ю») (10 хв.).
8. Підведення підсумків уроку. Оцінки. Домашнє завдання (4 хв.).

Хід уроку

I. Організаційний момент.

Мета: організація класу, налаштування учнів на спілкування англійською мовою.

Методичний прийом: бесіда з учнями.

Hello, boys and girls! How are you? (I'm fine, thank you. I'm well, thanks. Not bad, thank you. Quite OK. All right.)

II. Мовленнєво-фонетична розминка.

Мета: удосконалення навичок вимови та підготовка учнів до сприймання нового граматичного матеріалу.

Методичні прийоми: повторення за учителем хором; складання і проговорення віршів за зразком за малюнків.

a) T.: *To speak good English we must pronounce English words correctly. So let's practise some sounds and words.*

Учитель використовує транскрипційні знаки та опрацьовує звуки окремо й у словах:

[ze] *have, stand, can;*

[i:] *speak, clean, eat, see, me;*

[t] *two, take, sit, shut, football, write;*

[k] *can, clean, climb, book, park, speak, drink;*

[d] *do, day, don't, read, down;*

[n] *not, no, don't, open, stand, run, can;*

b) T.: *I have two eyes. And you?*

CI.: *We have two eyes, too.*

T.: *I can see with them. And you?*

CI.: *We can see with them, too.*

T.: *I have two eyes*

And I can see

A pen and a pencil (показує учням предмети)

In front of me.

T.: *Do you like the rhyme?*

And now you will make up rhymes like this.

Учитель використовує різні пари малюнків чи предметів, а учні по черзі складають вірші:

I have two eyes

And I can see

A book and a box

(A fox and a squirrel;

A tree and a flower, etc.)

In front of me.

Кожний вірш клас повторює хором.

III. Опрацювання дієслів.

1. Повторення вивчених дієслів та записування їх у зошити.

Мета: повторити раніше вивчені дієслова для їх використання у граматичних структурах.

Методичні прийоми: називання та повторення хором учнями раніше вивчених дієслів; записування дієслів у зошити і на дошці.

2. Складання словосполучень із дієсловами, що позначають дії учнів.

Мета: навчити дітей складати словосполучення із відомими їм дієсловами.

Методичний прийом: добір слів із запропонованих учителем.

a) Т.: *So what can we do with our eyes? (See).*

Т.: *Now let's recall other actions you do. Write down the verbs on the blackboard and in your exercise-books: go, speak, stand up, sit down, read, write, play, live, wash, eat, drink, run, jump, clean, open, shut.*

Три учні по черзі записують ці слова на дошці під диктовку класу, решта пише їх у зошитах;

b) Т.: *Now say:*

— *Where do people usually go (use the word combinations)*

(to) goto school

(to) go to work

(to) go to x the park, etc.;

— *What languages do they speak?*

speak English (German, French, etc.).

Учні у швидкому темпі складають словосполучення із різними дієсловами. Учитель жестами, усмішкою, словами (*That's right! Great! Exactly!, etc.*) стимулює активність учнів.

IV. Тренування у вживанні дієслів у Present Indefinite Tense.

1. Тренування учнів правильно ставити загальні запитання із дієсловами у Present Indefinite Tense.

Мета: автоматизувати у мовленні учнів структуру загального питання у Present Indefinite Tense.

Методичний прийом: гра «What do you do every day? ».

2. Перевірка вправи щодо побудови запитань за таблицею.

Мета: перевірити правильність виконання вдома вправи на переклад речень.

Методичний прийом: гра «Interpreter*».

а) Т.: *Ask your friends if they do it every day* (учитель нагадує учням структуру загального запитання):

Do you VQ every day?

Please, split into two teams and ask questions in turn.

v-Gr1 (P)?—>Gr2(P)±

L-Gr1 (P) ± —>Gr2 (P)?

For each correct question the group receives two points and for each correct answer— one point. If someone makes a mistake his team loses a point. So the winner will be the team with a larger number of points.

Діти працюють у такий спосіб протягом 2—3 хв. Учитель записує на дошці бали кожної команди, у т. ч. «штрафні» (-1);

б) Т.: *I'm pleased that you were so active. You know many words and you can say what you do and what you don't do every day. And now let's see how you can translate sentences with similar words and expressions.* Учитель перевіряє впр. 8¹.

V. Фізкультпауза.

Мета: надати учням можливість відпочити.

Методичний прийом: промовляння вірша зі змінними елементами і демонстрування дій.

Т.: *I can see you are a little tired. Let's have some physical exercises. You know, they are very good for our health. They make us strong and healthy. Do you do your morning exercises every day? Do you run and jump? Let's do it now. Please do what I do and say the rhyme with me.*

Учитель демонструє рухи і говорить:

/ can jump,

I can run,

I can swim (hop, fly, climb)

It is fun.

¹ Плахотник В. М., Мартинова Р. Ю. Англійська мова: Підручник для 5 класу середньої школи. — К.: Освіта, 1998. — С. 173.

Виділене слово кожного разу замінюють словом, що в дужках.

VI. Уведення дієслова *can* у типові мовні ситуації.

Мета: продемонструвати модальне дієслово *can* у типових ситуаціях і сприяти розумінню учнями його функцій.

Методичний прийом: активне слухання речень різних типів з дієсловом *can*, їх осмислення й аналіз.

T.: *Which word shows that you do these actions well? (Can)*

Right you are. This is the verb can. Now translate the sentences:

I can jump,

I can run,

I can swim.

Так, дієслово *can* означає можливість виконати певну дію.

Учитель ознайомлює учнів із структурою різних типів речень із дієсловом *can*, використовуючи символічні зображення цих структур.

+ III \ *can* V⁰

-III *cannot (can't) V⁰*

J ? *Can* III \ V⁰?

' *What*

Iⁿ *Where* *When* *can* \ S \ V⁰?

Why

Who can V⁰? (запитання до підмета).

VII. Ознайомлення із уживанням дієслова *can* у різних типах речень.

Мета: навчити учнів уживати дієслово *can* у різних типах речень на рівні фрази.

Методичні прийоми: імітація зразка мовлення; трансформація зразка мовлення.

T.: / *can jump. And you? Can you jump? (Yes, we can).*

a) *Now I'll tell you what I can do and you say that you can do it, too.*

T.: / *can sing (dance / jump / read / write / play ball / get up early, etc.).*

Pupils (all together): I can sing (dance, etc.).

b) *Now I'll say again what I can do.
One of you will say you can do it, too.*

And the whole class (in chorus) say that this pupil can do it.

e. g. T.: *I can sing.*

P. (Nick): *I can sing, too.*

C: *Yes, Nick can sing, too;*

c) T.: *I'll tell you what I cannot do and you say that you cannot do it either* (слово *either* означає також, його вживають у заперечних реченнях).

T.: *I cannot fly (play football).*

Cl.: *(all together) I cannot fly (play football) either.*

Після цього за зразком попередньої вправи учні по одному відповідають на репліку вчителя, а клас хором підтверджує;

sing

d) T.: *So, who cannot dance?*

I cannot play football, etc.

P^x (P²): *N. cannot sing.*

A. *cannot dance, etc.;*

e) виконання впр. 24.

VIII. Автоматизація дій учнів із дієсловом *can* на рівні надфразової єдності. Гра «Interview».

Мета: навчити учнів вживати у мовленні дієслово *can* на рівні надфразової єдності.

Методичні прийоми: робота в змінних парах; індивідуальне висловлювання учнів на рівні надфразової єдності за зразком.

Now you will act as journalists. Your task is to collect some information about your friends for a youth newspaper. Interview your classmates and then report some information to the class.

Model:

— *Can you jump?*

— *Yes, I can (No, I can't).*

Кожен учень отримує картку такого зразка:

Name of pupil	jump	swim	sing	dance	play football

Учні працюють протягом кількох хвилин, беруть інтерв'ю у своїх однокласників, заповнюють картки. На основі їх даних роблять повідомлення класові. Наприклад:

I had a talk with Ann, Nick and Helen. They all can jump. Ann and Helen can swim and sing, but they cannot play football. Helen can dance and swim. Nick cannot swim, sing and dance. But he can play football.

IX. Підведення підсумків уроку. Аналіз роботи учнів, коментування оцінок.

X. Домашнє завдання. Записування на дошці і в щоденниках, коментар алгоритму виконання. Усний зразок.

План-конспект уроку англійської мови для 10 кл.

Тема уроку: Мої вихідні.

Цілі уроку

Практична:

1. Активізувати лексику з теми «Мої вихідні» в усному мовленні учнів.

2. Удосконалити вміння аудіювання.

3. Ознайомити учнів із граматичною структурою речень із підрядними умови (1-й тип) і навчити їх будувати висловлювання із цією структурою на рівні одного речення.

4. Навчити складати повідомлення щодо планів на наступні вихідні та брати участь в обговоренні спільної думки щодо відпочинку.

Освітня:

1. Розширити кругозір учнів інформацією про дозвілля англійських школярів.

Виховна:

1. Виховати в учнів потребу із користю проводити вільний час.

Розвивальна:

1. Розвивати комунікативні і творчі здібності, уяву учнів, удосконалювати вміння монологічного та діалогічного мовлення.

Обладнання уроку: аудитивний текст (звукозапис); опорні, ключові слова на дошці, роздавальні картки, граматична таблиця «Conditional Sentences*».

Схематичний план уроку

1. Організаційний момент (1 хв.).
2. Розмова про минулі вихідні учнів (10 хв.).
3. Аудіювання тексту про Енн Мак-Грегор і бесіда за ним (14 хв.).
4. Ознайомлення учнів зі структурою умовних речень (1-й тип), вправлення в побудові висловлювань з цією структурою на рівні речення (17 хв.).
5. Підведення підсумків уроку (3 хв.).

Хід уроку

I. Організаційний момент.

Мета: привітання з учнями, повідомлення завдань уроку.

Методичний прийом: активне слухання.

Hello, friends. I see you are full of impressions of your last week-end, so we'll discuss it today. You will also learn how to speak about your future actions that will take place under some conditions.

II. Розмова про минулі вихідні.

Мета: створити для учнів атмосферу англомовного спілкування, підготувати їх до сприйняття нового граматичного матеріалу.

Методичні прийоми: висловлювання учнів на рівні надфразової єдності; відповідь на запитання.

T.: Now I want you to share your impressions about your last week-end. Speak about the most pleasant (unpleasant) things you did (P¹, P², P³).

Additional questions:

Were you disappointed with anything?

Were you annoyed? worried? embarrassed?

Was your week-end enjoyable? boring? exciting? funny? Why?

Виділені слова написані задалегідь на дошці. Учитель перевіряє їх розуміння шляхом перекладу.

III. Аудіювання тексту і бесіда за ним.

Мета: навчити учнів розуміти прослуханий текст.

Методичний прийом: активне слухання і відповіді на запитання за текстом.

T.: / *have a friend. Her name is Ann MacGregor. She finds her work very exciting and she likes her week-ends, too. Listen to the story about Ann and be ready to answer my questions. Write down in your vocabularies the words which may be new for you:*

to cheat

a niece

a nephew.

The pupils listen to the story.

T.: *Now, answer my questions.*

— *When does she come home from BBC?*

— *With whom does she spend Friday evenings?*

— *Ann, doesn't like cooking, does she?*

— *What does she do on Saturday morning?*

— *Does Ann go to the theatre or cinema in the evening?*

— *Where does she have dinner?*

— *At what time does she get up on Sunday?*

— *She spends Sunday with her friends, doesn't she?*

— *At what time does she go to bed on Sunday?*

— *What can you say about her week-end?*

IV. Ознайомлення учнів зі структурою речень (1-й тип), вправлення у побудові висловлювань із цією структурою на рівні речення.

1. Розповіді учнів про плани на наступні вихідні з використанням опор.

Мета: повторити утворення Future Indefinite Tense й активізувати вивчені лексичні одиниці.

Методичні прийоми: робота в парах за допомогою карток із тематичною лексикою; висловлювання учнів у межах 2—3 речень.

2. Ознайомлення учнів зі структурою умовних речень (1-й тип).

Мета: продемонструвати нову граматичну структуру в типових ситуаціях і сприяти розумінню учнями її функції.

3. Узагальнення і запис правила.

4. Виконання вправ на закріплення структури.

Мета: автоматизація дій учнів із новою структурою на рівні фрази.

Методичні прийоми: відповідь на запитання вчителя; робота в парах, побудова висловлювань на рівні фрази за допомогою карток.

Учням роздають картки з дієсловами, що позначають дії під час вихідних.

T.: *Discuss in pairs what you are going to do next week-end. Say what you will do with pleasure, what will be interesting, exciting, funny, etc. (Pi ^ P2Л*

Be prepared to report your plans to your classmates.

Коли учні розповідають, що вони робитимуть на наступних вихідних, учитель приєднується до їхніх розмов.

e. g.: P1: / *will go to the cinema with my friend. A very funny film is on now.*

T.: / *will also go to the cinema and see this film if my son recovers from illness.*

P2: / *will swim and sunbathe with my family.*

T.: / *will also do it with pleasure if the weather is hot.*

Учитель повторює свої репліки і записує їх на дошці.

e. g.: *I will listen to music if I have free time.*

T.: *Where is the main action that will happen next week-end?*

CI.: *«/ will listen to music*.*

T.: *But there is a condition, which is real. Where is it?*

CL: *«if I have free time*.*

T.: *Have I expressed present or future action in the if-clause?*

CI.: *Future.*

T.: *Note that in English sentences with subordinate clauses of condition instead of the Future Indefinite the Present Indefinite Tense is used to express a future action.*

Let's write a scheme of such sentences:

$S^1 + \text{will } V^0 \text{ if } S^2 + V^0/s$

This sentence is called Conditional I.

Учні записують у зошитах правило українською мовою:

У підрядному реченні умови для вираження майбутньої дії вживають Present Indefinite Tense.

Вправи на закріплення цієї структури.

а) T. *Answer my questions:*

— *What will you do if you go for a walk in the park and find a dog with a broken leg?*

— *What present will you buy for your friend if he invites you to the party on Saturday?*

— *What will you do if you have week-ends twice a week?*

— *Where will you go with your friends if they invite you to spend time together on Sunday?;*

б) *Split in groups by three.*

Учень отримує картку з вербальною опорою, за допомогою якої він складає висловлювання про плани на вихідні. Інші учні ставлять запитання, використовуючи умовні речення 1-го типу.

e. g. *to go to the stadium and play basket-ball there.*

Pj: *I'll go to the stadium and play basket-ball there.*

P², P³: *What will you do if it rains?*

— *What will you do if your mother asks you to help her about the house?*

— *What will you do if your boots are torn?*

Учитель підходить до різних груп і, де необхідно, виправляє помилки або допомагає учням побудувати запитання.

V. Підведення підсумків уроку.

T.: *Thanks everybody! Today you've been speaking about week-ends, different ways of spending them. You've learnt how to express future action in subordinate conditional clauses. Your homework for next time is: I. Be prepared to speak about your usual way of spending holidays (about 8—10 sentences). Write 10 sentences about your plans for winter holidays. Use Conditional Sentences I.*

Your marks are...

See you later.

План-конспект уроку німецької мови для 5 кл.

Тема уроку. Зима. Зимові розваги дітей.

Цілі уроку

Практична:

1. Автоматизувати навички вживання нових лексичних одиниць *rodeln, Schi und Schlittschuh laufen, Ho-*

ckekey spielen, einen Schneemann bauen, tlm Hchneeball schlacht machen.

2. Навчити учнів читати та розуміти **текст** про **шму**, розповідати про зимові розваги дітей (5—6 фраз).

3. Сформувати вміння діалогічного мовлення (**оОмш** репліками) за темою.

Освітня: навчити учнів логічно будувати усну розповідь з елементами опису.

Розвивальна: розвивати мовленнєві здібності, пам'ять, увагу та мислення учнів.

Виховна: виховувати ввічливість, учити культури спілкування.

Обладнання уроку: підручник для 5 кл.¹, фонограма пісні «Wir wollen rodeln gehen», картини із зображенням зимових пейзажів та розваг дітей, картки-плакати з новими лексичними одиницями, сніжка з вати.

Схематичний план уроку

1. Організаційний момент (2 хв.).
2. Мовленнєва розминка (3 хв.).
3. Фонетична зарядка (4 хв.).
4. Активізація нових лексичних одиниць в усному мовленні (10 хв.).
5. Читання тексту «Im Hof» (8 хв.).
6. Розвиток невідготовленого монологічного мовлення: розповідь учнів про зимові розваги за картиною (6 хв.).
7. Фізкультпауза (2 хв.).
8. Розвиток діалогічного мовлення (5 хв.).
9. Пояснення домашнього завдання (2 хв.).
10. Підсумки роботи. Мотивація оцінок (2 хв.).
11. Завершення уроку (1 хв.).

Хід уроку

I. Організаційний момент.

Привітання вчителя. Бесіда з черговим. Повідомлення практичних цілей уроку.

L.: <i>Guten Tag, Kinder!</i>	Sch.: <i>Guten Tag!</i>
<i>Ist die Klasse zur Stunde bereit?</i>	<i>Ja! Ja!</i>
<i>Sind die Schüler lustig und fein?</i>	<i>Ja! Ja!</i>

¹ Басай Н. П. Німецька мова: Підручник для 5 кл. — К.: Освіта, 1998.

Nun gut! Jetzt beginnen wir unsere Stunde! Arbeiten werden wir jede Sekunde! Setzt euch!

Wer hat heute Klassendienst? Welchen Tag haben wir heute? Wer fehlt?

II. Мовленнєва розминка.

Мета: налаштувати учнів на спілкування німецькою мовою, повторити вивчений матеріал.

Методичний прийом: бесіда вчителя з класом (можє проводити черговий, підготувавши заздалегідь запитання за темою).

L.: Wie viele Monate hat das Jahr? — Zwölf Monate.

Ja, das stimmt. Und wie viele Jahreszeiten hat das Jahr? — Vier.

Wie heißen die Jahreszeiten? — Der Frühling, der Sommer, der Herbst und der Winter.

Wie heißen die Wintermonate? — Dezember, Januar, Februar.

*Ja, richtig! Aber wie schreibt man sie? Schüler X., komm an die Tafel und löse bitte unser Worträtsel! (На дошці написані слова з переставленими складами *nun-jaar, rufebar, zemdeber*).*

L.: Ist der Winter schon da? Ist es kalt im Winter? Schneit es oft? Liegt überall Schnee? Hast du den Winter gern? Läufst du Ski im Winter? Läufst du Schlittschuh auf der Eisbahn? Spielst du Hockey im Hof? Baust du einen Schneemann? Rodelst du gern im Winter? Wollen wir rodeln gehen!

III. Фонетична зарядка.

Мета: удосконалення навичок вимови, розвиток умінь аудіювання.

Методичні прийоми: аудіювання учнями звукозапису пісні; читання тексту пісні з плаката; хоровий спів.

L.: Hört das Lied «Wir wollen rodeln gehen»!

L.: Lest den Text des Liedes!

Wir wollen rodeln gehen

Schneemann bauen und Scheeballschlacht,

Winter ist so schön.

Hat geschneit die ganze Nacht,

Wir wollen rodeln gehen.

Hal-li-ha-lo, hal-li-ha-lo,

Wir wollen rodeln gehen.

*Rote Nase, Schnee im Haar,
Winter ist so schön.
Bald beginnt das neue Jahr.
Wir wollen rodeln gehn.
Hal-li-ha-lo...*

L.: *Singt das Lied mit*

IV. Активізація нових лексичних одиниць в усному мовленні.

Мета: проконтролювати, як діти вдома вивчили нову лексику; автоматизувати навичку вживання лексичних одиниць у реченнях.

Методичні прийоми: «гра в сніжки» (мовна лексична вправа на переклад); відповіді на запитання вчителя; граматична вправа на відмінювання дієслова *laufen* на дошці.

L.: *Schön! Wir haben gut gerodelt und jetzt machen wir eine Schneeballschlacht! Ich werfe diesen Schneeball und sage dabei ein Wort auf Ukrainisch. Wer den Ball fängt, sagt dieses Wort auf Deutsch.*

L.: *зима, сніг, ковзанка, льодова гірка, грати в хокей, гратися в сніжки, ліпити сніговика, кататися на санчатах, ходити на лижах, кататися на ковзанах.*

L.: *Schüler X., komm an die Tafel und konjugiere das Verb «laufen» im Präsens! Bilde zwei Sätze mit diesem Wort!*

У той час, коли учень відмінює на дошці дієслово, вчитель проводить із класом імітативну вправу: *Kinder, sagt, dass ihr dasselbe im Winter macht, was ich machel*

Z. B.: *Ich laufe Schi im Winter. Und du? — Ich laufe auch Schi im Winter.*

L.: *Ich laufe Schlittschuh auf der Eisbahn. Und du? / Ich rodle gern / Ich baue einen Schneemann im Hof / Ich mache eine Schneeballschlacht im Park / Aber ich spiele Hockey nicht. Und du?*

L.: *Kinder, prüfen wir, was Schüler X. an der Tafel geschrieben hat! Sprecht im Chor nach* (Хорове відмінювання дієслова).

L.: *Kinder, seht auf die Bilder und sagt, was machen die Kinder!* (Відповіді на запитання вчителя за допомогою картинки).

Z. B.: *Läuft der Junge Schi oder Schlittschuh? — Der Junge läuft Schi.*

Rodelt das Mädchen oder baut einen Schneemann?

Machen die Jungen eine Schneeballschlacht? — Ja (nein) Usw.

L.: *Schüler X., frage Schüler Y., ob er gerne Schi läuft.*

Z. B.: *Y. läufst du gern Schi? — Ja (Nein), ich laufe Schi (nicht) gern.*

L.: *Wer kann mir sagen, was macht unser X. gern? — X. spielt Hockey gern! Und was macht Y. gern? / und T.? / und A.?*

V. Читання тексту.

Мета: сформувати рецептивну лексичну навичку, удосконалити навички техніки читання; проконтролювати розуміння прочитаного.

Методичні прийоми: виразне читання тексту вчителем, а потім учнями; групова гра «Монтаж діафільму».

L.: *Und jetzt lesen wir einen interessanten Text über Taras und seine Freunde. Wollt ihr wissen, was die Jungen im Winter spielen? Dann macht die Bücher auf Seite 159 auf! Der Text heißt «Im Hof». Hört zu! Ich lese einmal vor, dann lest ihr.*

L.: *Ihr lest gut. Prima!*

Учитель пропонує учням попрацювати операторами і зробити до цього тексту діафільм, дібравши до кожного речення відповідні малюнки і розташувавши їх у тій послідовності, у якій вони стоять у тексті. *Arbeitet in zwei Mannschaften! Wer ist schneller?*

VI. Розвиток невідготовленого монологічного мовлення.

Мета: навчити будувати розповідь з елементами опису з опорою на тематично-сюжетну картину.

Методичний прийом: колективна та індивідуальна розповіді учнів про зимові розваги; режими «вчитель — клас», «учень — клас».

L.: *Die Mannschaft I ist die erste. Ihr seid Sieger. Unser Beifall! Kinder, aus diesen kleinen Bildern kann man ein großes Bild machen. Seht euch dieses große Bild an!* (Учитель розташовує на дошці велику картину про

зимові розваги дітей або малюнок із підручника)¹. *Auf diesem Bild sind Taras und seine Freunde dargestellt. Sie spielen im Hof. Wollen wir über ihre Spiele erzählen! Aber geben wir jedem Kind einen Namen. Hört zu! Ich beginne, ihr setzt meine Erzählung fort.*

L.: *Es ist Winter. Überall liegt Schnee: im Garten, im Wald und im Hof. Die Kinder spielen im Hof. Taras (вчитель показує на хлопчика указкою) läuft Ski. Er läuft Ski sehr gern. Der kleine Saschko baut einen Schneemann. Der Schneemann ist groß. Und was machen Myschko und Oles, Schüler X.? — Sch.: Sie machen mit Jungen eine Schneeballschlacht.*

У подібний спосіб учитель опитує інших учнів. Кожен із них називає певну розвагу.

L.: *Sind alle Kinder lustig? Haben sie den Winter gern?*

L.: *Schüler X., komm an die Tafel und erzähle uns über die Winterspiele der Kinder im Hof. Alle anderen hören aufmerksam zu und helfen X., wenn es nötig ist (sie stellen Fragen).*

VII. Фізкультпауза.

Мета: дати учням змогу відпочити.

Методичний прийом: пантоміма — зображення дій під музику.

L.: *Steht auf! Spielen wir! Ich nenne ein Winterspiel und ihr zeigt mir das in Bewegung! Wer macht es richtig und schön?*

Z. B.: *Hockey spielen usw.*

VIII. Розвиток діалогічного мовлення.

Мета: навчити учнів обмінюватись репліками на рівні однієї діалогічної єдності.

Методичний прийом: будівництва учнями в парах мікродіалогів за зразком і картиною.

L.: *Kinder, stellt euch vor, ihr seid jetzt diese Kinder, die auf dem Bild dargestellt sind. Ihr spielt im Hof und ruft einen Freund.*

Учні будують діалог, у якому один запрошує пограти в гру, а інший відмовляється.

Z. B.: A.: *Oles, ich laufe Ski. Komm, mach mit!*

B.: *Nein, danke! Ich baue lieber einen Schneemann!*

¹ Басай Н. П. Німецька мова: Підручник для 5 кл. — С. 158.

IX. Пояснення домашнього завдання.

Учитель пояснює і записує домашнє завдання на дошці, учні — в щоденники.

L.: *Lest den Text «Im Hof» und stellt schriftlich Fragen zu jedem Satz!*¹.

X. Підсумки уроку.

Учитель ставить оцінки в журнал і щоденники, мотивуючи їх.

XI. Завершення уроку.

L.: *Steht auf! Die Stunde ist aus!*

Schülerchor: *Die Stunde ist aus! Jetzt gehen wir nach Haus!*

*Wir gehen, wir gehen,
Tschüs! Auf Wiedersehen!*

План-конспект уроку німецької мови для 9 кл.

Тема уроку. Наука і техніка. Винахід автомобіля.

Цілі уроку*Практична:*

1. Удосконалити вміння перекладу науково-популярного тексту.

2. Ознайомити учнів з новими лексичними одиницями *die Last, der Wagen, stammen, selbst, die Werkstatt, die Geschwindigkeit, warnen, die Gefahr, der Abschied, Abschied nehmen, fahren* та сформувати відповідні лексичні навички.

3. Сформувати вміння ознайомлювального читання тексту «Das Auto».

4. Навчити учнів складати план до тексту і стисло переказувати текст.

Освітня:

1. Розширити знання учнів про винахідництво в Німеччині та історію автомобілебудування.

2. Навчити учнів складати план тексту і логічно переказувати текст.

¹ Басай Н. П. Німецька мова: Підручник для 5 кл. — С. 159.

Розвивальна:

1. Розвивати мовну кмітливість учнів і вміння користуватися посиланнями до тексту з метою отримання повної інформації.

Виховна: виховувати повагу до винахідників та чужої праці.

Обладнання уроку: підручник для 9 кл.¹, картинки з різними видами машин, картки-плакати з новими словами.

Схематичний план уроку

1. Організація класу. Бесіда з черговим (2 хв.).
2. Фонетична зарядка (2 хв.).
3. Мовленнєва розминка (3 хв.).
4. Контроль домашнього завдання: переклад тексту із вправи (5 хв.).
5. Ознайомлення з новими лексичними одиницями та їх первинне закріплення (12 хв.).
6. Робота над текстом для читання «Das Auto» (10 хв.).
7. Складання плану до тексту та його переказування (8 хв.).
8. Підсумки роботи. Мотивація оцінок (1 хв.).
9. Пояснення домашнього завдання (1 хв.).
10. Завершення уроку (1 хв.).

Хід уроку

I. Організаційний момент.

Привітання вчителя. Бесіда з черговим. Повідомлення цілей уроку.

L.: *Guten Tag! Wer hat heute Klassendienst? Welchen Tag haben wir heute? Wer fehlt? Wie heißt unser Thema? — Ja, richtig, «Wissenschaft und Technik». Wir haben schon viele deutsche Wissenschaftler und Erfinder kennen gelernt. Heute machen wir uns noch mit einem Erfinder bekannt.*

II. Фонетична зарядка.

Хорове та індивідуальне проговорювання прислів'їв та слів, вивчених на попередньому уроці.

L.: *Um etwas zu erfinden oder zu entdecken, muss man unermüdetlich arbeiten. Die Arbeit eines Erfinders verlangt*

¹ Басай Н. П. Німецька мова: Підручник для 9 кл. — К.: Освіта, 2000.

gute Kenntnisse, eine reiche Fantasie und einen starken Willen. Nur so kann man Erfolg haben und etwas gewinnen. Über solche Leute sagt man: «Wer wagt, gewinnt». Alle im Chor bitte! Übersetzt bitte das Sprichwort ins Ukrainische! In der vorigen Stunde haben wir nicht nur das Verb «gewinnen» gelernt, sondern viele andere Wörter. Sprecht mir nach: versuchen, der Versuch, verwenden, die Verwendung, vergehen, erstaunen, leuchten, löschen, unlösbares Licht, der Stein, das Geheimnis.

III. Мовленнєва розминка.

Бесіда вчителя з класом.

L.: Über welche Erfindung haben wir in der letzten Stunde gesprochen? (— Erfindung des Phosphors).

Wer hat diesen chemischen Stoff entdeckt? (— der Alchemist H. Brandt).

Was für einen Stein wollte er bei seinen Versuchen gewinnen? (— den Stein der Weisen) Warum wurde dieser Stein «Phosphor» genannt? (— Er leuchtete in einem kalten Licht. Das war ein unlösbares Licht).

Wieviel Jahre vergingen, bis der Mensch hinter das Geheimnis des Phosphors gekommen war? (— fast zwei Jahrhunderte).

Wo wird der Phosphor verwendet? (— in der Landwirtschaft).

IV. Перевірка домашнього завдання.

Вибірковий переклад речень із тексту впр. 10ⁱ. Граматичний аналіз речень (у разі неправильного перекладу).

L.: Zu Hause habt ihr einen Text über die Gewinnung des Phosphors im 20. Jahrhundert gelesen. Wo wurden Millionen Tonnen von diesem Mineral gewonnen? (— auf der Kola-Halbinsel). Wollen wir einige Sätze aus diesem Text ins Ukrainische übersetzen!

Учитель пропонує перекласти складнопідрядні речення та речення, що містять Passiv.

V. Ознайомлення з новими лексичними одиницями та їх первинне закріплення.

1. Створення комунікативної ситуації (на основі

¹ Басай Н. П. Німецька мова: Підручник для 9 кл. — С. 70.

² Там само. — С.71.

L.: Heute sprechen wir über die Erfindung eines beliebten Verkehrsmittels. Wie heißt das populärste Verkehrsmittel, das jeder Mensch selbst fahren kann? — Ja, richtig, das Auto. Welche Automarken kennst du, N.? Welche Automarken werden in der Ukraine hergestellt? — Merkt euch: alle Automarken sind im Deutschen Maskulina, Z. B. der Volkswagen, der Opel, der Shyguli. Hat deine Familie ein Auto, X.? Was für ein Auto ist das? Wisst ihr, wer das erste Auto erfunden hat? Nein (ja)? Das war auch Deutscher und zwar der deutsche Ingenieur Carl Benz. Wisst ihr etwas über diesen Mann? Ich möchte euch über ihn und seine Erfindung eine interessante Geschichte erzählen, aber dabei verwende ich neue Wörter. Hört aufmerksam zu und versucht die Bedeutung der neuen Wörter zu erraten!

2. Зв'язна розповідь учителя з використанням наочності, хороше проговорювання нових слів, демонстрування графічного образу слів на картках (дошці).

L.: Also, Carl Benz stammte aus Karlsruhe (d. h. er wurde in Karlsruhe geboren). Noch in seiner Jugend wollte er einen Wagen (d. h. ein Auto) bauen, der selbst fährt. C. Benz hatte eine kleine Werkstatt (ein Bild). Hier konstruierte er 1885 seinen ersten Wagen als Dreirad (ein Bild). Das erste Auto fuhr mit einer Geschwindigkeit 6—10 km pro Stunde (Übersetzung). Dabei lief ein Mann mit einer Glocke vor dem Auto, klingelte und so warnte die Leute vor der Gefahr (Übersetzung). Eine Autofahrt ist gefährlich — so dachten die Menschen damals. Sie nahmen jedes Mal Abschied von ihrer Familie (Übersetzung), wenn sie mit dem Auto fuhren.

L.: Sprecht mir neue Wörter nach!

3. Первинне закріплення лексичного матеріалу:

1) відповіді на запитання.

L.: Antwortet auf meine Fragen!

— Aus welcher Stadt stammte C. Benz?

— Welchen Wagen wollte er bauen?

— Wo arbeitete er?

— Wie sah das erste Auto aus?

— Welche Geschwindigkeit hatte der erste Wagen?

— Warum lief vor dem Auto ein Mann mit der Glocke? Warnte er die Leute vor der Gefahr?

— Warum nahmen die Menschen Abschied von ihren Verwandten vor einer Autofahrt?

Для слабких учнів можна ставити «Bestätigungsfragen» (Z. B.: C. Benz stammte aus Karlsruhe. Stimmt das?).

L.: *Antwortet auf meine Fragen! Übung 3'. (Die Fragen beziehen sich auf die Schüler selbst);*

2) читання нових лексичних одиниць уголос (впр. 2 (а, б)²).

L.: *Macht die Bücher auf Seite 71 auf! Übung 2. Lesen wir die Sätze mit den neuen Wörtern und übersetzen sie! Wer ist der beste Leser?;*

3) вправа на словотворення (впр. 4)³.

L.: *Das Wort «Wagen» hat mehrere Bedeutungen. Zusammen mit anderen Wörtern kann es neue Substantive bilden. In der Üb.4 gibt es 10 solche Substantive, Z. B. der Personenkraftwagen, der Eisenbahnwagen. Bestimmt die Bestandteile dieser Substantive und übersetzt sie! (Можна використати наочність).*

L.: *Sprecht mir diese Wörter im Chor nach! Beachtet den Wortakzent!*

VI. Робота над текстом для читання «Das Auto»⁴.

1. Дотекстовий етап: подолання фонетичних і лексичних труднощів, постановка комунікативного завдання.

L.: *Also, heutzutage gibt es verschiedene Wagen und Autos. Wie sehen sie aus? Welche Lasten können sie fahren? Darüber erfahren wir aus dem Text auf Seite 73 «Das Auto». Der Text ist auch dem ersten Erfinder dieses Verkehrsmittels, Carl Benz, gewidmet. Bevor wir den Text lesen, üben wir einige Wörter. Sprecht korrekt aus und übersetzt: die Pferdestärke (kurz PS), der Zweitaktmotor, der Viertakter, das Dreirad mit Kühler, Zündung und Lenkrad, die Stunden- geschwindigkeit, der Wagenmotor.*

L.: *Findet beim Lesen die Antworten auf die folgenden Fragen:*

- *Was für Autos gibt es heute?*
- *Welche Geschwindigkeit haben moderne Autos?*
- *Wann wurde das erste Benz-Auto hergestellt?*
- *Wann und wo wurde das erste Auto ausgestellt?*

2. Післятекстовий етап:

1) відповіді на поставлені запитання і запитання впр.

L.: *Antwortet auf meine Fragen!;*

¹ Басай Н. П. Німецька мова: Підручник для 9 кл. — С. 72.

² Там само. — С. 71.

³ Там само. — С. 72.

⁴ Там само. — С. 73—75.

⁵ Там само. — С. 75.

2) вправа на зіставлення елементів тексту (парна робота змагального характеру).

L.: *Ordnet diese Teile der Sätze einander zu! Welches Paar macht das am schnellsten?*

- | | |
|--|--|
| A. <i>Carl Benz baute 1885...;</i> | a) <i>mit einer Geschwindigkeit von 10 km in der Stunde;</i> |
| B. <i>Der erste Wagen ; war...</i> | b) <i>mehrere Hundert PS;</i> |
| C. <i>Er fuhr...;</i> | c) <i>dass das Autofahren gefährlich sei;</i> |
| D. <i>Viele Menschen behaupteten...;</i> | d) <i>ein Dreirad mit Kühler, Zündung, Lenkrad;</i> |
| E. <i>Der moderne Wagenmotor hat...;</i> | e) <i>Lasten bis zu 40 Tonnen fahren;</i> |
| F. <i>Der Lastkraftwagen kann heute ...;</i> | f) <i>das erste Auto,</i> |

VII. Складання плану до тексту та переказування тексту. Формування вмінь монологічного мовлення.

1. Колективне складання плану, записування його учнем на дошці.

L.: *Wollen wir die neue Information aus unserem Text systematisieren und zusammenfassen! Machen wir zuerst eine Gliederung zum Text! N., du bist unser Sekretär und schreibst die Gliederung an die Tafel. Macht bitte eure Vorschläge!*

Gliederung:

1. *Carl Benz und sein erster Wagen.*
2. *Das gefährliche Autofahren.*
3. *Arten der modernen Autos.*
4. *Die Geschwindigkeit der modernen Wagen.*

2. Переказування тексту.

1) підготовка до переказування одного пункту плану у парах (сильний та слабкий учень, взаємоконтроль);

2) презентація переказування кожного пункту в класі по черзі;

3) переказ усього тексту одним учнем (за наявності часу).

L.: *Arbeitet zu zweit! Jedes Paar bekommt ein Unterthema aus der Gliederung und bereitet es im Laufe von 1 – 2 Minuten vor.*

L.: *Erzählt eure Themen im Plenum]*

L.: *N. fass bitte das Erzählte noch einmal kurz zusammen]*

VIII. Підсумки уроку. Мотивація оцінок.

L.: *Also, Kinder, mit welchem Erfinder haben wir uns heute bekannt gemacht?*

Ihr habt heute gut gearbeitet. Die Noten sind...

XI. Пояснення домашнього завдання.

1. *Üb. 2 C. 71 —neue Wörter in die Vokabelhefte abschreiben, lernen, Sätze bilden;*

2. *Den Text aus der Üb. 10 «C. Benz und der Milchwagen» lesen, übersetzen, nacherzählen.*

X. Завершення уроку.

L.: *Steht auf! Die Stunde ist zu Ende. Auf Wiedersehen]*

Схема аналізу уроку іноземної мови

1. Загальні відомості про урок:

- дата проведення;
- прізвище та ініціали вчителя;
- школа, клас (кількість учнів);
- готовність класу до уроку: гігієнічний стан приміщення, наявність підручників, зошитів, необхідних засобів унаочнення, ТЗН.

2. Зміст і структура уроку:

- тема уроку;
- практична, освітня, розвивальна, виховна цілі уроку;
- місце в системі уроків на певну тему;
- доцільність добору мовного матеріалу та його нормування;
- співвідношення видів мовленнєвої діяльності на уроці (з урахуванням його навчальної мети);
- логічна послідовність та часова характеристика етапів уроку;
- зміст і обсяг домашнього завдання, його доцільність і відповідність рівню учнів.

3. Методика проведення уроку:

- реалізація свідомо-практичного методу навчання: співвідношення навчальних дій з усвідомлення мовного матеріалу, тренувальних вправ із мовленням;

- забезпечення комунікативної спрямованості уроку (комунікативний підхід до ознайомлення з мовним матеріалом, ступінь комунікативності навчальних і контрольних вправ);

- засоби створення ситуативної основи мовлення (застосування унаочнення, ТЗН, вербальних стимулів);

- шляхи досягнення виховної, розвивальної та загальноосвітньої мети;

- прийоми забезпечення активності учнів, інтенсивності їхніх навчальних дій;

- динамічність уроку (різноманітність режимів та прийомів роботи), його емоційність;

- засоби реалізації індивідуального підходу до учнів із різним рівнем підготовки;

- прийом корекції мовних навичок учнів;

- спосіб орієнтації та виконання домашнього завдання;

- підведення підсумків уроку.

4. Діяльність вчителя на уроці:

- підготовленість учителя до уроку (наявність конспекту і навчальних матеріалів);

- знання мовного матеріалу і володіння методикою його навчання;

- нормативність, чіткість, виразність, емоційність мовлення;

- дотримання оптимального співвідношення між мовленням учителя та учнів;

- педагогічна майстерність: енергійність, доброзичливість, такт, артистичність, уміння організувати учнів до роботи, зацікавити їх.

5. Діяльність учнів на уроці:

- рівень підготовки учнів відповідно до вимог програми;

- готовність учнів до уроку;

- ступінь засвоєння матеріалу уроку;

- активність, уважність, рівень розвитку мовлення, пам'яті, спостережливості, уяви;

- дотримання режиму мовлення іноземною мовою;

- розвиненість навичок самостійної роботи;

- дисципліна учнів на уроці.

6. Загальні висновки про урок та його оцінка:
- успішність виконання плану уроку;
 - відповідність досягнутого на уроці рівня сформованості мовленнєвих навичок та вмінь поставленим цілям;
 - об'єктивність виставлених учителем оцінок;
 - рекомендації щодо удосконалення уроку.

Приклади текстів для розвитку умінь аудіювання

An Address Without a Letter

Before 1840 there were no stamps. In those days people usually paid a lot of money for a letter when they received it. That is why people who were poor did not write to one another often. But when they sent or received a letter, it was a very important thing for them and many people knew about it.

There is a story from that time about a letter to a poor woman. One day the postman came to her house to bring her a letter. He told the woman to pay a lot of money, which she did not have.

She looked at the letter, and gave it back to the postman. «I cannot pay for it,» she said.

Just at that moment a man heard the conversation between the postman and the woman. He came up to the woman and said, «Let me pay for the letter. I have money and I want to help you.» Then he gave the postman the money he wanted to get from the woman.

«I thank you very much,» said the woman, «but you must not pay for the letter. It is from my brother. He sends me one letter every three months. He does not write about himself and his family, he writes only my address on the letter. Then I know that he is well, and as I cannot pay for the letter, I give it back to the postman.»

Was Jugendliche Über Das Kochen Denken

Wer gerne gut isst, muss nicht unbedingt gut kochen können. Einfache Gerichte können die meisten Jugendlichen kochen, aber sie nehmen auch gern Essen aus der Dose. Einige meinen, dass Kochen lästig ist, die anderen glauben, dass es Spaß macht.

Monika (14 Jahre): Ich kann gar nicht kochen. Eigentlich habe ich audi keine Lust dazu. Meistens kocht meine Mutter jeden Tag zu Hause. Deshalb brauche ich das nicht zu machen und habe es audi nicht gelernt. Ich kann nur Spiegeleier und Ravioli aus der Dose zubereiten. Das ist schon alles. Ravioli und Nudeln esse ich besonders gern. Wisst ihr, was Ravioli sind? Das sind gefüllte Teigtaschen (**тісто з НАЧИНКОЮ**). Vielleicht werde ich später kochen, wenn ich erwachsen bin.

Robert (14 Jahre): Ich mag nicht kochen, kann es audi gar nicht. Wenn ich aus der Schule komme, wärme ich mir ein Fertiggericht auf, das wir in dem Supermarkt gekauft haben. Ich esse gerne, am liebsten italienische Küche. Kochen finde ich lastig. Länger als fünf Minuten darf es bei mir nicht dauern. Aber ich glaube, dass das Kochen nicht unbedingt Frauensache sein muss. In einer Familie soil immer der kochen, der es am besten kann.

Erika (13 Jahre): Wenn ich von der Schule nach Hause komme, mache ich mir meistens einen Salat. Ich achte auf Kalorien. Aber ich koche auch sehr gerne. Meine Mutter und meine Orna haben mir das gezeigt. Am liebsten koche ich für andere. Ich bereite dann ein Fleischgericht wie Frikadellen oder Schnitzel zu. Zu Weihnachten backe ich mit meinen Freundinnen gern Plätzchen. Kochen macht mir großen Spaß, aber Köchin will ich nicht werden.

Marko (14 Jahre): Ich lerne gerade in der Schule kochen. Das macht mir großen Spaß. Meiner Meinung nach ist es wichtig, dass Männer kochen können. Ich esse audi gern. Manchmal auch ungesund: zu viel Schokolade und Chips. Bis jetzt habe ich zu Hause nur Spiegeleier gebraten und Suppen aus der Dose aufgewärmt. Später möchte ich audi kochen, wenn ich Zeit habe.

Lena Teils Us About Her Family

I have one brother. His name is Boris. He is nine. He goes to school and he is in the second form. He is not a very good pupil. He does not like to do sums. He does not want

to be a doctor like his mother or a worker like his father. He is going to be a driver.

I have a small sister too. Her name is Nadyusha. She is five. She does not go to school, she is too young. She likes to play with her toys.

My grandmother lives with us in our house. She is seventy years old. She does not work, she is too old. She is a pensioner. I have no grandfather.

I have an aunt and an uncle. Uncle Yuri and Aunt Rosa have a son, Sasha, and a daughter, Valya.

Our family is a happy one. Boris, Nadyusha and I love our parents very much and our parents love us too.

Термінологічний словник

Автономія учня — здібність суб'єкта самостійно здійснювати діяльність уміння, активно й усвідомлено керувати нею, здійснюючи рефлексію і корекцію навчальної діяльності і накопичуючи індивідуальний досвід.

Анкетування (франц. enquête, букв. — розслідування) — допоміжний метод дослідження; письмове (іноді усне) опитування значної кількості людей за певною схемою-анкетою або опитувальним листом.

Артикуляція (лат. articulo — розчленування) — взаємодія мовних органів (губ, язика, зубів, м'якого піднебіння, голосових зв'язок), пов'язана з вимовлянням звуків мови і різноманітних їх комплексів (складів, слів).

Аудіювання (лат. audio — слухаю) — внутрішній (за формою), реактивний (за роллю), рецептивний вид мовленнєвої діяльності, який належить до усного мовлення, ґрунтується на механізмах сприймання та розуміння мовлення на слух у момент його породження.

Бесіда — допоміжний метод дослідження; розмова експериментатора з учасниками експерименту і вчителями, яка уможливорює з'ясування питань, не внесених до дослідження, що доповнюють загальну картину експерименту.

Вміння мовленнєве — здатність здійснювати мовленнєву діяльність (говоріння, письмо, аудіювання, читання) в умовах міжкультурного іншомовного спілкування на основі здобутих знань і навичок, повністю зосереджуючись на смислі висловлювання, а не на мовних засобах.

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

Говоріння — засіб спілкування, активний, продуктивний вид мовленнєвої діяльності, який належить до усного мовлення, ґрунтується на механізмах продукування, або формування і формулювання думки.

Групова бесіда — форма спілкування на уроці, що характеризується ознаками діалогічного і монологічного мовлення. Існують такі її види: інтерв'ю, розмова за круглим столом, дискусія. Метою групової бесіди є обговорення певної проблеми (теми), висловлювання думок щодо предмета обговорення, вираження ставлення до нього, знаходження спільного вирішення проблеми.

Діалог (грец. *diálogos* — бесіда, розмова) — форма усного мовлення, у процесі якої відбувається безперервний обмін висловлюваннями між двома чи кількома співрозмовниками.

Діалогічна єдність — одиниця навчання діалогічного мовлення; сукупність стимулюючої та реактивної реплік, що характеризується структурною, інтонаційною та семантичною завершеністю.

Дидактика (грец. *didaktikos* — повчальний) — галузь педагогіки, яка розробляє теорію освіти і навчання, розкриває закономірності засвоєння знань, умінь і навичок, визначає обсяг і структуру змісту освіти, удосконалює методи та організаційні форми навчання, визначає виховний вплив навчального процесу на учнів.

Дидактична гра — різновид пізнавальних, спеціально створених дорослими чи успадкованих від попередніх поколінь ігор, що використовується в навчальному процесі під безпосереднім керівництвом педагога (які можна застосовувати на різних етапах уроку).

Дискурс (франц. *discours* — промова) — мовлення як цілеспрямована соціальна дія, зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними (прагматичними, соціокультурними, психологічними та ін.) факторами.

Дія мовленнєва — основний елемент (одиниця) у структурі мовленнєвої діяльності, спрямована на виконання окремого просто го завдання з конкретним мовним явищем.

Діяльність мовленнєва — активний, вмотивований, ситуативно обумовлений вид людської діяльності з використанням мови, спрямований на породження (говоріння, письмо) або сприймання (читання, слухання) мовленнєвого повідомлення у процесі взаємодії (спілкування) людей між собою.

Дослідне навчання — основний метод дослідження; масове навчання за запропонованою дослідниками методикою, що має на меті апробацію нових прийомів, методів і форм навчання.

Експеримент (лат. *experimentum* — проба, дослід) — **методичний** — основний метод дослідження, що дає змогу довести чи спро

ствувати наукове припущення (гіпотезу) і ґрунтується на ретельному вивченні варіювання явища, яке досліджують.

Завдання навчальні — завдання учням для самостійного виконання на уроці чи в домашніх умовах, зміст і обсяг яких зумовлює характер матеріалу і дидактичні цілі.

Завдання освітні — комплекс соціально-педагогічних завдань, що випливають з мети освіти, спрямованої на всебічний розвиток людини як особистості, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу.

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

Знання операційні — знання функції, форми і значення мовного явища, потрібні для правильного оперування мовними одиницями.

Зразок мовлення — орієнтир (еталон) для наступного правильного відтворення (репродукування) у тій самій чи аналогічній ситуації спілкування.

Інтерв'ю — допоміжний метод дослідження, що передбачає проведення бесіди, опитування учасників експерименту за заздалегідь розробленим планом і фіксацію відповідей із метою їх аналізу.

Інтерференція (лат. *inter* — між і *ferens* — який несе) **мовна** — негативний вплив навичок рідної мови на формування навичок іноземної (міжмовна інтерференція) або негативне перенесення раніше набутих навичок іноземної мови на нові (внутрішньомовна інтерференція).

Кабінет іноземних мов — спеціально обладнана та оформлена класна кімната, облаштування якої сприяє раціональній організації та оптимізації навчально-виховного процесу з іноземних мов.

Квіз (англ. *quiz*) — опитування, яке складається за принципом тесту множинного вибору або тесту із конструйованою відповіддю.

Колажування (франц. *collage* — наклеювання) — ефективна форма комплексного коментаря, яка дає змогу ознайомити учнів з лінгвокраїнознавчою інформацією і семантизувати значення лексичних одиниць.

Компетенція (лат. *competentia* — досягати) — відчужена від суб'єкта, заздалегідь установлена соціальна вимога до освітньої підготовки учнів, необхідна для його якісної продуктивної діяльності у певній сфері, тобто соціально закріплений результат.

Концепція (лат. *conception* — сукупність, система) **педагогічна** — система поглядів на певне педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення певних педагогічних подій; провідна ідея педагогічної теорії.

Комунікація (лат. *communicatio* — зв'язок, повідомлення) — спілкування особистостей із допомогою мовних і паралінгвістичних засобів із метою передавання або отримання інформації.

Комунікація міжкультурна — спілкування носіїв різних культур, які послуговуються різними мовами.

Контроль — виявлення рівня сформованості мовленнєвих навичок і умінь, визначення правильності організації навчального процесу, діагностування труднощів засвоєння матеріалу учнями, перевірка ефективності використаних методів і прийомів навчання.

Критичний аналіз літератури — основний метод дослідження, що дає змогу ознайомитися з фактами, історією, сучасним станом проблеми, визначити недосліджені аспекти, відокремити відоме від невідомого, використати накопичений досвід, чітко окреслити перспективу дослідження.

Лексична одиниця — одиниця навчання лексичного матеріалу (слово, стає словосполучення або речення), що засвоюється як позначення єдиного поняття.

Лінгвістика (лат. *lingua* — мова) — наука, яка займається вивченням системи мови, її сутності форм існування та розвитку, а також описом мови для різних цілей.

Лінгводидактика (лат. *lingua* — мова і грец. *didaktikos* — повчаючий) — наукова дисципліна, яка обґрунтовує основні закономірності оволодіння іноземною мовою у навчальних умовах з позицій учня на основі філософії мови, лінгвістики, психології, психолінгвістики, соціології.

Матеріал лінгвокраїнознавчий — національні реалії, які відображено у лексиці носіїв даної мови (безеквівалентні лексичні одиниці, абрєвіатури, історичні назви, імена героїв, літературних персонажів) та фонова лексика.

Матеріал мовленнєвий — зразки мовлення різних рівнів: слововформи, словосполучення, фрази, надфразової єдності, тексту.

Матеріал мовний — фонетичні, граматичні, лексичні засоби спілкування.

Мета (ціль) навчання — ідеальне передбачення кінцевих результатів навчання; те, до чого прагнуть учитель і учні. Процес навчання іноземної мови передбачає чотири основні групи взаємопов'язаних цілей: практична — розвиток певного рівня іншомовної комунікативної компетенції; освітня — озброєння учнів філологічними знаннями, спеціальними й загальнонавчальними вміннями, навичками; розвивальна — розвиток здібностей та психічних процесів, пізнавальних можливостей школярів (сприймання, мислення, пам'яті, уяви, творчих здібностей у різних видах діяльності); виховна — формування світогляду, моралі, культури тощо.

Метод навчання (грец. *methodos* — дослідження, спосіб, шлях досягнення мети) — у вузькому значенні — найважливіший структурний компонент навчального процесу; у широкому значенні — спрямування у навчанні іноземних мов, методична система, школа, що існувала на певному етапі історичного розвитку методики як науки, досягнення якої застосовують і нині.

Методи дослідження — способи вивчення навчального процесу з метою підвищення його ефективності.

Метод мовного портфеля (портфоліо) (від франц. porter — носити і fenille — лист) — пакет документів, з допомогою яких учні відображають свої досягнення і досвід у вивченні іноземних мов.

Методична типологія навчального матеріалу (грец. typos — відбиток, зразок і logos — вчення) — класифікація іншомовного матеріалу за ступенем і характером труднощів його засвоєння.

Методика навчання іноземних мов — самостійна, комплексна, теоретична і прикладна наука, яка досліджує закономірності, цілі, зміст, методи і засоби навчання та виховання учнів на уроках іноземних мов.

Мова — суспільно вироблена система знаків (звуків, морфем, слів та правил їх сполучення на різних рівнях), що є основним, обов'язковим, постійним і нормативним засобом спілкування членів певного людського колективу.

Мовленнєва діяльність — процес активного, цілеспрямованого, опосередкованого мовою та обумовленого ситуацією спілкування приймання або надання мовленнєвого повідомлення у взаємодії людей між собою.

Мовлення — спосіб формування і формулювання думки; індивідуальний, динамічний, ситуативно обумовлений процес застосування мови у спілкуванні. Воно існує у двох видах: зовнішнє мовлення і внутрішнє.

Мовний здогад — припущення, що ґрунтується на ймовірності, самостійне осмислення слова або словосполучення на основі лінгвістичної інтуїції.

Мовний мінімум (лат. minimum — найменше) — визначена програмою найменша і достатня кількість фонетичних, граматичних явищ і лексичних одиниць для засвоєння учнями у певному типі навчально-го закладу або на певному ступені навчання.

Мовний мінімум активний — мовний матеріал, який учні повинні вміти вживати в говорінні, письмі (для вираження своїх думок) і розуміти під час аудіювання та читання (розуміння чужих думок).

Мовний мінімум пасивний — мовний матеріал, який учні повинні лише розуміти під час читання і аудіювання.

Мотивація учіння — складна система спонукань, що зумовлюють спрямування активності індивіда на отримання, перетворення і збереження нового досвіду (знань, умінь, способів дій, вражень, уподобань).

Монолог (грец. monos — один, єдиний і logos — слово, думка) — форма усного мовлення, що передбачає розгорнуте, зв'язне і безперервне висловлювання однієї особи, яке спрямоване до співрозмовника чи аудиторії.

Навичка — дія з мовним матеріалом, доведена до автоматизму внаслідок вправлення.

Навичка репродуктивна — навичка правильного добору і вживання мовного явища у говорінні і письмі відповідно до ситуації і мети спілкування.

Навичка рецептивна — навичка розпізнавання і розуміння мовного явища під час читання і аудіювання.

Навчально-виховний процес — двосторонній процес взаємопов'язаної діяльності учителя (викладання, організація й управління навчальною діяльністю учня) і учня (учіння), спрямований на оволодіння учнями системою знань з основ наук, вмінь і навичок їх практичного застосування, розвиток творчих здібностей учнів.

Наукове спостереження — основний метод дослідження, який полягає у цілеспрямованому, обгрунтованому збиранні фактів про заздалегідь визначений об'єкт шляхом уважного вивчення без права втручання у досліджуваний процес.

Непідготовлене мовлення — вид мовлення, при якому планування і оформлення висловлювання мовними засобами здійснюється одночасно з актом спілкування.

Опора — зображувальний або мовний знак, який допомагає учням у безпомилковому виконанні мовних і мовленнєвих дій.

Оцінка — результат діяльності оцінювання вчителя; бал, що виставляють у класний журнал, таблиць навчальних досягнень учня або додаток до свідоцтва про загальну середню освіту.

Пам'ять — психологічний процес, який охоплює запам'ятання, збереження, відтворення і забування різноманітного досвіду.

Пам'ять довготривала — тривале збереження інформації, використання якої у мовленні здійснюється через оперативну пам'ять.

Пам'ять оперативна — запам'ятовування, збереження і відтворення інформації протягом короткого відрізка часу.

Паралінгвістика (грец. *para* — біля і лат. *lingua* — мова) — розділ науки про мову, який вивчає роль позамовних засобів (міміка, жести, поза, зображення, відстань між комунікантами) та їх зв'язків із вербальними засобами у спілкуванні.

Перенесення **навички** — позитивний вплив навичок рідної мови на формування навичок іноземної або позитивне перенесення навичок усередині іноземної мови.

Підготовлене мовлення — вид мовлення, за якого планування і оформлення висловлювання мовними засобами здійснюється до акту спілкування.

Підстановча таблиця — система опор для багатократного вправляння учнів у виконанні стереотипних мовних і мовленнєвих дій.

Писемне мовлення — специфічний, активний, продуктивний вид мовленнєвої діяльності, який передбачає вміння кодування інформації з урахуванням графічного каналу зв'язку, спосіб формування і формулювання думки в письмових мовних знаках (І. Зимня); вторин-

на форма мовного спілкування, що ґрунтується на графічній системі мови і включає читання та письмо.

План-конспект уроку — розгорнутий сценарій про хід уроку, план, у якому визначають цілі та завдання його, зміст, послідовність етапів і відведений для них час, прийоми і організаційні форми роботи, способи контролю, домашнє завдання для учнів, засоби навчання (обладнання уроку) тощо.

Позакласна робота — різноманітні види діяльності учнів освітньо-виховного характеру, яку організують і проводять у школі в позаурочний час.

Потенційний словник — слова, які учні можуть зрозуміти при читанні текстів без спеціального вивчення та словника, спираючись на мовний здогад.

Приєм навчання — елементарний методичний вчинок, спрямований на розв'язання конкретного методичного завдання на певному етапі уроку.

Принципи навчання — загальні положення і основні правила педагогічної поведінки вчителя, що відображають закономірності процесу навчання і вимоги до його організації, дотримання яких дає змогу педагогу досягти запланованих цілей навчання.

Пробне навчання — основний метод дослідження, що передбачає здійснення вчителем наукового пошуку (щодо удосконалення процесу навчання) без глибокого і тривалого вивчення проблеми на основі власного досвіду та педагогічної інтуїції.

Провідна діяльність — діяльність, виконання якої визначає виникнення й формування основних психологічних новоутворень людини на певному ступені розвитку її особистості.

Проект — комплекс завдань, які використовують не лише з метою ознайомлення із країнознавчою інформацією, а й як засіб контролю сформованості мовленнєвих умінь після вивченої теми. Він спрямований на досягнення практичного результату діяльності (колаж, збірка текстів, віршів, малюнки, газети, виготовлені предмети тощо).

Психолінгвістика (грец. *psyché* — душа і лат. *lingua* — мова) — наука, що досліджує закономірності мовленнєвої діяльності людини, описує моделі процесів мислення, операцій, дій під час слухання і говоріння.

Психологія мовлення — наука про психофізіологічні особливості механізмів мовлення і процесів їх формування.

Реалії — назви притаманних тільки певним націям та народам предметів матеріальної культури, фактів історії, державних інститутів, імена національних та фольклорних героїв, міфологічних істот тощо.

Режим роботи — способі організації класу при виконанні певного завдання (фронтальний режим, парно-синхронний режим, парно-індивідуальний, робота в малих групах, режим «натовп», рухомі шеренги).

Репліка (лат. *replico* — повертаю назад, відбиваю) — певне висловлювання, межею якого є зміна мовця.

Реплікування — механізм зв'язування (комбінування) реплік у діалогічну єдність.

Рольова гра — різновид дидактичної гри, під час якої учні програють соціальні та міжособистісні ролі, реалізуючи при цьому вербальні та невербальні засоби спілкування.

Ситуація комунікативна (мовленнєва) — динамічна система взаємодіючих об'єктивних і суб'єктивних факторів, які залучають людину до мовленнєвого спілкування і визначають її поведінку у межах одного акту спілкування.

Сфери спілкування — сукупність типових комунікативних ситуацій, які характеризуються однотипністю мовленнєвого спонування людини до мовлення, стосунків між комунікантами та обставин спілкування.

Тест (англ. test — перевірка, випробування) лінгводидактичний — підготовлений згідно з певними вимогами комплекс тестових завдань, які дають змогу виявити ступінь мовної та комунікативної компетенції в учасників тесту.

Тестування — допоміжний метод дослідження; у вузькому значенні — використання і проведення тесту; у широкому значенні — сукупність процедурних етапів планування, складання, випробування тестів, оброблення та інтерпретації їх результатів.

Техніка письма — знання букв, звуко-буквених та букво-звукових відповідностей конкретної мови, правил написання слів, а також відповідні навички каліграфії та орфографії.

Техніка читання — певна кількість прийомів, які забезпечують сприймання та оброблення формальної мовної інформації (літер, сполучень літер, слів, знаків пунктуації, граматичних ознак і граматичних структур речень).

Технічні засоби навчання — засоби, які потребують використання дидактичної техніки.

Технологія навчання — технологія, що досліджує структуру процесу навчання, вивчає механізми пізнавальної діяльності, процедури вибору оптимальних стратегій навчання; розроблення наукових обґрунтувань і методів запровадження до навчального процесу сучасних технічних засобів навчання, зокрема комп'ютерної техніки з метою індивідуалізації та інтенсифікації навчального процесу.

Урок іноземної мови — основна організаційна одиниця навчального процесу у школі, за якої вчитель проводить заняття з групою учнів постійного складу, однакового віку й рівня підготовки протягом певного часу згідно з розкладом.

Усне мовлення — основна, первинна форма мовного спілкування, що ґрунтується на звуковій системі мови, проходить у вигляді монологу чи діалогу в умовах безпосереднього слухо-зорового контакту між комунікантами, які виступають то в ролі мовця, то в ролі слухача.

Учіння — діяльність, спрямована на освоєння суспільного досвіду з метою наступного використання його у практичному житті. Результатом учіння є набуття суб'єктом певних знань, умінь, навичок, звичок.

Фонова лексика — слова іноземної мови, що мають однакове значення зі словами рідної мови, але різняться за додатковими відомостями про предмет його вживання.

Фонові знання — фонова культурно-країнознавча інформація, що складає основу соціокультурної компетенції: а) загальнокультурна обізнаність комуніканта; б) знання про предмети, явища, факти суспільно-культурного життя, відомі усім жителям країни і здебільшого невідомі іноземцям; в) знання загальноприйнятих у певній мовній громаді норм етикету, або комунікативних моделей поведінки.

Форми навчання — способи організації навчання, які зумовлюють часовий і організаційний режими навчання, місце його проведення, склад учнів, характер зовнішнього виявлення функцій учителя й учнів у процесі навчання, порядок спілкування (безпосереднє чи опосередковане) суб'єктів навчального процесу та ін.

Фразовий стереотип — внутрішня психічна узагальнена схема структури речення (М. Жинкін).

Хронометрування — допоміжний метод дослідження, який полягає у фіксації навчального процесу на магнітофонну або відеострічку.

Читання — реактивний рецептивний вид мовленнєвої діяльності, який належить до писемного мовлення і спирається на механізми зорового сприймання, декодування графічних знаків та розуміння тексту. Результат його є отримання інформації, виведення смислу.

Література

- Азимов Э. Л., Щукин А. И.** Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). — СПб.: Златоуст, 1999.
- Андрійко І. Ф.** Зарубіжні методичні концепції навчання іншомовного писемного мовлення та їх застосування в українському вузі // *Іноземні мови.* — 2001. — № 3.
- Бенсон М., Бенсон Э., Илсон Р.** Комбинаторный словарь английского языка. — М.: Русский язык, 1990.
- Берман И. М.** Методика обучения английскому языку. — М.: Высшая школа, 1970.
- Бим И. Л.** Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы. — М.: Просвещение, 1988.
- Бим И. Л.** Некоторые особенности обучения немецкому языку как второму иностранному на базе английского // *ИЯШ.* — 1997. — № 4.
- Бими И. Л.** Личностно-ориентированный подход — основная стратегия обновления школы // *ИЯШ.* — 2002. — № 2.
- Бим И. Л., Афанасьева О. В., Радченко О. А.** К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка // *ИЯШ.* — 1999. — № 6.
- Биркун Л.** Як зробити підручник сучасним? // *Іноземні мови в навчальних закладах.* — 2004. — № 2.
- Близнюк О. І., Жилко Н. М.** Англійська мова на уроці: Посіб. для вчителя. — Ніжин: НДПУ, 2000.
- Близнюк О. І., Жилко Н. М.** Погляд на Британію: Посіб. з країнознавства Великобританії: Тематичні таблиці та роздавальні картки. — К.: Знання, 2001.

Близиук О. І., Панова Л. С. Альбоми карток з англійської мови для 5 класу. — К.: Радянська школа, 1983.

Близиук О. І., Панова Л. С. Альбоми карток з англійської мови для 6 класу. — К.: Радянська школа, 1985.

Близиук О. І., Панова Л. С. Альбоми карток з англійської мови для 8 класу. — К.: Радянська школа, 1989.

Близиук О. І., Панова Л. С. Ігри у навчанні іноземних мов. — К.: Освіта, 1997.

Бонк Н. А., Котий Г. А., Лукьянова Н. А. Учебник английского языка: В 2-х ч. — М.: ГИС, 2001. — Ч. 1.

Бориско Н. Ф. Сам себе методист или советы изучающему иностранный язык. — К.: ИНКОС, 2001.

Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка. — М.: Русский язык, 1983.

Ветехов А. М. Пути повышения результативности обучения аудированию иноязычной речи в школе // Иноземні мови. — 2003. — № 2.

Ветехов О. Зрозуміти кожного (Врахування вікових психологічних особливостей учнів під час навчання іноземної мови) // Иноземні мови в навчальних закладах. — 2004. — № 1.

Вишневський О. І. Довідник учителя іноземної мови. — К.: Радянська школа, 1982.

Выготский Л. С Мышление и речь: Собр. соч. в 6-ти т. / Под ред. Д. Б. Эльконина — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2.

Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. — М.: Аркти, 2000.

Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Метод, пособие. — М.: Айрис-пресс, 2004.

Гапонова С. В. Навчання розуміння аудіотекстів учнів старших класів середньої школи // Иноземні мови. — 1996. — № 2—4.

Гапонова С В. Планування граматичного етапу уроку іноземної мови в середній школі // Иноземні мови. — 1997. — № 3.

Гапонова С В. Сучасні методи викладання іноземних мов за кордоном // Иноземні мови. — 1997. — № 4.

Гончаренко С. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997.

Грайс Г. П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике: Лингвистическая прагматика. — М.: Прогресс, 1985. — Вып. 16.

Гуманкова О. Заглиблюючись у світ казки // Иноземні мови в навчальних закладах. — 2003. — № 1.

Дручків Н. Ю., Паршикова О. О. Німецька мова у грі, 2: Книга для вчителя. — К.: Освіта, 2001.

Жилко Н. М. The United States of America: Навч. посіб. до курсу «Країнознавство». — Ніжин: НДПУ, 2003.

- Жилко Н. М.** Great Britain: Навч. посіб. до курсу «Країнознавство». — Ніжин: НДПУ, 2001.
- Жилко Н. М., Панова Л. С.** Вправи з граматики англійської мови. — К.: Освіта, 1995.
- Жинкин Н. И.** О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. — 1964. — № 6.
- Жинкин Н. И.** Развитие письменной речи учащихся III—VII классов // Известия АПН РСФСР. — 1956. — Вып. 78.
- Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання /** Наук. ред. українського видання: доктор пед. наук С. Ю. Ніколаєва. — К.: Ленвіт, 2003.
- Зимняя И. А.** Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М.: Просвещение, 1985.
- Зимняя И. А.** Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991.
- Зимняя И. А.** Психология обучения неродному языку. — М.: Русский язык, 1989.
- Зимняя И. А., Ильина Е. С.** Психологический анализ урока иностранного языка // ИЯШ. — 1985. — № 4.
- Ианилова Н. Г.** Использование проектной методики на уроках немецкого языка // ИЯШ. — 2000. — № 4.
- Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В.** Навчання творчого письма іноземною мовою у старших класах середньої школи // Іноземні мови. — 1996. — № 1.
- Коккота В. А.** Лингво-дидактическое тестирование: Науч.-теор. пособие. — М.: Высшая школа, 1989.
- Колкер Я. М., Устинова Е. С.** Роль родного языка в обучении иностранному // ИЯШ. — 2004. — № 2.
- Коломінова О. О.** Зміст соціокультурного аспекту навчання англійської мови у початковій школі // Іноземні мови. — 2004. — № 2.
- Коломінова О. О.** О формировании социокультурной компетенции у младших школьников // Іноземні мови. — 1997. — № 3.
- Контрольні завдання з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Посіб. для студентів /** Кол. авт. під кер. С. Ю. Ніколаєвої та М. І. Солов'я. — К.: Ленвіт, 2002.
- Костева Н. Н.** Лингвометодические основы обучения иностранных учащихся письменной речи. — Автореф. дис. канд. пед. наук. — Ленинград: ЛГУ, 1989.
- Красильникова В. С., Чайникова Т. Н.** Лингвострановедческий подход в определении содержания обучения английскому языку дошкольников и младших школьников (использование приема коллажирования) // ИЯШ. — 1993. — № 1.
- Кубрякова Е. С.** Семантика в когнитивной лингвистике (О концепте контейнера и формах его объективации в языке) // Известия АН. — 1999. — Т. 58, № 5—6. — Сер. Лит. и яз.
- Кулахметова Н. Н.** Формы реализации страноведческого и лингвострановедческого компонентов на уроке английского языка в средней школе // ИЯШ. — 2005. — № 5_

Курсова робота з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Посіб. для студентів / Кол. авт. під кер. С. Ю. Ніколаєвої, С. В. Гапонової. — К.: Ленвіт, 2003.

Леонтьєва А. А. Язык, речь и речевая деятельность. — М.: Просвещение, 1969.

Лурия А. Р. Речь и мышление. — М.: Изд-во МГУ, 1975.

Львов М. Р. Вопросы теории речевой деятельности // ИЯШ. — 1985. — № 6.

Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков. — М.: Высшая школа, 1981.

Мамукина Г. И. Создание мультимедийного проекта на немецком языке в средней школе // ИЯШ. — 2001. — № 4.

Мартьянова Т. М. Использование проектных заданий на уроках английского языка // ИЯШ. — 1999. — № 4.

Маслова В. А. Лингвокультурология. — М.: ИЦ «Академия», 2001.

Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах у структурно-логічних схемах і таблицях: Навч. посіб. / Укл. С. Ю. Ніколаєва, С. В. Гапонова та ін. — К.: Ленвіт, 2004.

Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авт. під кер. С. Ю. Ніколаєвої. — К.: Ленвіт, 1999.

Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / Н. И. Гез., М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов и др. — М.: Высшая школа, 1982.

Методика обучения немецкому языку в средней школе / Под ред. В. А. Бухбиндера. — К.: Вища школа, 1984.

Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // ИЯШ. — 2000. — № 4—5.

Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Бudyко и др. — Минск: Вышэйшая школа, 1992.

Негневицкая Е. И. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра // ИЯШ. — 1987. — № 6.

Нефедова М. А. Коллаж и коллажирование в учебном процессе // ИЯШ. — 1993. — № 2.

Ніколаєва С. Ю., Петрашук О. П., Бражник Н. О. Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов. — К.: Ленвіт, 1996 (Бібліотечка журналу «Іноземні мови». — Вип. 1).

Ніколаєва С. Ю. Практикум з методики тестування іншомовної лексичної компетенції (на матеріалі англійської мови): Навч. посіб. — К.: ІЗМН, 1996.

Ніколаєва С. Ю., Петрашук О. П. Тестовий контроль лексичних навичок аудіювання (англ. мова). — К.: Ленвіт, 1997 (Бібліотечка журналу «Іноземні мови». — Вип. 3 (5)).

Ніколаєва С. Ю., Дітова В. М. Тестовий контроль лексичних навичок письма (англ. мова). — К.: Ленвіт, 1997 (Бібліотечка журналу «Іноземні мови». — Вип. 4 (6)).

Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А. А. Миролюбова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин. — М.: Просвещение, 1967.

Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. А. А. Леонтьев. — М.: Русский язык, 1991.

Основы методики преподавания иностранных языков: Учебник / Под ред. В. А. Бухбиндера, В. Штрауса. — К.: Вища школа, 1986.

Оцінювання навчальних досягнень з іноземної мови учнів загальноосвітніх навчальних закладів України. Рекомендації МОН // іноземні мови в навчальних закладах. — 2003. — № 4.

Павлова С. В. Обучение иноязычному произношению на коммуникативной основе // ИЯШ. — 1990. — № 1.

Палій О. А. Методичний огляд мультимедійних комп'ютерних курсів з німецької мови // Іноземні мови. — 2001. — № 1.

Панова Л. С. Обучение иностранному языку в школе: Пособие для учителей. — К., 1989.

Пассов Е. И. Коммуникативные упражнения. — М. — Л., 1967.

Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. — М.: Русский язык, 1977.

Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностр. яз. — М.: Просвещение, 1985.

Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М.: Просвещение, 1991.

Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. — М.: Просвещение, 1988.

Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. — К.: Педагогічна думка, 2001.

Педагогічна практика з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Посібник для студентів / Кол. авт. під кер. С. Ю. Ніколаєвої та В. В. Черниш. — К.: Ленвіт, 2003.

Петрашук О. П. Автентичність як ознака комунікативного тестування // Іноземні мови. — 1997. — № 4.

Петрашук О. П. Принципи та функції стандартизованого контролю у навчанні іноземної мови в середніх навчальних закладах // Іноземні мови. — 1997. — № 2.

Погляд на Британію: Навч.-наочн. посіб. з країнознавства Великої Британії. Тематичні таблиці та роздавальні картки / Укл.: О. І. Близнюк, Н. М. Жилко. — К.: Т-во «Знання КОО», 2000.

Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // ИЯШ. — 2000. — № 2—3.

Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Академия, 1999.

Потапенко С. И. Безартиклевое употребление существительных в английском языке // ИЯШ. — 1996. — № 5.

Потапенко С. И. Употребление артиклей с именами собственными в английском языке // ИЯШ. — 2000. — № 2.

Практикум з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах (на матеріалі англійської мови): Посіб. для студентів / Кол. авт. під кер. С. Ю. Ніколаєвої і Г. С. Бадаянц. — К.: Ленвіт, 2001.

Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. 2—12 кл. / За ред. П. О. Бега. — English. — К.: Шк. світ, 2001.

Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Іноземні мови. 2—12 класи. — К.: Перун, 2005.

Прокопова **Л. Г.** Вступний курс фонетики німецької мови для вивів: Навч. посіб. — К.: Грамота, 2004.

Психологія. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990.

Рахманов **И. В.** Очерки по методике обучения немецкому языку. — М.: Высшая школа, 1974.

Редько **В.**, Басай **Н.** Концепція навчання другої іноземної мови в загальноосвітніх закладах (програми для 5 класу (англійська, французька, іспанська мови) // Іноземні мови в навчальних закладах. — 2005. — № 2.

Рогова **Г. В.**, Верещагина **И. Н.** Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1988.

Рогова **Г. В.**, Рабинович **Ф. М.**, Сахарова **Т. Е.** Методика обучения иностранным языкам в средней школе. — М., 1991.

Роман С. **В.** Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навч. посіб. — К.: Ленвіт, 2005.

Роман С. **В.**, Чекаль **Г. С.**, Коломинова О. О. УМК «Wonderland» (English for young learners). — К.: Ленвіт, 1998.

Ружин **Е. М.**, Колесник **И. Г.**, Злобина **Н. И.** и др. Внеклассная работа по иностранному языку в школе: Пособие для учителей. — К.: Радянська школа, 1985.

Селевко **Г. К.** Современные образовательные технологии: Уч. пособие. — М.: Народное образование, 1998.

Сидоренко **М. М.** Німецька абетка з прописами. — К.: Освіта, 1998.

Сидоренко **М. М.** Viel Spaß! 6: Підручник з нім. мови для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. (другий рік навчання) / М. М. Сидоренко, О. А. Палій. — К.: Знання України, 2006.

Скалкин **В. Л.** Коммуникативные упражнения на английском языке. — М., 1983.

Скляренко **Н. К.** Навчання граматичних структур англійської мови в школі. — К., 1982.

Скляренко **Н. К.** Як навчати сьогодні іноземних мов (Концепція) // Іноземні мови. — 1995. — № 1.

Скляренко **Н. К.**, Онищенко **Е. И.**, Захарова С. **Л.** Обучение речевой деятельности на английском языке в школе. — К., 1988.

- Соловова Е. Н., Кривцова Е. А.** Социокультурные лакуны: типология, причины появления и способы заполнения при изучении иностранных языков // ИЯШ. — 2006. — № 6.
- Сотникова С. І., Білоусова Т. Ф.** Hallo, Freunde!: Підручник з нім. мови для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. (друга іноземна мова, перший рік навчання). — Х.: Ранок, 2005.
- Степанов Ю. С., Эдельман Д. И.** Семиологический принцип описания языка // Принципы описания языков мира. — М.: Наука, 1976.
- Стронин М. Ф.** Обучающие игры на уроке иностранного языка. — М., 1981.
- Сухова Н. А.** Применение коллажа в обучении устной речи студентов педагогического вуза / Обучение иностранным языкам: Материалы для специалиста образовательного учреждения [отв. ред. М. К. Колкова]. — СПб.: КАРО, 2003.
- Сучасна** технологія навчання іншомовного матеріалу в середніх навчальних закладах / За ред. С. Ю. Ніколаєвої. — К.: Ленвіт, 1996 (Бібліотека журналу «Іноземні мови». — Вип. 2).
- Сучасні** технології навчання іншомовного спілкування / За ред. С. Ю. Ніколаєвої. — К.: Ленвіт, 1997. (Бібліотека журналу «Іноземні мови». — Вип. 1 (3)).
- Тамбовкина Т. Ю.** Развитие профессиональной автономии у будущих учителей иностранного языка с использованием методов проектов // ИЯШ. — 2000. — № 5.
- Теоретические** основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А. Д. Климентенко, А. А. Миролюбова. — М.: Педагогика, 1981.
- Теория** и практика применения технических средств в обучении иностранным языкам / Под ред. М. В. Ляховицкого. — К.: Радянська школа. — 1970.
- Теслина О. В.** Проектные формы работы на уроке английского языка // ИЯШ. — 2002. — № 3.
- Тихонова Л. А.** Ситуативные возможности начала урока // ИЯШ. — 1984. — № 5.
- Томахин Г. Д.** Культура стран английского языка // ИЯШ. — 1994. — № 2.
- Томахин Г. Д.** Лингвострановедение. Что это такое? // ИЯШ. — 1996. — № 6.
- Томахин Г. Д.** От страноведения к фоновым знаниям носителей языка и национально-культурной семантике языковых единиц в их языковом сознании // Русский язык за рубежом. — 1995. — № 1.
- Томахин Г. Д.** Реалии в языке и культуре // ИЯШ. — 1997. — № 3.
- Томахин Г. Д.** Реалии-американизмы. — М.: Высшая школа, 1998.
- Ханіна О. М.** Проблема тестування в сучасній методиці викладання іноземної мови // Іноземні мови. — 2004. — № 1.
- Шатилов С. Ф.** Методика обучения немецкому языку в средней школе. — М.: Просвещение, 1986.

Щур О. В. Навчання студентів написання академічного есе // Іноземні мови. — 2003. — № 1.

Якушев М. В. Научно обоснованные критерии анализа и оценки учебника иностранного языка // ИЯШ . — 2000 . — № 1.

Handbuch Fremdsprachenunterricht / Hrsg. von K.-R. Bausch, I. Christ, H. J. Krumm-3., Überarb. und erw. Aufl. — Tübingen; Basel; Francke, 1995.

The VBI Combinatory Dictionary of English. — M.: Русский язык, 1990.

Texte schreiben im Germanistik-Studium / Hrsg. von Maria Lieber u. Jürgen Posset. — München: ludicium, 1988.

Mueller B. D. Begriffe u. Bilder. Bedeutungscollagen zur Landeskunde / Zeitsprache Deutsch. — 1983. — № 2.

Mueller B. D. Probleme des Fremdverstehens. «Interkulturelle Kommunikation» in der Konzeption von DaF-Unterricht / Interkulturelle Kommunikation u. Fremdverstehen. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts. — München, 1983.

М54 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. (Серія «Альма-матер»).

ISBN 978-966-580-310-2

ISBN 978-966-580-315-7

Ефективне навчання іноземних мов у загальноосвітній школі потребує відповідної професійно-методичної компетенції вчителя. У системі підготовки педагогічних кадрів ця проблематика сфокусована в курсі «Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах», опанувати який допоможе пропонований підручник. Він розкриває теоретичні, практичні, організаційні аспекти навчання іноземних мов як спілкування в діалозі культур, інноваційні методичні технології, репрезентує сучасний погляд на навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, формування соціокультурної компетенції учнів, особливості навчання у початковій, основній та старшій школі.

ББК 81.2-9

Навчальне видання

Серія «Альма-матер»

Засновано в 1999 році

Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах

Підручник

Спільний проект із видавництвом «Академвидав»

Редактор В. П. Мусійченко

Коректор А. А. Даниленко

Комп'ютерна верстка Є. М. Байдюка

Підписано до друку 18.01.2010.

Формат 84x108/32. Папір офс. № 1.

Гарнітура Шкільна. Друк офсетний.

Ум. друк. арк. 17,22.

Обл.-вид. арк. 18,34. Зам. 10-020.

Видавничий центр «Академія»

04119, м. Київ-119, а/с 37.

Тел./факс: (044) 483-19-24; 456-84-63.

E-mail: academia-pc@svitonline.com

Свідоцтво: серія ДК № 555 від 03.08.2001 р.

Видруковано у ВАТ «Поліграфкнига»

корпоративне підприємство ДАК «Укрвидавполіграфія»

03057, м. Київ, вул. Довженка, 3

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи

до державного реєстру видавців, виготовників

і розповсюджувачів видавничої продукції

ДК № 3089 від 23.01.2008 р.