

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР: теорія і практика

Підручник

для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України

**Київ
«Ленвіт»
2013**

УДК 373.5.016:811'243](075.8)

ББК 74.268.1я73

М54

Рецензенти:

- Л.І.Морська** — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської філології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
- О.О.Паршикова** — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри германської філології Макіївського економіко-гуманітарного інституту
- А.П. Максименко** — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри романських мов Київського національного лінгвістичного університету

*Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
Протокол №1/11-18105 від 21.11.12.*

М54 **Методика навчання іноземних мов і культур:** теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. — К. : Ленвіт, 2013. — 590 с.

ISBN 978-966-8995-81-1

Підручник призначений сформувати у майбутніх учителів загальне уявлення про теорію навчання іноземних мов і культур як наукову галузь, про методичні засади формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності, про закономірності організації та забезпечення процесу навчання іноземних мов і культур, про історію розвитку методики навчання іноземних мов як науки.

Підручник знайомить з основами формування мовних і мовленнєвих, лінгвосоціокультурної і навчально-стратегічної компетентностей на засадах компетентнісного, комунікативного, культурологічного, рефлексивного і професійно орієнтованого підходів; показує шляхи реалізації інтегрованого навчання іноземних мов і культур.

Для студентів, учителів іноземних мов різних типів середніх навчальних закладів, докторантів, аспірантів і здобувачів, фахівців у галузі методики навчання іноземних мов і культур, а також усіх, хто цікавиться проблемами навчання іноземних мов.

УДК 373.5.016:811'243](075.8)

ББК 74.268.1я73

© Кафедра методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету, 2013

ISBN 978-966-8995-81-1

© “Ленвіт”, 2013

Пам'яті наших колег присвячується

ЗМІСТ

Прийняті скорочення	9
Передмова	10
1. Система освіти в Україні та навчання іноземних мов і культур	
1.1. Концепція загальної середньої освіти та навчання іноземних мов і культур	12
1.2. Державні стандарти загальної середньої освіти та навчання іноземних мов і культур	15
1.3. Концепції навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах	24
1.4. Іноземна мова як навчальний предмет у системі мовної освіти	28
1.5. Міжкультурна комунікативна компетентність	33
1.6. Професійна компетентність учителя іноземної мови і культури	37
2. Методика навчання іноземних мов і культур як наука	
2.1. Методика навчання іноземних мов і культур як навчальна дисципліна, як освітня технологія і як наука	42
2.2. Методи дослідження в методиці навчання іноземних мов і культур	45
2.3. Зв'язок методики з іншими науками	59
2.3.1. Методика і педагогіка	60
2.3.2. Методика і психологія	61
2.3.3. Методика і психолінгвістика	67
2.3.4. Методика і лінгвістика	68
2.3.5. Методика і література	74
2.3.6. Методика і соціологія	76
2.3.7. Методика і країнознавство (лінгвокраїнознавство)	76
2.3.8. Методика, інформатика і кібернетика	78
3. Система навчання іноземних мов і культур	
3.1. Система навчання іноземних мов і культур в аспекті системного підходу ...	79
3.2. Підходи до навчання іноземних мов і культур	81
3.2.1. Класифікація підходів до навчання іноземних мов і культур	82
3.2.2. Комунікативно-діяльнісний підхід	82
3.2.3. Компетентнісний підхід	84
3.2.4. Рефлексивний підхід	84
3.2.5. Культурологічний підхід	85
3.2.6. Рівневий підхід	87
3.2.7. Професійно орієнтований підхід	89
3.3. Цілі навчання іноземних мов і культур	90
3.4. Зміст навчання іноземних мов і культур	100
3.5. Принципи навчання іноземних мов і культур	110
3.5.1. Дидактичні принципи навчання іноземних мов і культур	110
3.5.2. Методичні принципи навчання іноземних мов і культур	114
3.6. Методи і технології навчання іноземних мов і культур та організація навчальної діяльності учнів	122
3.6.1. Комунікативний метод навчання іноземних мов і культур	122
3.6.2. Основні сучасні технології навчання іноземних мов і культур	124
3.6.3. Методи організації навчальної діяльності учнів	136
3.7. Засоби навчання іноземних мов і культур	138
3.7.1. Навчально-методичний комплекс і його функції	138
3.7.2. Склад навчально-методичного комплексу	141

3.7.3.	Характеристика основних компонентів навчально-методичного комплексу	143
3.7.4.	Критерії аналізу та оцінювання навчально-методичних комплексів	150
4.	Контроль у навчанні іноземних мов і культур	
4.1.	Цілі контролю	154
4.2.	Особливості комунікативного контролю	155
4.3.	Функції контролю	156
4.4.	Види контролю та оцінювання	157
4.5.	Вимоги до контролю	158
4.6.	Засоби контролю	160
4.7.	Форми контролю	167
4.8.	Об'єкти, критерії і параметри контролю та оцінювання	169
5.	Психолінгвістичні засади формування іншомовної комунікативної компетентності і система вправ	
5.1.	Загальна характеристика мовленнєвої діяльності	175
5.2.	Психолінгвістичні закономірності формування навичок і розвитку умінь	179
5.3.	Вправи і завдання для формування іншомовної комунікативної компетентності	181
5.4.	Типологія вправ і вимоги до них	183
5.5.	Система вправ для формування іншомовної комунікативної компетентності	189
6.	Методика формування мовних компетентностей	
6.1.	Методика формування іншомовної фонетичної компетентності	192
6.1.1.	Загальна характеристика іншомовної фонетичної компетентності	192
6.1.2.	Цілі формування фонетичної компетентності в учнів початкової, основної і старшої школи	198
6.1.3.	Шкільний фонетичний мінімум	199
6.1.4.	Етапи формування фонетичної компетентності	199
6.1.5.	Вправи і завдання для формування фонетичної компетентності	206
6.1.6.	Засоби формування фонетичної компетентності	214
6.1.7.	Контроль рівня сформованості фонетичної компетентності	214
6.2.	Методика формування іншомовної лексичної компетентності	215
6.2.1.	Загальна характеристика іншомовної лексичної компетентності	215
6.2.2.	Цілі формування лексичної компетентності в учнів початкової, основної і старшої школи	218
6.2.3.	Шкільний лексичний мінімум	221
6.2.4.	Етапи формування лексичної компетентності	223
6.2.5.	Вправи і завдання для формування лексичної компетентності	227
6.2.6.	Засоби формування лексичної компетентності	232
6.2.7.	Контроль рівня сформованості лексичної компетентності	233
6.3.	Методика формування іншомовної граматичної компетентності	234
6.3.1.	Загальна характеристика іншомовної граматичної компетентності	234
6.3.2.	Цілі формування граматичної компетентності в учнів початкової, основної і старшої школи	242
6.3.3.	Шкільний граматичний мінімум	243
6.3.4.	Етапи формування граматичної компетентності	244
6.3.5.	Вправи і завдання для формування граматичної компетентності	247
6.3.6.	Засоби формування граматичної компетентності	253
6.3.7.	Контроль рівня сформованості граматичної компетентності	256

6.4.	Методика формування іншомовної компетентності у техніці письма	258
6.4.1.	Загальна характеристика компетентності у техніці письма	258
6.4.2.	Цілі формування компетентності у техніці письма в учнів початкової, основної і старшої школи	261
6.4.3.	Етапи формування компетентності у техніці письма	262
6.4.4.	Вправи і завдання для формування компетентності у техніці письма	263
6.4.5.	Засоби формування компетентності у техніці письма	267
6.4.6.	Контроль рівня сформованості компетентності у техніці письма	267
6.5.	Методика формування іншомовної компетентності у техніці читання	269
6.5.1.	Загальна характеристика компетентності у техніці читання	269
6.5.2.	Цілі формування компетентності у техніці читання в учнів початкової, основної і старшої школи	273
6.5.3.	Етапи формування компетентності у техніці читання	273
6.5.4.	Вправи і завдання для формування компетентності у техніці читання	273
6.5.5.	Засоби формування компетентності у техніці читання	278
6.5.6.	Контроль рівня сформованості компетентності у техніці читання ..	278
7.	Методика формування мовленнєвих компетентностей	
7.1.	Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні	280
7.1.1.	Загальна характеристика компетентності в аудіюванні	280
7.1.2.	Фактори впливу на формування компетентності в аудіюванні	283
7.1.3.	Цілі формування компетентності в аудіюванні в учнів початкової, основної і старшої школи	287
7.1.4.	Види аудіювання	289
7.1.5.	Вимоги до аудіотекстів	289
7.1.6.	Етапи формування компетентності в аудіюванні	291
7.1.7.	Система вправ і завдання для формування компетентності в аудіюванні	292
7.1.8.	Засоби формування компетентності в аудіюванні	296
7.1.9.	Контроль рівня сформованості компетентності в аудіюванні	297
7.2.	Методика формування іншомовної компетентності в говорінні	298
7.2.1.	Загальна характеристика іншомовної компетентності в говорінні ..	298
7.2.1.1.	Формування іншомовної компетентності в діалогічному мовленні	302
7.2.1.1.2.	Загальна характеристика іншомовної компетентності в діалогічному мовленні	302
7.2.1.1.3.	Фактори впливу на формування компетентності в діалогічному мовленні	308
7.2.1.1.4.	Цілі формування компетентності у діалогічному мовленні в учнів початкової, основної і старшої школи	309
7.2.1.1.5.	Типи діалогів	313
7.2.1.1.6.	Етапи формування компетентності в діалогічному мовленні	318
7.2.1.1.7.	Підсистема вправ і завдання для формування компетентності у діалогічному мовленні	319
7.2.1.1.8.	Засоби формування компетентності у діалогічному мовленні	327
7.2.1.1.9.	Контроль рівня сформованості компетентності в діалогічному мовленні	338

7.2.1.2.	Формування іншомовної компетентності у монологічному мовленні	340
7.2.1.2.1.	Загальна характеристика іншомовної компетентності в монологічному мовленні	340
7.2.1.2.2.	Фактори впливу на формування компетентності в монологічному мовленні	346
7.2.1.2.3.	Цілі формування компетентності у монологічному мовленні в учнів початкової, основної і старшої школи ...	348
7.2.1.2.4.	Типи монологів	350
7.2.1.2.5.	Етапи формування компетентності у монологічному мовленні	352
7.2.1.2.6.	Підсистема вправ і завдання для формування компетентності у монологічному мовленні	357
7.2.1.2.7.	Засоби формування компетентності у монологічному мовленні	366
7.2.1.2.8.	Контроль рівня сформованості компетентності у монологічному мовленні	368
7.3.	Методика формування іншомовної компетентності у читанні	370
7.3.1.	Загальна характеристика компетентності у читанні	370
7.3.2.	Фактори впливу на формування компетентності у читанні	374
7.3.3.	Цілі формування компетентності у читанні в учнів початкової, основної і старшої школи	376
7.3.4.	Види читання	377
7.3.5.	Вимоги до текстів для читання	379
7.3.6.	Етапи формування компетентності у читанні	381
7.3.7.	Система вправ і завдання для формування компетентності у читанні .	382
7.3.8.	Засоби формування компетентності у читанні	387
7.3.9.	Контроль рівня сформованості компетентності у читанні	388
7.4.	Методика формування іншомовної компетентності у письмі	390
7.4.1.	Загальна характеристика компетентності у письмі	390
7.4.2.	Фактори впливу на формування компетентності у письмі	394
7.4.3.	Цілі формування компетентності у письмі в учнів початкової, основної і старшої школи	396
7.4.4.	Типи письма і жанри писемного спілкування	397
7.4.5.	Етапи формування компетентності у письмі	401
7.4.6.	Система вправ і завдання для формування компетентності у письмі	401
7.4.7.	Засоби формування компетентності у письмі	414
7.4.8.	Контроль рівня сформованості компетентності у письмі	414
8.	Методика формування іншомовної лінгвосоціокультурної компетентності	
8.1.	Особливості іншомовного міжкультурного спілкування	418
8.2.	Загальна характеристика іншомовної лінгвосоціокультурної компетентності та її компонентів	425
8.3.	Цілі формування лінгвосоціокультурної компетентності в учнів початкової, основної і старшої школи	433
8.4.	Етапи формування лінгвосоціокультурної компетентності. Вправи і завдання	434
8.5.	Засоби формування лінгвосоціокультурної компетентності	441
8.6.	Контроль рівня сформованості лінгвосоціокультурної компетентності	442

9. Методика формування навчально-стратегічної компетентності	
9.1. Загальна характеристика навчально-стратегічної компетентності	443
9.2. Цілі формування навчально-стратегічної компетентності в учнів початкової, основної і старшої школи	451
9.3. Етапи формування навчально-стратегічної компетентності	456
9.4. Вправи і завдання для формування навчально-стратегічної компетентності ..	460
9.5. Контроль рівня сформованості навчально-стратегічної компетентності ...	465
10. Організація і забезпечення процесу формування іншомовної комунікативної компетентності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів	
10.1. Планування навчального процесу з іноземних мов і культур	466
10.2. Організаційні форми навчання іноземних мов і культур	471
10.3. Вимоги до уроку іноземної мови і культури	477
10.4. Аналіз уроку іноземної мови і культури	480
10.5. Індивідуалізація процесу формування іншомовної комунікативної компетентності	481
10.6. Самостійна та автономна робота учнів у навчанні іноземних мов і культур	500
10.7. Позакласна робота з іноземних мов і культур	513
11. Особливості поглибленого навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах	
11.1. Навчання іноземних мов і культур у спеціалізованих загальноосвітніх навчальних закладах	521
11.2. Профільне навчання іноземних мов і культур	527
11.3. Навчання другої іноземної мови і культури	535
12. Методи і технології навчання іноземних мов і культур в історичному аспекті	
12.1. Методи навчання іноземних мов і культур	543
12.1.1. Класифікація методів навчання іноземних мов і культур	543
12.1.2. Свідомі методи	544
12.1.3. Прямі методи	546
12.1.3.1. Усний метод Гарольда Пальмера	549
12.1.3.2. Аудіолінгвальний метод	551
12.1.3.3. Аудіовізуальний метод	553
12.1.4. Комбіновані методи	555
12.1.4.1. Метод навчання читання Майкла Уеста	556
12.1.4.2. Комунікативно-ігровий метод навчання	558
12.1.5. Інтенсивні методи	561
12.2. Технології навчання іноземних мов і культур	567
12.2.1. Технології програмованого навчання	567
12.2.2. Технології інтенсивного навчання	568
12.2.3. Драматико-педагогічні технології	570
12.2.4. “Мовчазні” технології	571
12.2.5. Технологія повної фізичної реакції	571
12.2.6. “Тандем – технологія”	571
Література	573

Прийняті скорочення

А	аудіювання	КЧ	компетентність у читанні
АГМ	активний граматичний мінімум	ЛК	лексична компетентність
АЛМ	активний лексичний мінімум	ЛО	лексична одиниця
АР	автономна робота	ЛСК	лінгвосоціокультурна компетентність
Г	говоріння	МД	мовленнєва діяльність
ГК	граматична компетентність	МК	мовна компетентність
ГС	граматична структура	МКК	міжкультурна комунікативна компетентність
ДЄ	діалогічна єдність	МлК	мовленнєва компетентність
ДМ	діалогічне мовлення	ММ	монологічне мовлення
ЗМ	зразок мовлення	МНІМ	методика навчання іноземних мов
ЗМЗ	засоби міжфразового зв'язку	НМК	навчально-методичний комплекс
ЗНЗ	загальноосвітні навчальні заклади	НСК	навчально-стратегічна компетентність
ІКК	іншомовна комунікативна компетентність	ОШ	основна школа
ІМ	іноземна мова	П	письмо
ІМ1	перша іноземна мова	ПГМ	пасивний граматичний мінімум
ІМ2	друга іноземна мова	ПЛМ	пасивний лексичний мінімум
ІМіК	іноземна мова і культура	ПМ	писемне мовлення
ІМіК1	перша іноземна мова і культура	ПР	позакласна робота
ІМіК2	друга іноземна мова і культура	ПрШ	профільна школа
ІнМ	інтонаційна модель	ПФЄ	понадфразова єдність
КА	компетентність в аудіюванні	ПШ	початкова школа
КГ	компетентність у говорінні	СНЗ	середні навчальні заклади
КДМ	компетентність у діалогічному мовленні	СР	самостійна робота
КЗ	комунікативне завдання	СШ	старша школа
КММ	компетентність у монологічному мовленні	ТЗ	тестове завдання
КН	комунікативний намір	ТЗН	технічні засоби навчання
КП	компетентність у письмі	ТП	техніка письма
КПр	компетентність у перекладі	ТЧ	техніка читання
КС	комунікативна ситуація	УМ	усне мовлення
КТП	компетентність у техніці письма	ФК	фонетична компетентність
КТЧ	компетентність у техніці читання	Ч	читання

Передмова

У цьому підручнику здійснена спроба викласти основи методики навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах відповідно до державних документів у галузі освіти (Закони України “Про освіту” і “Про загальну середню освіту”, “Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки”, “Концепція державної мовної політики України” тощо); нових державних стандартів початкової, базової і повної освіти; оновлених програм з іноземних мов для різних типів загальноосвітніх навчальних закладів; новітніх досліджень з реалізації компетентнісного підходу у навчанні іноземних мов і культур; вітчизняних і європейських стандартів підготовки учителя іноземної мови і Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти.

Учителів іноземної мови готують педагогічні училища і коледжі, педагогічні університети й інститути, класичні університети, інші вищі навчальні заклади четвертого рівня акредитації за умови виконання ними вимог державних стандартів педагогічної освіти, які розробляються Міністерством освіти і науки України для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів. У підручнику враховано кваліфікаційні рівні “Національної рамки кваліфікацій” (2011р.).

Автори цієї роботи поставили собі за мету узагальнити накопичений у вітчизняній та зарубіжній методиці навчання іноземних мов і культур досвід викладання англійської, німецької, французької та іспанської мов у початковій, основній і старшій школах, проаналізувати ключові теоретичні питання, які висуває сучасна практика викладання.

Сфера сучасної мовної освіти висуває нові вимоги до всіх її учасників і передусім до вчителя, який повинен не лише володіти інноваційними технологіями навчання, але й розуміти сутність закономірностей, які лежать в їх основі. Сучасний етап розвитку методичної науки пов’язаний із зверненням до міжкультурної парадигми дослідження процесів навчання та вивчення мов і культур, що зумовлює необхідність переосмислення понятійно-категоріального апарату методики, сутності сучасних підходів, цілей, змісту, принципів, способів, прийомів і засобів навчання.

Певних змін зазнали і функціональні обов’язки вчителя іноземної мови, який має стати ініціатором та організатором міжкультурної взаємодії учня з носієм мови, яка вивчається. Крім того, учитель повинен сформулювати в учня готовність і здатність брати активну участь у цій взаємодії. Для успішної реалізації своїх функцій учителю необхідно володіти методичною компетентністю.

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

У роботі над підручником використані як методичні статті практичного і теоретичного характеру, так і посібники, брошури, монографії, дисертації з

методики навчання рідної та іноземних мов і культур. Широкого застосування набула зарубіжна методична література, а також праці з лінгвістики, психо-лінгвістики, культурології, лінгвосоціокультурології, психології та педагогіки.

До підручника поряд з питаннями, які традиційно розглядаються методикою навчання іноземних мов і культур, включено й такі, що до цього часу не були предметом спеціального дослідження методистами.

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

Зміст підручника відповідає основним розділам “Програми з методики навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах”, орієнтованої на підготовку вчителя іноземної мови, а також відбиває багаторічний досвід роботи викладачів кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету.

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

Матеріал підручника розподіляється між авторами таким чином:

Розділи 1, 2, 3 — С. Ю. Ніколаєва; підрозділ 3.7. — Н. Ф. Бориско.

Розділ 4 — С. Ю. Ніколаєва.

Розділ 5 — Н. К. Скляренко, Н. Ф. Бориско.

Розділ 6 — (6.1.) Н. Ф. Бориско, (6.2.) С. В. Смоліна, (6.3.) Н. К. Скляренко, Писанко М. Л., (6.4.) Г. Е. Борецька, (6.5.) Н. К. Скляренко, Г. Е. Борецька.

Розділ 7 — (7.1.) О. Б. Бігич, (7.2.1.) В. В. Черниш, О. М. Устименко, (7.2.1.1) В. В. Черниш, (7.2.1.2) О. М. Устименко, (7.3.) Г. Е. Борецька, (7.4.) Н. К. Скляренко, О. М. Устименко.

Розділ 8 — Н. Ф. Бориско, С. І. Шукліна.

Розділ 9 — Т. О. Олійник.

Розділ 10 — (10.1., 10.2., 10.3., 10.4.) С. В. Гапонова, С. Ю. Ніколаєва, (10.5.) С. Ю. Ніколаєва, (10.6.) Л. М. Шерстюк, (10.7.) Е. Г. Хоменко, Н. В. Майєр.

Розділ 11 — Л. А. Сажко.

Розділ 12 — С. Ю. Ніколаєва.

Література — І. Ф. Соболева.

Авторський колектив висловлює глибоку вдячність рецензентам — доктору педагогічних наук професору Л. І. Морській, доктору педагогічних наук професору О. О. Паршиковій і доктору педагогічних наук професору А. П. Максименку, які люб’язно погодилися вивчити рукопис і зробили ряд цінних зауважень, врахування яких сприяло удосконаленню змісту підручника.

Підручник призначається насамперед студентам — майбутнім учителям іноземних мов і культур. Він може бути також корисним для студентів магістратури, вчителів іноземних мов, викладачів вищих навчальних закладів, слухачів факультету післядипломної освіти, аспірантів і здобувачів.

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

1. Система освіти в Україні та навчання іноземних мов і культур

Дайте відповіді, спираючись на свій досвід вивчення іноземних мов і культур (ІМіК):

- Коли ви вперше почали вивчати іноземну мову (ІМ)?
- У якому типі загальноосвітнього навчального закладу ви навчалися?
Скільки іноземних мов ви вивчали?
- Якого вчителя ІМ ви вважаєте професійно компетентним?

1.1. Концепція загальної середньої освіти та навчання іноземних мов і культур

Входження України у світовий освітній простір зумовлює необхідність приведення вітчизняних освітніх стандартів у відповідність з нормами світового співтовариства. В Україні визначені стратегії розвитку освіти у XXI столітті: створення життєздатної системи неперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального і культурного потенціалу як найвищої цінності нації.

У державних документах в галузі освіти визначені стратегічні завдання, пріоритети, напрями і головні шляхи реформування освіти, сформульовані **принципи освіти**, до основних з яких відносять:

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

чення культури українського народу, визнання освіти важливим інструментом національного розвитку і гармонізації національних відносин;

- інтегрованість і відкритість системи освіти, яка пов'язана з її орієнтованістю на цілісний неподільний світ і його глобальні проблеми, усвідомленням пріоритетності загальнолюдських цінностей над груповими і класовими, інтеграцією у світові освітні структури;
- неперервність освіти, що відкриває можливості для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності й наступності у навчанні й вихованні; перетворення терміну здобуття освіти у процес, що триває упродовж усього життя людини;
- єдність навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави;
- полікультурність і варіативність освіти, що передбачає створення можливостей для широкого вибору форм освіти, навчально-виховних закладів, засобів навчання й виховання, які відповідали б освітнім запитам особистості; упровадження варіантного компонента змісту освіти, диференціацію та індивідуалізацію навчально-виховного процесу, створення мережі недержавних навчально-виховних закладів.

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

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

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

Освітня програма **початкової школи** має забезпечити оволодіння навичками та вміннями читання, письма і рахунку, початки морально-етичного виховання, естетичного, інтелектуального і фізичного розвитку, трудової підготовки учнів. Оволодіння іноземною мовою в початковій загальноосвітній

школі є обов'язковим. Опанування цих програм створює фундамент для продовження навчання за освітньою програмою основної школи.

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

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

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

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

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

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

Навчанню іноземних мов приділяється особлива увага: вивчаються європейські та східні мови, забезпечується філологічна освіта, упроваджуються нові технології навчання тощо. Безперечно, в роботі як загальноосвітніх ма-

сових шкіл, так і шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови є ще багато нерозв'язаних проблем, але й немало невикористаних резервів, основним з яких є підвищення рівня кваліфікації вчителя іноземної мови.

Таким чином, навчання іноземних мов здійснюється у двох головних напрямках: загальноосвітня підготовка і поглиблене вивчення предмета. Перший напрям реалізується переважно в загальноосвітній школі, другий – у деяких традиційних школах, але переважно у спеціалізованих школах, ліцеях, гімназіях тощо.

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

Індивідуальне навчання організується для осіб, які:

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

Загальна середня освіта є невід'ємним органічним складником неперервної освіти. Вона є основою соціалізації молодшої людини у суспільстві, фундаментом для подальшої її освіти чи трудової діяльності і забезпечує наступність у становленні людини у процесі її переходу від дитинства до дорослого життя. Тому середня школа дотримується, з одного боку, наступності з дошкільною освітою, зокрема в питаннях базового компонента її змісту, з іншого боку, створює підґрунтя для загальнонаукової, загальнокультурної і допрофесійної підготовки фахівця до майбутнього суспільного життя.

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

1.2. Державні стандарти загальної середньої освіти та навчання іноземних мов і культур

Оновлення змісту освіти є визначальним складником реформування освіти в Україні і передбачає приведення його у відповідність до сучасних потреб особи і суспільства. Одним із стратегічних завдань реформування змісту освіти є розробка державних стандартів і відповідне формування системи та обсягу знань, навичок, умінь, творчої діяльності, інших якостей особистості на різних освітніх рівнях.

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

Стандарт визначає:

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

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

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

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

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

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

Викладений нижче матеріал слід розглядати як поле можливостей для учнів при оволодінні ними ІМіК, які надає держава і школа всім учням се-

редньої загальноосвітньої школи. Це поле можливостей гранично мінімізоване і служить орієнтиром для укладачів регіональних програм та підручників (для глибшого володіння іноземною мовою регіон чи школа можуть створювати для учнів найбільш сприятливі умови за рахунок годин, передбачених навчальним планом у його варіативній частині). На нього можуть орієнтуватися школи і вчителі. Навчальний матеріал добирається з урахуванням умов, визначених базовим навчальним планом, і практики роботи сучасної школи.

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

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

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

Згідно із Законом України “Про загальну середню освіту” Державний стандарт загальної середньої освіти складається із державних стандартів початкової, базової і повної середньої освіти. Кожен із Державних стандартів охоплює Базовий навчальний план, загальну характеристику інваріантного і варіативного складників змісту початкової, базової та повної середньої освіти, державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Виконання вимог Державного стандарту є обов'язковим для всіх навчальних закладів, що надають загальну середню освіту.

Державний стандарт початкової загальної освіти (2011 р.) розроблений відповідно до цілей початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб молодших школярів, визначає зміст початкової загальної освіти, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегрованості, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави. Державний стандарт ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти. Протягом навчання у початковій школі учні повинні оволодіти ключовими компетентностями, які передбачають їх особистісно-соціальний та інтелектуаль-

ний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетентностей. У чинному Державному стандарті початкової загальної освіти терміни вживаються у такому значенні:

Компетентність — набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, навичок, умінь, досвіду, цінностей, ставлення тощо, які можуть комплексно реалізовуватися на практиці.

Компетенція — суспільно визнаний рівень знань, навичок, умінь, ставлень у певній сфері діяльності людини.

Ключова компетентність — спеціально структурований комплекс якостей особистості, що дає можливість ефективно брати участь у різних життєвих сферах діяльності і належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів.

Ключова компетенція — об'єктивна категорія, що фіксує суспільно визначений комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, які можна застосувати в широкій сфері діяльності людини (вміння вчитися, загальнокультурна, громадянська, здоров'язбережувальна, соціальна компетентність і компетентність з питань інформаційно-комунікаційних технологій).

Предметна компетентність — освоєний учнями у процесі навчання досвід специфічної для певного предмета діяльності, пов'язаної з набуттям нового знання, його перетворенням і застосуванням.

Предметна компетенція — сукупність знань, умінь та характерних рис у межах конкретного предмета, що дає можливість учневі самостійно виконувати певні дії для розв'язання навчальної проблеми (задачі, ситуації). Учень має уявлення, знає, розуміє, застосовує, виявляє ставлення, оцінює.

Міжпредметна компетентність — здатність учня застосувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і предметних галузей.

Чинний **Державний стандарт базової і повної середньої освіти (2011р.,** набирає чинності з 1.09.2013р.) визначає вимоги до освіченості учнів та випускників основної і старшої школи, гарантії держави у її досягненні.

Зміст базової і повної середньої освіти створює передумови:

- для всебічного розвитку особистості і визначається на засадах загальнолюдських та національних цінностей, науковості і систематичності знань, їх значущості для соціального становлення людини, гуманізації і демократизації шкільної освіти, взаємоповаги між націями і народами, світського характеру школи;
- для надання навчанням українознавчої спрямованості, що безпосередньо забезпечується вивченням української мови, української літератури, історії України, географії України, українського мистецтва тощо;
- для індивідуалізації та диференціації навчання, його профільності у старшій школі, запровадження особистісно зорієнтованих педагогічних технологій, формування соціальної, комунікативної, комп'ютерної та інших компетентностей учнів.

Особлива увага приділяється практичній і творчій складовим навчальної діяльності. У державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів зростає роль уміння здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати й оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної і творчої діяльності. Між ступенями шкільної освіти забезпечується наступність і перспективність змісту й вимог щодо його засвоєння учнями.

Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів у Державному стандарті подано за галузевим принципом у семи освітніх галузях (“Мови і літератури”, “Суспільствознавство”, “Мистецтво”, “Математика”, “Природознавство”, “Технології”, “Здоров’я і фізична культура”). Опис освітніх галузей здійснюється послідовно за ступенями школи. Зміст освітньої галузі структурується й реалізується у системі відповідних навчальних предметів і курсів, програми яких затверджує Міністерство освіти і науки України (МОН України).

Основна школа забезпечує базову загальну середню освіту, що разом із початковою є фундаментом загальноосвітньої підготовки, формує в учнів готовність до вибору і реалізації шляхів подальшого здобуття освіти. Зміст освіти на цьому ступені є єдиним для всіх учнів; особистісно зорієнтований підхід здійснюється через варіативність методик організації навчання залежно від пізнавальних здібностей, а також через факультативні курси.

У старшій школі освітня потреба старшокласників у профільному навчанні задовольняється шляхом створення мережі загальноосвітніх закладів різного типу, яка складається з однопрофільних і багатопрофільних ліцеїв, гімназій, загальноосвітніх шкіл, що мають змогу повністю реалізувати профільність навчання, а також професійно-технічних навчальних закладів, коледжів. Крім того, освітня потреба учнів старшої школи у профільному навчанні може задовольнятися у межах освітніх округів.

Зміст освіти і вимоги до його засвоєння у старшій школі диференціюються за базовим і профільним рівнями. Базовий рівень визначається обов’язковими вимогами до загальноосвітньої підготовки учнів згідно з Державним стандартом, а профільний — навчальними програмами, затвердженими МОН України.

У старшій школі співвідношення навчальних годин для вивчення обов’язкових предметів і предметів, самостійно обраних учнями для профільного навчання, становить орієнтовно 50 на 50 відсотків. Отже, профільне навчання може реалізуватися на таких рівнях (моделях):

- **рівень стандарту** — обов’язковий *мінімум* змісту навчальних предметів, який не передбачає подальшого їх вивчення на професійному рівні (наприклад математика у філологічному профілі; історія у фізико-математичному);
- **академічний рівень** — обсяг змісту *достатній* для подальшого вивчення предметів у вищих навчальних закладах — визначається для навчальних предметів, які є непрофільними, але є базовими або близькими до профільних (наприклад, загальноосвітні курси біології, хімії у фізико-техніч-

ному профілі або загальноосвітній курс фізики у хіміко-біологічному профілі);

- **рівень профільної підготовки** — зміст навчальних предметів *поглиблений*, передбачає орієнтацію на майбутню професію (наприклад іноземна мова у філологічному профілі).

Зміст навчання на першому і другому рівнях визначається державним загальноосвітнім стандартом.

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

Іноземна мова входить до **освітньої галузі “Мови і літератури”**, метою якої є розвиток особистості учня, формування його комунікативної компетентності та загальних уявлень про мову як систему і літературу як вид мистецтва. Зазначена освітня галузь складається з мовного і літературного компонентів.

Комунікативна компетентність — здатність особистості застосувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми і віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями (Державний стандарт початкової освіти, 2011р.).

Згідно з **Державним стандартом початкової освіти змістове наповнення** освітньої галузі “Мови і літератури” передбачає розвиток особистості учня, формування у нього комунікативної компетентності та загальних уявлень про мову як систему і літературу як вид мистецтва. Зазначена освітня галузь складається із мовного і літературного компонентів.

Метою навчання іноземної мови згідно Державного стандарту є формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності з урахуванням їхніх комунікативних умінь, сформованих на основі відповідних знань і навичок, розвиток умінь спілкуватися в усній і письмовій формах з урахуванням мотивів, цілей і соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях.

Завданнями **мовного компонента** освітньої галузі “Мови і літератури” в **початковій школі** є:

- формування навичок вимови і розрізнення на слух звуків, слів, словосполучень і речень;
- формування навичок вживання лексичних одиниць у межах визначеної тематики і сфер спілкування;
- формування уявлення про основні граматичні категорії мови, яка вивчається;
- розвиток умінь розпізнавання відомого лексичного і граматичного матеріалу під час читання та аудіювання і використання його у процесі усного спілкування;
- розвиток умінь розуміння на слух мовлення учителя, однокласників, основного змісту текстів з використанням наочності;

- розвиток умінь брати участь у діалогічному спілкуванні (вміння вести етикетний діалог і діалог-розпитування під час повсякденного спілкування);
- розвиток умінь монологічного мовлення (короткі висловлювання) у межах тематики і сфер спілкування, визначених для початкової школи;
- розвиток умінь відтворювати напам'ять римовані твори дитячого фольклору;
- формування навичок техніки читання вголос і читання про себе;
- формування навичок написання слів, словосполучень, речень і текстів;
- надання знань про країну, мова якої вивчається.

З урахуванням мети і завдань мовного компонента освітньої галузі виділяються такі **змістові лінії**: мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльнісна. **Основною змістовою лінією** є мовленнєва. При цьому мовна, соціокультурна і діяльнісна змістові лінії спрямовані на забезпечення мовленнєвої.

Метою навчання читання літературних творів згідно з Державним стандартом є формування іншомовної читацької компетентності учнів, яка є складовою мовленнєвої компетентності, ознайомлення учнів з дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення літератури в основній школі. У процесі навчання має відбуватися становлення читача, що здатний до самостійної читацької, творчої діяльності, здійснюється його мовленнєвий, літературний, інтелектуальний розвиток, формуються морально-естетичні уявлення і поняття, збагачуються почуття, виховується потреба у систематичному читанні.

Завданнями літературного компонента освітньої галузі “Мови і літератури” **в початковій школі** є:

- розвиток в учнів умінь читання як виду мовленнєвої діяльності;
- ознайомлення учнів з дитячою літературою в авторській, жанровій, тематичній різноманітності;
- формування в учнів соціальних, морально-етичних цінностей за допомогою художніх образів літературних творів;
- розвиток в учнів умінь сприймати, розуміти, аналізувати різні види текстів з використанням елементарних літературознавчих понять;
- розвиток мовлення учнів, умінь створювати власні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого);
- розвиток в учнів умінь самостійної роботи з різними типами і видами дитячих книжок; умінь здійснювати пошук, відбір інформації для виконання навчально-пізнавальних завдань;
- розвиток творчої літературної діяльності учнів;
- виховання в учнів потреби у систематичному читанні як засобі пізнання світу, самопізнання та загальнокультурного розвитку.

З урахуванням зазначеної мети і завдань літературного компонента освітньої галузі “Мови і літератури” виділяються такі змістові лінії: коло читання, навичка читання, досвід читацької діяльності і літературна діяльність.

Основною змістовою лінією **мовної освіти** у початковій ланці загальноосвітньої школи є мовленнєва, яка передбачає формування і розвиток умінь слухати й розуміти, говорити, читати і писати. Мовна і соціокультурна лінії забезпечують відповідний обсяг знань з мови, навичок і вмінь їх застосування у мовленнєвій діяльності, а також уявлення про звичаї, побут українського народу і народу, мова якого вивчається.

Сутність початкової **літературної освіти** полягає в розвитку повноцінних умінь читання, ознайомленні школярів з дитячою літературою в поєднанні жанрових форм, авторської і тематичної різноманітності, у художньо-естетичному освоєнні тексту і дитячої книжки, у формуванні творчих здібностей.

Згідно з **Державним стандартом базової і повної середньої освіти** зміст мовного і літературного компонентів в основній школі спрямований на досягнення належного рівня розвитку вміння користуватися мовними засобами в усіх видах мовленнєвої діяльності, читати й усвідомлювати прочитане; залучення до художньої літератури, а через неї — до фундаментальних цінностей культури; формування гуманістичного світогляду особистості, розширення її культурно-пізнавальних інтересів, виховання в учнів любові, поваги до традицій свого народу і толерантного ставлення до культурних традицій інших народів. Провідна **мета**: формування іншомовної комунікативної компетентності.

Завданнями освітньої галузі “Мови і літератури” в основній школі є:

- формування стійкої мотивації до вивчення української, іноземних мов, мов національних меншин; української і зарубіжної літератур; виховання відчуття краси й виразності рідного слова, поваги до української мови та інших мов;
- ознайомлення з мовною системою і формування на цій основі базових фонетичних, лексичних, граматичних, стилістичних, орфоепічних, орфографічних навичок;
- розвиток умінь в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо, переклад) і в різних сферах спілкування (особистісна, публічна, освітня);
- ознайомлення з найвизначнішими досягненнями художньої оригінальної та перекладної літератури;
- розвиток умінь сприймати літературний твір як витвір мистецтва;
- формування читацької і мовленнєвої культури, творчих здібностей, культури полеміки, критичного мислення, самостійного аналізу та оцінювання прочитаного;
- формування гуманістичного світогляду, духовного світу людини, її моральних та естетичних цінностей, особистісних рис громадянина України,

який сприймає і поділяє національні й загальнолюдські цінності, відчуває свою приналежність до європейської спільноти.

Навчання мови і літератури у старшій школі полягає у подальшому формуванні мовленнєвих навичок і розвитку вмій в усіх видах мовленнєвої діяльності, забезпечуючи учням рівень сформованості іншомовної комунікативної компетенції на рівні B1 (рівень стандарту і академічний рівень) відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти (Загальноєвропейські Рекомендації..., 2001); заохоченні школярів до читання художньої літератури, ознайомлення з фундаментальними цінностями культури; у формуванні гуманістичного світогляду особистості, сприянні розширенню культурно-пізнавальних інтересів, вихованню в учнів поваги до своєї та інших культурних традицій.

Завданнями освітньої галузі “Мови і літератури” у старшій школі є:

- формування мотивації до вивчення мови і літератури; пізнання через мову історії, культури народу, естетичних і моральних цінностей; формування духовного світу учнів, світоглядних уявлень, загальнолюдських ціннісних орієнтирів;
- розвиток умій орієнтуватися в потоці різноманітної інформації українською та іншими мовами, знаходити, сприймати, аналізувати, оцінювати, застосовувати на практиці відомості, одержані у словесній чи іншій формі;
- розвиток умій вільно спілкуватися в різних ситуаціях; формулювати власну думку, висловлювати почуття щодо життєвих явищ, морально-естетичних, естетичних, суспільних та інших проблем; розуміти інших людей, знаходити спільну мову з ними;
- подальше формування лінгвістичних навичок на основі узагальнення й поглиблення знань учнів про мову як суспільне явище;
- удосконалення вмій самостійної навчальної діяльності, розвиток інтелектуальних, творчих здібностей учнів.

Державний освітній стандарт з іноземної мови визначає загальну частину змісту освіти в умовах існування різних програм, навчальних планів і підручників. Цей документ виконує організуючу і координуючу ролі, адже він забезпечує ядро змісту навчання іноземної мови незалежно від типу навчального закладу. Це дає можливість зберегти єдиний освітній простір у багатонаціональному суспільстві, стимулювати диференціацію освіти і зберегти наступність у викладанні предмета за різними моделями та варіантами. До державного стандарту входять і розроблені на його основі атестаційні вимоги до рівня володіння іноземною мовою. Програми і підручники з іноземних мов повинні відповідати державному освітньому стандарту.

Відповідно до Державних стандартів початкової, основної і старшої школи розроблено концепції навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах.

1.3. Концепції навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах

Серед провідних концепцій у галузі навчання ІМ передусім необхідно назвати “Концепцію навчання іноземних мов у середній загальноосвітній школі”, “Концепцію навчання другої іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах” і “Концепцію профільного навчання у старшій школі”.

Згідно “**Концепції навчання іноземних мов у середній загальноосвітній школі**” іноземна мова розглядається не лише як засіб міжкультурного спілкування, але і як своєрідний інструмент пізнання іншої культури і пропаганди власної, що сприяє духовному взаємозбагаченню, підвищує рівень гуманітарної освіти. Концепція становить сукупність узагальнених методичних положень щодо раціональної організації навчально-виховного процесу з ІМ в умовах, заданих соціальним замовленням і затверджених відповідними державними органами освіти, у різних типах навчальних закладів відповідно до кінцевих і проміжних цілей з урахуванням відповідної мережі годин, передбаченої навчальним планом. Вона передбачає опору на фундаментальні досягнення сучасних педагогічної, психологічної і методичної наук, враховує те, що різні точки зору функціонують на основі взаємодоповнюваності і набувають максимальної ефективності у певних умовах організації навчального процесу.

Основною метою навчання ІМ визначено формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності, що означає оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування, розвиток умінь використовувати ІМ як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу.

Ця мета передбачає досягнення школярами такого рівня іншомовної комунікативної компетентності, який був би достатнім для здійснення спілкування в усній (говоріння, аудіювання) і письмовій (читання, письмо) формах у межах визначених комунікативних сфер, тематики ситуативного мовлення та вивченого мовного і мовленнєвого матеріалу. Іншомовна комунікативна компетентність формується на основі взаємопов’язаного мовленнєвого, соціокультурного і мовного розвитку учнів відповідно до їхніх вікових особливостей та інтересів на кожному етапі вивчення ІМ. **Основою іншомовної комунікативної компетентності** є комунікативні уміння, розвиток яких неможливий без оволодіння мовними засобами реалізації усного або писемного висловлювання. Проте знання лексичного і граматичного матеріалу ще не забезпечує розвитку комунікативних умінь. Необхідні навички оперування цим матеріалом, а також використання його для породження і розпізнавання інформації у визначених сферах спілкування. Неможливим також є розвиток комунікативної компетентності без відповідних соціокультурних і соціолінгвістичних знань, навичок і вмінь, які забезпечують входження особистості в інший соціум і сприяють її соціалізації у новому для неї суспільстві.

Сучасний рівень розвитку міжнародних зв'язків служить передумовою для **активізації знань про культурні особливості країн і народів**, мова яких вивчається. Цьому сприяє міжкультурний підхід до навчання ІМ. Його необхідність зумовлена сучасним станом міждержавних і міжнаціональних зв'язків.

Сучасна середня школа характеризується кількома **типами навчальних закладів**, у яких навчання ІМіК здійснюється за різними планами і програмами. У всіх типах середніх навчальних закладів визначено єдину мету оволодіння мовою, а рівень її засвоєння учнями відрізняється кількісними і якісними показниками, детермінованими навчальним планом і програмою.

Важливим пріоритетом сучасної системи навчання ІМ у середній школі є її **багатомовність**, яка полягає у різноманітності мов, що вивчаються, і в рівноправності кожної окремої мови. У зв'язку з цим взято курс на активізацію вивчення в Україні різних ІМіК. Підростаюче покоління має виховуватися на кращих традиціях і здобутках багатьох країн, а цьому сприяє вивчення різних ІМіК. Традиційним вважається навчання англійської мови як найбільш уживаної у світі і другої ІМ (найчастіше вивчається з 5-го класу). Мета і зміст навчання другої ІМіК визначаються з урахуванням досвіду учнів в оволодінні рідною мовою і першою іноземною, а також кількості годин, відведених на її вивчення.

У Концепції також сформульовано рекомендації щодо визначення змісту навчання ІМ у початковій школі (1-4 класи), основній школі (5-9 класи), старшій школі (10-11 класи); сформульовано основні принципи навчання ІМ; охарактеризовано сучасні засоби навчання ІМ.

На Форумі міністрів освіти європейських країн “Школа XXI століття: Київські ініціативи” (вересень, 2011р.) розглянуто офіційний документ під назвою “Мовна освітня політика України”, в якому констатується, що в Україні функціонує система неперервної мовної освіти, яка підкріплена зваженою мовною політикою держави, спрямованою на обов'язкове оволодіння державною українською мовою всіма громадянами та на досконале володіння рідною мовою кожним її носієм, а також знання іноземних мов.

У “**Концепції навчання другої іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах**” зазначається, що іноземна мова дедалі активніше набуває статусу соціальноекономічного і політичного механізму порозуміння між різними представниками світової спільноти у різноманітних сферах їх життєдіяльності, що пояснюється **кількома чинниками**:

- інтенсивним розвитком міжнародних зв'язків між Україною і країнами Європейської Співдружності, між українськими і зарубіжними фірмами, підприємствами й організаціями у різних сферах діяльності; розширюються безпосередні зв'язки між українськими і зарубіжними школами; розробляються програми з культурного та освітнього обміну учнями, активізується участь українських школярів у спільних міжнародних проектах;
- сучасний світ став більш багатонаціональним і багатомовним; з одного

боку, активізується процес глобалізації та економічної конкуренції, а з другого — зростає роль національної ментальності;

- показовою є ситуація на ринку праці: практично всюди потрібні фахівці, які вміють працювати з комп'ютером і володіють принаймні однією ІМ;
- суспільство стало мобільнішим; відпочинок, навчання і працевлаштування за кордоном стали реальністю.

Усе це змусило переосмислити цілі, завдання, зміст і технології навчання іноземних мов і культур у середніх загальноосвітніх навчальних закладах, враховуючи при цьому існуючий багатий національний і міжнародний досвід у цій сфері.

Концепція навчання другої іноземної мови (ІМ2) *призначена* для загальноосвітніх навчальних закладів, в яких ІМ2 вивчається з 5-го класу. У концепції:

- дається загальне уявлення про зміст навчання ІМ2 у загальноосвітніх навчальних закладах;
- визначено основні цілі та вимоги до рівня володіння учнями ІМ2 у загальноосвітніх навчальних закладах;
- описано механізми, за допомогою яких учитель може уточнювати й конкретизувати цілі та завдання відповідно до реальних умов його діяльності;
- визначено критерії, за якими учитель має відбирати додаткові дидактичні матеріали для ефективно організації навчального процесу.

Методична особливість *організації навчання ІМ2* передбачає обов'язкове врахування навчального досвіду учнів в оволодінні рідною та першою ІМ, що значно раціоналізує навчальний процес, а отже робить навчання ефективнішим.

Концепція навчання ІМ2 *передбачає три етапи*:

- Перший (початковий): 5-6 класи;
- Другий (середній): 7-9 класи;
- Третій (завершальний): 10-11 класи.

У Концепції деталізовано основні цілі і завдання навчання ІМ2; принципи навчання; зміст навчання; теми, ситуації, країнознавча інформація; основні вимоги до рівня володіння ІМ2; засоби навчання (детальніше див. розділ 11.3).

“**Концепція профільного навчання у старшій школі**” розроблена з урахуванням нових підходів до організації освіти у старшій школі, яка функціонує як профільна. Це створює сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, для формування у школярів орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності. Профільна школа найповніше реалізує *принцип особистісно орієнтованого навчання*, що значно розширює можливості учня у виборі власної освітньої траєкторії.

Концепція розроблена з урахуванням вітчизняного і зарубіжного досвіду організації профільного навчання у старшій загальноосвітній школі.

Розвиток світового і, зокрема, європейського освітнього простору об'єктивно вимагає від української школи адекватної реакції на процеси реформу-

вання загальної середньої школи, що відбуваються у провідних країнах світу. *Загальною тенденцією* розвитку старшої профільної школи є її орієнтація на широку диференціацію, варіативність, багатопрофільність, інтеграцію загальної і допрофесійної освіти.

Диференціація — одна із ключових проблем організації сучасної школи. Вона є об'єктом гострої полеміки серед педагогів у багатьох країнах світу. Різні і навіть протилежні погляди на ідею диференційованого навчання певною мірою відображають дві діалектично протилежні тенденції у розвитку сучасної науки, виробництва та освіти. *Одна з них* — інтеграція, яка обумовлена об'єктивними процесами взаємозв'язку і взаємозалежності різних наукових дисциплін, що потребує від кваліфікованого працівника широкої загальної культури й обізнаності у багатьох суміжних галузях. *Друга тенденція* виключає можливість “універсалізму” в умовах величезного нарощування наукових і професійних знань. Важливою умовою досягнення успіху у будь-якій діяльності вважається спеціалізація працівника, хоча сам характер цієї спеціалізації зазнає суттєвих змін. Послідовники цієї тенденції справедливо вважають, що спеціалізація не лише сприяє розвитку виробничих сил, науки, культури, але й відповідає різноманітності задатків і здібностей людини, її індивідуальним нахилам до того чи іншого виду діяльності.

Більшість педагогів світу є прихильниками саме цієї тенденції, про що свідчить той факт, що диференціація навчання є одним із основних організаційних принципів середньої загальноосвітньої школи зарубіжжя упродовж багатьох десятиліть.

Початковий етап диференціації починається у старших класах неповної середньої школи, де вона має попередній, орієнтовний характер. На старшому ступені середньої школи у більшості країн світу здійснюється профільна диференціація навчання. Учні навчаються у спеціалізованих секціях, відділеннях і серіях, які можна вважати аналогами профілів, уся багатоманітність яких зводиться до двох напрямів — академічного (загальноосвітнього) і практичного (технологічного, допрофесійного).

Профільне навчання — вид диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів і здібностей учнів і створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті, структурі та організації навчального процесу.

Мета профільного навчання — забезпечення можливостей для рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної і початкової допрофесійної підготовки, неперервної освіти впродовж усього життя, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства. Профільне навчання спрямоване на набуття старшокласниками навичок самостійної науково-практичної, дослідно-пошукової діяльності, розвиток їхніх інтелектуальних,

психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти.

У Концепції визначено основні завдання профільного навчання; його сутність, мету і принципи організації; організаційні форми. Описано особливості допрофільної підготовки і запропоновано структуру профільного навчання, в якій визначено основні напрями профілізації і навчальні профілі. Філологічний профіль входить до суспільно-гуманітарного напрямку профілізації.

Згідно “Концепції профільного навчання у старшій школі” створюються **програми з іноземних мов для трьох рівнів** володіння цим навчальним предметом: рівня стандарту, академічного і профільного рівнів. До основних же принципів профільного навчання ІМіК відносять: міжпредметну інтеграцію, багаторівневність і варіативність (детальніше див. розділ 11.2). Робота над удосконаленням цієї концепції продовжується.

1.4. Іноземна мова як навчальний предмет у системі мовної освіти

Для ефективної організації процесу навчання ІМ у школі необхідно знати, що мається на увазі під поняттями “іноземна мова”, “навчання мови”, “оволодіння мовою” та “вивчення мови”.

Відомо, що **мови поділяються** на природні, штучні і “мови” тварин. Природні мови охоплюють рідну мову й нерідну мову. У свою чергу, під нерідною мовою маються на увазі друга мова та іноземна мова.

Виникнення природної мови нерозривно пов’язане з виникненням та існуванням людини. **Природна мова (людська)** — система звукових і графічних знаків, що виникла на певному рівні розвитку людства, розвивається і має соціальне призначення; правила мови нормалізують використання знаків та їх функціонування як засобів людського спілкування. Це система, яка існує для певного соціуму, а не для окремого індивіда.

Штучна або формальна мова — множина скінчених послідовностей символів, що описуються правилами певного виду, які називаються граматиною або синтаксисом мови. У тому випадку, коли кожне слово формальної мови співвідноситься з його семантикою (сенсом, значенням, інтерпретацією), формальну мову називають **інтерпретованою**. Формальні мови **класифікують** за характером формального апарату, що застосовується для їхнього описання (автоматна мова, безконтекстна мова, категоріальна мова, мова, породжена граматиною залежностей і т.д.), або за характером застосування (алгоритмічна мова, інформаційна мова, логіко-математична мова, математичні моделі мови). Більшість формальних мов, створених для практичних цілей, є інтерпретованими мовами. Важливий клас інтерпретованих мов становлять мови програмування, а також алгоритмічні мови.

Нас, у першу чергу, цікавить ІМ як альтернатива рідній мові. **Рідна мова** — це перша мова, якою оволоділа людина (вивчила). Вивчення мови відбува-

ється у дитинстві у природний спосіб в умовах опіки над малою дитиною. Як правило — це родинні умови. Це мова, з якою людина входить у світ, прилучається до загальнолюдських цінностей у їх національній своєрідності. Людина стає свідомою, оволодіваючи мовою своїх батьків. Поняття “рідна мова” для вибору мови навчання у школі може замінюватися на поняття “основна функціональна мова”, тобто мова, якою дитина володіє вільно. У багатонаціональному суспільстві, в тому числі і в Україні, дитина може володіти на одному рівні кількома мовами, що робить практично неможливим поділ мов на рідну і нерідну.

Як зазначалося вище, нерідна мова може бути представлена іноземною мовою і другою мовою. **ІМ — це мова**, яка вивчається поза умов її природного існування, тобто у навчальному процесі, і яка не вживається поряд з рідною мовою у повсякденній комунікації. **Друга мова** — це мова, яка після або паралельно з рідною мовою є другим засобом спілкування і засвоюється зазвичай у соціальному оточенні, де вона існує як реальний засіб спілкування (Klein W.). За певних умов ІМ і друга мова можуть “переходити” одна в одну. Основна різниця між ними лежить у площині “керованості — некерованості” оволодіння мовою (Гальскова Н.Д., 2004).

Керований процес оволодіння мовою пов’язаний насамперед з поняттями “навчання мови” і “вивчення мови”. **Навчання ІМ** — спеціально організований процес, у ході якого в результаті взаємодії учителя та учня здійснюється засвоєння і відтворення іншомовного мовленнєвого досвіду у відповідності до поставленої мети. Відомо, що процес навчання носить двосторонній характер: діяльність учителя ІМ з навчання і діяльність учня з вивчення ІМ.

Необхідно також розрізнити поняття “вивчення мови” та “оволодіння мовою”. **Вивчення мови** — процес свідомий, у якому передбачається експліцитне засвоєння і використання правил і мовних явищ. **Оволодіння мовою** — це процес засвоєння мови без безпосереднього керування з боку вчителя. **Навчання мови** — процес, кінцевою метою якого є оволодіння цією мовою, тобто володіння учнем іншомовною комунікативною компетентністю на певному рівні. На жаль, навчання мови та її вивчення не завжди забезпечують **володіння** учнем цією мовою. Слід також зазначити, що на сучасному етапі розвитку методичної науки, в тому числі і в цій роботі, терміни “**вивчення мови**”, “**оволодіння мовою**” і “**засвоєння мови**” вживаються як синоніми.

У сучасній методиці навчання ІМ розрізняють **чотири типи володіння мовою** або мовами в залежності від умов і цілей вивчення мови, віку особи: **монолінгвізм** (одномовність — володіння першою, тобто рідною, мовою); **білінгвізм** (двомовність — володіння з початку розвитку мовлення двома мовами); **полілінгвізм** (багатомовність — володіння з початку розвитку мовлення кількома мовами); володіння другою мовою (білінгвізм) поряд з першою (рідною) відбувається тоді, коли особа вже повністю або частково володіє рідною мовою; **володіння іноземною мовою** (в різних умовах її вивчення).

В Україні існують різні умови навчання у школі: навчання ІМ, розвиток білінгвізму (українська мова і національна) або полілінгвізму (рідна мова, державна мова, іноземна мова). **Державна мова** — закріплена традицією або законодавством мова, вживання якої обов'язкове в органах державного управління і діловодства, громадських органах та організаціях, на підприємствах, у державних закладах освіти, науки, культури, у сферах зв'язку та інформатики. Слід також мати на увазі, що двомовність може бути дитячою (дитина залучається до другої мови у віці від 3-х до 4-х років) і дорослою. Навчання ІМ в умовах середньої загальноосвітньої школи є штучним білінгвізмом (Бим І.Л., 1977), який є різновидом змішаного білінгвізму (Шерба Л.В., 1974).

У відповідності з Державними стандартами початкової, базової і повної загальної середньої освіти сьогодні у школі реалізується концепція єдиного підходу до *предметів мовного циклу*, до яких належать “рідна мова”, “друга мова” та “іноземна мова”. Вважається, що не лише спільна мета навчання предметів мовного циклу — формування масової продуктивної багатомовності, але й спільність універсальних психологічних, психолінгвістичних і дидактичних закономірностей процесу вивчення мов / навчання різних мов, наявність універсалій (загальних явищ) у системах європейських та інших груп мов, низки спільних завдань, принципів навчання, критеріїв відбору змісту, схожість окремих методик навчання, а також врахування цілісності особистості учнів, їхнього загальнокультурного, філологічного, країнознавчого і життєвого досвіду дають підставу будувати єдину концепцію навчання усіх предметів мовного циклу.

Згідно з *концепцією єдиного підходу* до навчання предметів мовного циклу метою навчання цих предметів у школі є формування і розвиток в учнів іншомовної компетентності в різних видах мовленнєвої діяльності, проте рівень реалізації цієї мети в різних мовах неоднаковий. У рідній мові цей рівень досить високий, в той час як для української мови як державної мови міжнаціонального спілкування та для іноземної мови допускаються певні обмеження. Крім того, предмети лінгвістичного профілю у сукупності повинні сформувати в учнів цілісне уявлення про мову як систему, закласти основи уявлень про мовні одиниці як різнорівневі елементи, що виконують різні функції у мові. І, нарешті, спільність предметів мовного циклу виявляється в тому, що кожен з них спрямований на формування “**мовної особистості**” учня як “глибоко національного феномена” (Караулов Ю. Н., 1987), основні елементи якої на певному рівні вибудовуються в чітку систему, яка у певній мірі відображає картину світу. Концепт “мовної особистості” пов'язаний з такими її якостями як розкутість, творчість, оригінальність, здатність реалізувати взаємодію і взаєморозуміння з партнерами по спілкуванню, включатися в сучасні світові процеси розвитку цивілізації, самовдосконалюватися і вдосконалювати людське суспільство. Розвиток вищезазначених якостей мовної особистості має бути пріоритетним завданням сучасного освітнього процесу з усіх навчальних дисциплін, які викладаються у школі (Гальскова Н. Д., Гез Н. И., 2008).

Що стосується спільності психологічних і психолінгвістичних закономірностей оволодіння будь-якою мовою, то, безумовно, між процесами засвоєння рідної та іноземної мов є спільність, обумовлена єдністю мови як сутності і наявністю мовних універсалій. В основі процесів засвоєння будь-якої мови лежать одні й ті ж **фундаментальні закони засвоєння і принципово однаковий об'єкт засвоєння**. Однак процес засвоєння ІМ у навчальних умовах має і **суттєві особливості**. До найважливіших із них відносять наступні (Гальскова Н. Д., Гез Н. И., 2008):

- Засвоєння ІМ йде шляхом, прямо протилежним тому, яким проходить розвиток рідної мови (Виготський Л. С.). Дитина засвоює рідну мову несвідомо і ненавмисно, а навчання ІМ починається з усвідомлення і цілеспрямованості. Для оволодіння рідною мовою характерний шлях “знизу вгору”, для іноземної — “зверху вниз”. При цьому процес оволодіння рідною мовою нерозривно пов'язаний з одночасним розвитком мислення, оскільки дитина, засвоюючи мовні засоби вираження думок, одночасно і в нерозривному зв'язку пізнає навколишню дійсність.

- Починаючи вивчати ІМ, учень вже має певний мовний і мовленнєвий досвід у рідній мові і здатність здійснювати основні розумові операції на цій мові. У ході цього процесу відбувається прилучення учня до нових для нього способів вираження думки, але не до нового типу мислення. У навчальному процесі є можливості спертися на сформоване на базі рідної мови мислення учня і вдосконалювати його розумові операції.

- У процесі навчання ІМ, особливо на початковому ступені, виникає постійне протиріччя між рівнем розвитку мислення учня, його інтелектуальним потенціалом і незначними вербальними іншомовними засобами, які він має у своєму розпорядженні для вираження своїх думок.

- Оволодіваючи рідною мовою, дитина не має можливості вдатися до мови-“посередника”, але вона пізнає значення кожного слова, яке звучить. Засвоїти нові слова для неї — значить співвіднести кожне слово з яким-небудь предметом, використовувати це слово у своїй безпосередній предметній діяльності.

- Вивчаючи другу мову, учень вже має у своєму розпорядженні певне уявлення про навколишній світ. Для нього процес засвоєння мови буде ефективним, якщо в його свідомості встановляться міцні зв'язки між новим словом і його еквівалентом у рідній мові.

- У процесі опанування рідної мови відбувається соціальний розвиток дитини. Це означає, що в цьому процесі для дитини має значення оволодіння не лише мовною системою, але й засобами вираження своїх почуттів, бажань, нормами соціальної поведінки. З набуттям учнем мовного досвіду відбувається його соціальна та індивідуальна ідентифікація.

- У процесі оволодіння ІМ учень намагається не втратити своєї власної ідентичності. Це пояснює труднощі, що виникають під час оволодіння другою

мовою, а також обумовлює відмінності між аналізованими процесами. Діти на відміну від дорослих швидше й легше засвоюють другу мову, що пояснюється передусім відсутністю у них страху втратити свою спільність із певним соціальним і мовним середовищем.

▪ Для маленької дитини рідна мова є життєво необхідним інструментом — єдиним засобом спілкування. Тому проблеми мотивації засвоєння мови практично немає. Дитина вивчає рідну мову, щоб задовольнити свої реальні потреби, а не для того, щоб засвоїти певну кількість нових слів, прочитати текст і т.д. Засвоєння граматики рідної мови не самоціль: разом з лінгвістичною компетентністю розвивається і мовлення.

▪ У процесі навчання ІМ проблема мотивації учнів є однією з центральних, так само як і проблема усвідомлення учнями мовних засобів. Зіставлення процесів оволодіння рідною, іноземною і другою (нерідною) мовами дає багатий матеріал для методики навчання іноземних мов у різних умовах керованого навчання.

Вивчення ІМ може реалізуватися **в різних умовах**: у країні, мова якої вивчається, і поза межами країни. Вивчення ІМ у країні відбувається, як правило, в одній із двох можливих форм: у гомогенних групах представників однієї культури, носіїв однієї рідної мови; у гетерогенних групах (за ознакою рідної мови), в яких ІМ є природним засобом спілкування на уроці та в позаурочний час. Вивчення ІМ поза межами країни також має різні варіанти. Наприклад, вивчення мови під керівництвом учителя-носія мови і під керівництвом учителя-не носія мови. Останній варіант є найбільш типовим для України.

Ефективність навчання ІМ багато в чому визначається ступенем наближеності навчального процесу до умов керованого оволодіння мовою у природній мовній ситуації. Така обумовленість сприяє формуванню в учнів основних **рис вторинної мовної особистості і передбачає**: 1) розширення “кордонів” навчального часу і збільшення обсягу практичного використання мови як засобу спілкування; при цьому важливо не лише збільшення обсягу навчальних годин, що відводяться на вивчення мови, але й пошук “виходу” за межі класної кімнати (наприклад, організація культурного обміну, в тому числі і через Інтернет); 2) послідовне виявлення закономірностей і ситуацій лінгвокультурної взаємодії в умовах як безпосереднього, так і опосередкованого спілкування, використання автентичної мови; 3) підвищення значущості змістових аспектів навчання по відношенню до мовних, що пов’язано з необхідністю стимулювання реальних інтересів і потреб учнів конкретного віку, розвитку їхньої самостійності як у навчальній, так і в позанавчальній взаємодії; 4) підвищення мотивації учнів до оволодіння ІМ та її використання як засобу спілкування за умови створення природних мотивів спілкування за допомогою нового мовного коду та ін. (Гальскова Н. Д., Гез Н. И., 2008).

Якісне навчання ІМ передбачає створення умов для організації природного іншомовного спілкування як вільної, повної та адекватної реалізації

здібностей і вмінь спілкування в даному його вигляді і в даній типовій ситуації (Леонт'єв А. А., 2007). При цьому природне іншомовне спілкування може здійснюватися на *різних рівнях володіння ІМ*, навіть на елементарному. Однак слід пам'ятати, що процес навчання ІМ значно відрізняється від природного мовленнєвого спілкування.

Іноземна мова як навчальна дисципліна має *багато варіантів*, наприклад:

- мова для загальних цілей – (English for General Purposes – EGP);
- мова для академічних цілей – (English for Academic Purposes – EAP);
- мова для спеціальних цілей – (English for Specific Purposes – ESP);
- мова для науки і техніки – (English for Science and Technology – EST);
- мова вузькопрофесійного застосування – (English for Occupational Purposes – EOP);
- мова для ділового спілкування – (Business English – BE) тощо.

У середніх навчальних закладах основна увага приділяється навчанню ІМ для *загальних цілей*, але у старшій школі може частково вивчатися ІМ для *академічних цілей*, а в профільній, також частково, мова для *спеціальних* цілей і для *ділового спілкування*. Це значною мірою сприяє вирішенню проблеми формування в учнів міжкультурної комунікативної компетентності.

1.5. Міжкультурна комунікативна компетентність

Починаючи з 1990-х років у методиці навчання іноземних мов розпочато пошук шляхів взаємопов'язаного комунікативного, соціокультурного і когнітивного розвитку учня. Ставиться завдання реалізації особистості останнього на основі пізнання ним чужої для нього дійсності та сприйняття іншої культури. З'являється поняття “*міжкультурне навчання*”, а в мовній освіті проголошується **принцип мультилінгвальності** (багатомовності) і **полікультурності** (багатокультурності) (Сысоев П. В., 2003), який має сприяти соціальній та академічній мобільності молоді. Останні покликані допомогти особі відчувати свою приналежність до рідного народу й одночасно усвідомлювати себе громадянином країни і суб'єктом полікультурної і мультилінгвальної світової цивілізації (Гальскова Н. Д., Гез Н. И., 2008).

Реалізація ідей міжкультурного навчання зумовлена також результатами нових досліджень в галузі **комунікації**, специфічної форми взаємодії людей у процесі їхньої пізнавально-трудової діяльності. Доведено, що комунікація (спілкування) відбувається тим успішніше, чим ширшою є зона перетину відповідних інформаційних просторів. **Комунікантам** (учасникам комунікації) важливо володіти ядром знань та уявлень, яке є надбанням усіх членів лінгвоетнокультурної спільноти. **Міжкультурна комунікація** – процес вербального і невербального спілкування між комунікантами, носіями різних культур і мов (Халеева И. И., 1989). В умовах міжкультурного спілкування його учасники, з одного боку, використовують свій лінгвокультурний досвід і свої національно-культурні традиції

і звички, а з другого боку, намагаються врахувати інший мовний код, інші звичаї і традиції, інші норми соціальної поведінки, розуміючи при цьому чужорідність останніх. Врахування досягнень міжкультурної комунікації зумовило певні зміни в розумінні процесів оволодіння ІМ і відповідно навчання ІМ.

У науці описані різні **гіпотези оволодіння нерідною мовою**: контрастивна гіпотеза, гіпотеза ідентичності і міжмовна гіпотеза. Різняться вони головним чином за трьома параметрами: взаємовідношення рідної та іноземної мов; вродженими здібностями людини до оволодіння мовою і набутим мовним і мовленнєвим досвідом у мові, яка вивчається; визначенням психолінгвістичних механізмів, які забезпечують функціонування процесу оволодіння мовою. З точки зору міжкультурної спрямованості мовної освіти найбільш раціональною вважається міжмовна гіпотеза.

Згідно з **міжмовною гіпотезою** процес оволодіння ІМ розглядається як когнітивний (Selinker L.), а основним є положення про те, що у процесі навчання ІМ учень створює свою особисту мовну систему, яка має риси рідної мови і мови, яка вивчається, а також свої специфічні особливості, які не залежать від перших двох мов. Проміжна мова (міжмовна компетентність) є вектором між рідною та іноземною мовами і розвивається на базі мовного і мовленнєвого досвіду учня у процесі оволодіння ним різноманітними техніками і стратегіями навчання і спілкування. Отже, міжмовна гіпотеза розглядає мову як засіб людської комунікації і складник багатоаспектної соціальної взаємодії, а не як вроджену реальність.

Процес оволодіння мовою у контексті міжмовної гіпотези має активний, творчий, когнітивний характер. Процес оволодіння учнем ІМ у навчальних умовах повинен (Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2008):

- бути орієнтованим на особистість учня, його реальні потреби й мотиви, соціокультурні, індивідуальні програми розвитку;
- усвідомлюватися ним як індивідуальний процес, який передусім залежить від нього самого, від його зусиль у вивченні мови;
- забезпечуватися вміннями учителя виявляти мотивацію до навчання кожного учня і спрямовувати її на успішне оволодіння мовою;
- мати діяльнісний, когнітивний, творчий характер;
- орієнтуватися не на логіку і системність предмета засвоєння, а на логіку розвитку особистості учня, його суб'єктивний внутрішній стан, його креативні й когнітивні здібності у сфері використання мови;
- стимулювати учнів до прояву особистої активності, радості й задоволення від спілкування одного з одним, від усього того, чим необхідно займатися на уроці;
- враховувати насамперед індивідуальні передумови та умови навчання, а не розбіжності між системами рідної та ІМ;
- формувати в учнів розуміння того, що володіння ІМ означає вміння користуватися ним як засобом соціальної комунікації в реальних ситуаціях

міжкультурного спілкування і що помилки, які при цьому робляться, не є перешкодою для спілкування;

- стимулювати учнів до використання індивідуальних стратегій оволодіння мовою і залучати до різних стратегій опосередкованого і безпосереднього спілкування;
- розвивати вихідну концептуальну систему учня і формувати у нього мовну картину світу, аналогічну тій, якою володіє носій мови, що вивчається, — його одноліток за кордоном, а також розуміння релевантних соціально значущих, “культурологічно” специфічних характеристик представника іншого лінгвосоціуму.

Результатом сучасної мовної освіти має бути сформована мовна особистість, а результатом освіти в галузі навчання ІМ — вторинна мовна особистість як показник здатності людини брати участь у міжкультурній комунікації. У лінгвістиці **мовна особистість** розглядається як багатошаровий і багатокомпонентний набір мовних здібностей, умінь і готовностей до реалізації мовленнєвих дій різного ступеня складності; дій, які класифікуються, з одного боку, за видами мовленнєвої діяльності, а з іншого — за рівнями мови (Караулов Ю. Н., 1987). У сучасній методиці навчання ІМ особлива увага приділяється комунікативним потребам учня і відповідно практичному використанню мови, а не оволодінню мовною структурою. Під **вторинною мовною особистістю** розуміють сукупність здібностей людини до здійснення іншомовного спілкування на міжкультурному рівні як адекватної взаємодії з представниками інших культур (Халеева І. І., 1989). Ця здатність складається з оволодіння вербально-семантичним кодом мови, яка вивчається, тобто “**мовної картини світу**” носія цієї мови (формування вторинної мовної свідомості) і “глобальної (концептуальної) картини світу”, яка дозволяє людині зрозуміти нову для нього соціальну дійсність. Під **мовною картиною світу** звичайно розуміють зафіксовану в мові і специфічну для конкретного мовного колективу схему сприйняття дійсності; за допомогою цього поняття з’ясовують специфіку буття людини, народу. **Картина світу** — цілісний глобальний образ світу, який є результатом усієї духовної активності людини, а не окремих її сторін. Проблема формування такої особистості полягає в тому, що традиційні підходи недостатньо враховують таку специфіку мови як відображення в ній системи культурних цінностей.

Засобом і результатом формування вторинної мовної особистості має стати взаємопов’язаний комунікативний, соціокультурний і когнітивний розвиток учнів, який має допомогти їм (Гальскова Н. Д., Гез Н. І., 2008):

- зрозуміти й засвоїти чужий спосіб життя/поведінки з метою подолання у їхній свідомості стереотипів (процеси пізнання);
- вживати мову в усіх її проявах в автентичних ситуаціях міжкультурного спілкування (процеси формування навичок і розвитку вмінь);

- розширити “індивідуальну картину світу” за рахунок залучення до “мовної картини світу” носіїв мови, яка вивчається (процеси розвитку).

Формування вторинної мовної особистості пов’язане також із завданням формування в учнів готовності до осмислення соціокультурного портрета країн, мова яких вивчається, етнічної, расової і соціальної терпимості, мовленнєвого такту, соціокультурної ввічливості, схильності до ненасильницьких способів вирішення конфліктів. Виконання цього завдання можливе лише за умови реалізації навчального процесу у контексті діалогу культур. **“Діалог культур”** – це філософія взаємовідносин між культурами у сучасних полікультурних спільнотах” (Сафонова В. В., 1996).

Отже, вторинна мовна особистість має володіти здатністю реалізувати себе у межах діалогу культур, тобто в умовах міжкультурної комунікації. Ця здатність називається міжкультурною компетентністю. **Міжкультурна компетентність** – це володіння комплексом комунікативно релевантних знань як про рідну, так і про інші культури; вміння адекватно використовувати ці знання під час контактів і взаємодії з представниками інших культур. У методиці навчання іноземних мов йдеться про взаємопов’язане формування міжкультурної та іншомовної комунікативної компетентностей, тобто про міжкультурну комунікативну компетентність. **Іншомовна комунікативна компетентність** – це здатність успішно вирішувати завдання взаємодії і взаєморозуміння з носіями мови, яка вивчається, у відповідності з нормами і культурними традиціями в умовах прямого й опосередкованого спілкування.

Міжкультурна комунікативна компетентність (МКК) – здатність особистості успішно й адекватно спілкуватися іноземною мовою в ситуаціях міжкультурного спілкування різних типів і видів з урахуванням основних зовнішніх соціокультурних і внутрішніх ситуативних факторів (Елизарова Г. В., 2005).

Метою формування МКК в учнів є досягнення такої якості мовної особистості, яка дозволяє їй вийти за межі особистої культури і набути якості медіатора (посередника) культур, не втрачаючи особистої культурної ідентичності.

Отже, орієнтація на концепт вторинної мовної особистості і, відповідно, на необхідність формування в учнів МКК зумовлює **необхідність одночасного вивчення ІМ і відповідної культури**. “Чужа” культура має бути включена в реальний життєвий процес учня шляхом розширення меж його індивідуального міжкультурного досвіду. Міжкультурний складник є невід’ємною частиною сучасної теорії навчання ІМ, яка зумовлює необхідність пошуку нових психолого-педагогічних і методичних рішень створення реального міжкультурного спілкування.

Зважаючи на вищесказане, **назву навчального предмета “іноземна мова” все частіше замінюють словосполученням “іноземна мова і культура” (ІМіК)**.

Таким чином, сучасна система навчання ІМіК має бути орієнтована на особистість учня як суб’єкта цієї системи, а процес навчання ІМіК повинен стати процесом особистісного розвитку учня, учасника міжкультурної кому-

нікації. Але при цьому слід констатувати, що формування МКК – процес складний і довготривалий. У зв'язку з цим поставлена мета не завжди може бути досягнута у межах шкільного курсу навчання і саме тому вона називається **стратегічною**. **Реальною ж метою** навчання ІМіК у загальноосвітніх навчальних закладах вважається формування іншомовної комунікативної компетентності, одним із компонентів якої є лінгвосоціокультурна компетентність (детальніше див. розділ 3.3).

Досягнення цієї **мети** значною мірою залежить від професійної компетентності вчителя ІМіК.

1.6. Професійна компетентність учителя іноземної мови і культури

Нові підходи до вирішення проблем освіти, у тому числі і в галузі навчання іноземних мов і культур, висувають нові вимоги і до підготовки вчителя, його освітньо-кваліфікаційної характеристики, укладеної згідно національної рамки кваліфікацій та інших стандартів вищої освіти. У Законі України “Про вищу освіту” запропоновано наступне тлумачення термінів.

Національна рамка кваліфікацій – цілісний опис національної шкали кваліфікацій у термінах компетентностей, в якому можуть бути виражені і співвіднесені між собою в узгоджений спосіб усі кваліфікації та інші навчальні досягнення, зокрема у вищій освіті. На основі національної рамки кваліфікацій укладаються **галузеві рамки кваліфікацій**, в тому числі і в галузі підготовки вчителів.

Стандарти вищої освіти – сукупність норм, що визначають вимоги до освітньо-кваліфікаційного, освітньо-наукового рівня випускника вищого навчального закладу, змісту освіти, строків навчання і засобів діагностики якості освіти відповідних спеціальностей.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика – це перелік основних вимог до професійних якостей, знань і вмінь фахівця, необхідних для успішного виконання професійних обов'язків, реалізації професійної компетентності і методичної компетентності як її ядра. У цьому документі визначаються цілі освітньої і професійної підготовки випускника вищого навчального закладу, його компетентності, інші соціально важливі якості, система виробничих функцій і типових завдань діяльності й умінь для їх реалізації, а також сфера застосування праці випускника у структурі економічної діяльності.

Освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти – характеристика вищої освіти за ознаками ступеня сформованості професійної компетентності особи, що забезпечують її здатність виконувати завдання та обов'язки певного рівня професійної діяльності. **Рівень професійної діяльності** – характеристика професійної діяльності за ознаками певної сукупності професійних завдань та обов'язків (робіт), які виконує особа з вищою освітою.

Компетентності в даному випадку – реалізаційні здатності особи, динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якос-

тей, що описують результати навчання за освітньо-професійною програмою і лежать в основі кваліфікації випускника. **Кваліфікація** – офіційний формальний результат оцінювання й визнання результатів навчання особи за заданими стандартами, який характеризує її здатність виконувати завдання та обов'язки певного виду діяльності і визначається рівнем освіти. Під **компетенцією** маються на увазі повноваження особи, коло її службових та інших прав та обов'язків.

Професійна компетентність учителя є сукупністю професійно-педагогічних компетентностей, які забезпечують готовність випускника до професійної діяльності на певному рівні (відповідно до галузевої рамки кваліфікацій) і наступний професійний ріст (Соловова Е.Н., 2004). Рівень професійної компетентності вчителя ІМіК зумовлений рівнем сформованості базових професійних компетентностей, пов'язаних з готовністю і здатністю реалізувати цілі навчання ІМіК у початковій, основній і старшій школі з урахуванням сучасних соціальних вимог і реальних умов навчання.

Згідно *освітньо-кваліфікаційної характеристики* вчитель має бути здатним:

- навчати учнів;
- організовувати позаурочну діяльність учнів;
- вести методичну роботу;
- працювати з батьками;
- реалізувати навчально-наукову діяльність (підвищувати кваліфікацію).

При цьому наукові дослідження свідчать про те, що **вчитель ІМіК повинен уміти** реалізовувати такі *основні функції* (Пассов Е. И. та інші, 2010):

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

Крім основних чотирьох вищезазначених функцій, вчитель ІМіК має бути здатним здійснювати:

- *гностичну функцію*, тобто аналізувати свою професійну діяльність і навчальну діяльність учнів, добирати підручники й посібники, прогнозувати

труднощі засвоєння учнями мовного і мовленнєвого матеріалу, а також оволодіння мовленнєвою діяльністю, вивчати й узагальнювати досвід інших учителів у галузі навчання ІМіК;

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

Для успішної реалізації вищезазначених функцій у навчально-виховному процесі вчителю ІМіК необхідно **володіти певними компетентностями**. До основних з них відносяться (Соловова Е. Н., 2004):

- соціально-психологічна компетентність, пов'язана з готовністю до вирішення професійних завдань;
- комунікативна і професійно-комунікативна компетентності;
- філологічна компетентність;
- загальнопедагогічна професійна компетентність (психолого-педагогічна і методична);
- загальнокультурна компетентність;
- компетентність у професійній самореалізації.

Основними складовими професійної компетентності учителя ІМіК є певні професійні знання, вміння і педагогічні здібності. Новітні дослідження в галузі підготовки вчителя ІМіК свідчать про те, що вчитель повинен володіти наступними **професійними знаннями** (Гальскова Н. Д., 2004):

- системи мови та основних лінгвістичних і методичних категорій, а також культури країни, мову якої він/вона викладає, її історію і сучасні проблеми розвитку, в тому числі проблеми зарубіжних однолітків учнів, з якими він/вона працює;
- основних положень загальноосвітньої концепції на певному етапі розвитку суспільства, державної загальноосвітньої політики, в тому числі і з ІМ;
- психології особистості учня на різних етапах його розвитку, закономірностей оволодіння ІМіК у навчальних умовах;
- основних вимог, які висуваються суспільством і наукою до вчителя, його методичної майстерності та особистісних якостей;

- основних закономірностей навчання ІМіК, а також змісту і специфіки усіх складників процесу навчання: цілей, змісту, методів, засобів навчання з точки зору їхнього історичного розвитку і сучасного стану.

Під **професійно значущими вміннями** вчителя ІМіК маються на увазі вміння, які дозволяють правильно з точки зору педагогіки, психології і методики здійснювати свою професійну діяльність, спрямовану на формування в учнів рис вторинної мовної особистості, які зумовлюють здатність до участі у міжкультурному спілкуванні.

Професійно значущі вміння умовно поділяють **на чотири групи**:

- вміння пізнавати особливості особистості учня, яке формується і розвивається на основі процесу самопізнання;
- вміння, пов'язані з плануванням мовленнєвого спілкування у навчальному процесі;
- вміння, пов'язані з реалізацією спланованих професійних дій та оцінкою їх результатів;
- вміння аналізувати результати організованого на уроці іншомовного спілкування.

Вміння першої групи зумовлені тим, що вчитель повинен бути здатним до рефлексивного аналізу особистого досвіду вивчення ІМіК, співвідносити його з теорією і практикою навчання предмета, аналізувати індивідуально-психологічні особливості учнів і проектувати одержані результати на можливості тих, хто навчається, і на конкретні умови навчання.

Вміння другої групи пов'язані з тим, що вчитель повинен планувати свої професійні дії з позиції сучасних вимог до змісту і організації навчального процесу з ІМіК і з урахуванням об'єктивних закономірностей засвоєння учнями ІМіК в певних умовах навчання, а також факторів, які зумовлюють рівень володіння мовою. Вчитель також має кваліфіковано аналізувати навчальні матеріали з точки зору можливості їхнього використання у навчальному процесі та відбирати з них найбільш адекватні цілям та умовам навчання. Важливим є і вміння учителя передбачати використання творчих, інтерактивних форм навчання ІМіК.

Вміння третьої групи базуються на необхідності організовувати вчителем спілкування учнів на уроці ІМіК, створювати сприятливий для цього психологічний клімат, спостерігати за розвитком емоційної сфери учнів, їхніх творчих, когнітивних і мовних здібностей, умінь соціально взаємодіяти з іншими.

Вміння четвертої групи зумовлені необхідністю аналізувати вчителем свою діяльність та діяльність учнів на уроці і, виходячи з результатів цього аналізу, вносити відповідні корективи в цілі та зміст навчання. Сучасний вчитель ІМіК повинен володіти не лише методикою навчання і виховання учнів, але й мистецтвом спілкування з ними, а також бути толерантним, справедливим, відкритим до прояву своїх інтересів та емоцій. Йому необхідно вміти моделювати

навчальний процес з ІМіК у відповідності до сучасних вимог науки і практики з урахуванням трьох взаємопов'язаних аспектів цього процесу: особистісного, процесуально-психологічного і педагогічного.

Особистісний аспект пов'язаний з узгодженою діяльністю вчителя та учнів, кожен з яких вносить у цей процес свій вклад. Процесуально-психологічний аспект: аналіз об'єктивних процесів оволодіння учнями ІМіК з урахуванням особливостей перебігу цих процесів. Педагогічний аспект: вибір і розробка методів, форм і засобів навчання ІМіК, які активізують мотиваційну, емоційну, когнітивну і творчу сфери особистості кожного учня.

Крім того, оволодіння професією вчителя ІМіК передбачає наявність і розвиток наступних **професійно значущих якостей особистості**:

- самостійність та ініціативність у вирішенні професійних завдань;
- неупередженість суджень, думок і широта поглядів;
- контактність і комунікабельність;
- спостережливість і винахідливість;
- толерантність (здатність індивіда сприймати **без агресії** думки, які відрізняються від власних, а також особливості поведінки і способу життя інших), емпатія (розуміння відносин, почуттів, психічних станів іншої особи у формі співпереживання) та ін.;
- доброзичливість і психологічна стабільність;
- соціальна активність і креативність та ін.;
- почуття професійного обов'язку та особиста відповідальність;
- готовність слухати і чути співрозмовника;
- здатність до професійної рефлексії та самоаналізу.

Формування професійної методичної компетентності вчителя реалізується головним чином у межах навчальної дисципліни “Методика навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах”, але частково вона вирішується і на практичних заняттях з ІМіК (Бориско Н.Ф., 2010). Учитель має удосконалювати свою методичну компетентність упродовж усього життя, що дає можливість одержувати наступну кваліфікаційну категорію (спеціаліст другої категорії, спеціаліст першої категорії, спеціаліст вищої категорії) або педагогічне звання (старший учитель, учитель-методист) тощо.

Система освіти в Україні зумовлює і розвиток методики навчання ІМ як науки, чому і присвячено наступний розділ.

Завдання і питання для самоконтролю:

1. Назвіть основні принципи сучасної освіти.
2. Дайте стисло характеристику Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти.
3. Поясніть різницю між поняттями “іноземна мова” і “друга мова”.
4. Що, на вашу думку, мається на увазі під “культурним шоком”? Наведіть приклад.
5. Розкажіть, чи змінилося ваше уявлення про професійну компетентність учителя ІМіК.

2. Методика навчання іноземних мов і культур як наука

Дайте відповіді, спираючись на свій досвід вивчення ІМіК:

- Якими методами дослідження ви користувалися у своїй навчальній діяльності?
- Які дидактичні принципи навчання ви пам'ятаєте з курсу “Педагогіка”?
- Читанню якої літератури іноземною мовою ви віддаєте перевагу?

2.1. Методика навчання іноземних мов і культур як навчальна дисципліна, як освітня технологія і як наука

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

- 1) “методика” як навчальна дисципліна;
- 2) “методика” як освітня технологія;
- 3) “методика” як педагогічна наука.

Методика навчання ІМіК як навчальна дисципліна

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

До **основних завдань** теоретичного курсу “Методика навчання іноземних мов і культур ...” відносяться такі:

- показати головні компоненти теорії сучасного навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах і на цій основі навчити студентів використовувати теоретичні знання для вирішення практичних завдань;
- ознайомити студентів із сучасними тенденціями у навчанні ІМіК як у нашій країні, так і за кордоном;
- розкрити суть складових частин і засобів сучасної методики як науки; спрямувати студентів на творчий пошук під час практичної діяльності у школі;
- сформувати у студентів під час практичних занять професійно-методичні вміння, необхідні для плідної роботи в галузі навчання ІМіК;
- залучити майбутніх учителів до опрацювання спеціальної науково-методичної літератури, що має стати джерелом постійної роботи над собою з метою удосконалення професійної компетентності.

Методика навчання ІМіК як освітня технологія

Освітня технологія — це сукупність прийомів роботи вчителя та учнів, які використовуються для досягнення цілей навчання і вивчення мови і культури. Виділяють технології інтерактивні; ігрові; комп'ютерні; тренінгові; пов'язані зі створенням мовного середовища; такі, що сприяють формуванню стратегій вивчення мови. Розрізняють технології навчання (прийоми роботи, які забезпечують наукову організацію праці вчителя та учнів) і технології у навчанні (наприклад, використання технічних засобів навчання у навчальному процесі) (Щукин А. Н., 2007) (детальніше див. розділ 3.6.2.).

Методика навчання ІМіК як наука

Методика як наука, з одного боку, має характеристики, притаманні будь-якій науці (теоретичний фундамент, експериментальну базу, робоче поле для перевірки науково обґрунтованих гіпотез), а з другого — специфічні об'єкти дослідження, що зумовлені як особливостями самого предмета, так і шляхами оволодіння ним (Пассов Е. И., 2010).

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

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

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

Спочатку навчаючі дії учителя превалюють. Однак вони обов'язково спрямовані на формування в учнів різноманітних навчальних умінь — умінь самостійної пізнавальної діяльності. Поступово частка “участі” вчителя в сумісній діяльності зменшується, а учнів зростає. Змінюється і якість навчальних дій — дії учнів стають більш активними, творчими й самостійними, а роль учителя зводиться до керування цією активною і самостійною діяльністю учнів.

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

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

навчання іноземних мов і культур — це наука, яка вивчає цілі, зміст, методи і засоби навчання, а також способи учіння й виховання на матеріалі відповідної іноземної мови і культури.

Об'єктом дослідження методики навчання ІМіК є процес навчання, а її **предметом** — метод навчання. Між об'єктом і предметом існує двосторонній зв'язок.

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

Постійний розвиток методичної науки зумовлює появу самостійних відгалужень загальної методики, наприклад: історичної методики (аналіз методичних концепцій минулого); експериментальної методики (розробка теорії реалізації наукових методичних досліджень); порівняльної методики (дослідження особливостей навчання ІМіК у різних країнах), методики використання технічних засобів навчання тощо. Розвиваються також методики навчання рідної і нерідної мов, методики навчання дітей і дорослих, методики навчання ІМіК у мовному середовищі і поза ним.

У методиці навчання нерідної мови поряд з терміном **методика** використовується і термін **лінгводидактика**. Однак серед учених не існує однієї точки зору щодо змісту і призначення цього терміна. Одні повністю відмовляються від терміна “методика” і визнають лише термін “лінгводидактика”, інші наполягають на необхідності чіткого розрізнення цих термінів, решта (їх більшість) розглядають ці поняття як синонімічні. Автори цієї публікації додержуються точки зору більшості методистів і **розглядають поняття “методика” і “лінгводидактика” як синоніми**.

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

Предметом навчання у методиці є іноземна мова і культура, які виступають одночасно і метою і засобом навчання. Як мета навчання оволодіння мовою і культурою дозволяє учням ознайомитися із системою мови і способами користування цією системою у практичній і науково-дослідній діяльності, передбачається оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю. Як засіб навчання ІМіК дає можливість одержувати інформацію з іншомовних текстів і створювати свої тексти.

Понятійний апарат методики це система термінів, які відбивають зміст

даної галузі знань. Словники методичних термінів свідчать про багатство понятійного апарату методики і широту термінологічного складу. Так, наприклад, “Лингводидактический энциклопедический словарь” (Щукин А. Н., 2007) містить понад 2000 термінів.

Об’єктом дослідження є процес навчання мови і культури, суть якого зводиться до передачі вчителем учням знань про мову і культуру країни, мова якої вивчається, а також формування навичок і розвиток умінь користуватися мовою у міжкультурному спілкуванні.

Предмет дослідження методики — сукупність знань, накопичених за час існування методики навчання ІМ як науки, про її об’єкт у вигляді різних теорій навчання, методичних рекомендацій щодо процесу, методів, засобів навчання тощо.

Теоретичним фундаментом методики є як результати наукових досліджень самої методики навчання ІМіК, так і педагогіки, психології, лінгвістики та інших наук.

Експериментальна база — загальні і спеціальні методи дослідження: способи пізнання і вивчення явищ дійсності. Стосовно навчання ІМіК вони використовуються для вивчення процесу навчання з метою підвищення його ефективності.

2.2. Методи дослідження в методиці навчання іноземних мов і культур

Методи дослідження — це способи пізнання і вивчення явищ дійсності. У методиці навчання ІМіК вони мають на меті одержання наукових даних про закономірності навчання ІМіК, про ефективність навчальних матеріалів, що використовуються, способів і форм навчально-виховного процесу.

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

Методи дослідження поділяють на **загальні та спеціальні**. Використання перших має універсальний характер, хоча їх використання у кожній науковій дисципліні має свою специфіку. Спеціальні методи дослідження відбивають особливості кожної науки. Розрізняють також **емпіричні** (аналіз наукової літератури, наукове спостереження, узагальнення досвіду навчання, бесіда, дослідне навчання, пробне навчання, анкетування, тестування, хронометрування, статистичний аналіз результатів роботи) і **теоретичні** (абстрагування, аналіз і синтез, порівняння, дедукція та індукція, моделювання, екстраполяція) методи.

В сучасній методиці навчання ІМіК виділяють також основні та допоміжні методи дослідження. До **основних методів** відносять: 1) критичний аналіз літературних джерел (у тому числі ретроспективне вивчення вітчизняного й зарубіжного досвіду); 2) вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи вчителів, які досягли видатних результатів у навчально-виховному процесі; 3) наукове спостереження; 4) пробне навчання; 5) експеримент; 6) дослідне навчання. **Допоміжні методи** охоплюють: 1) анкетування, 2) дослідну бесіду, інтерв'ю; 3) соціометрію; 4) експертну оцінку; 5) педагогічний консиліум; 6) тестування; 7) моделювання; 8) хронометрування; 9) математичну статистику.

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

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

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

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

У пробному навчанні досліджується первинна робоча гіпотеза вчителя, тобто реалізується так званий евристичний підхід, застосування якого дозволяє скоротити час на розробку шуканого варіанта режиму навчання. План дослідження та етапи його проведення визначаються за умови значного скорочення добору можливих варіантів навчання.

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

Простота реалізації пробного навчання, легкість отримання та обробки його результатів роблять цей метод дослідження найбільш доступним для

вчителів шкіл, якщо вони не володіють методикою проведення складніших методів дослідження.

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

Реалізація експериментальної роботи пов'язана з висуненням гіпотези.

Гіпотезою в наукових дослідженнях називають таке припущення, котре містить нові, ще не перевірені наукою твердження, які можуть бути перевірені за допомогою вже відомих або нових, запропонованих дослідниками методів. Як правило, гіпотеза перевіряється в ході експерименту або дослідного навчання. Як сама гіпотеза, так і методи її перевірки потребують ретельного опрацювання. Гіпотеза не повинна містити суперечностей, у ній має бути чітко визначено, яким чинним положенням науки вона відповідає і що несе в собі нового — такого, що потребує доведення. Гіпотеза повинна мати пояснювальний характер — розкривати внутрішні механізми, існуючий зв'язок явищ (Штульман Э. А., 1971).

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

У методиці навчання іноземних мов **види експериментів** визначаються за трьома ознаками: 1) за значущістю дослідження — розвідувальний та основний /базовий експеримент; 2) за умовами проведення — природний і лабораторний експеримент, 3) за складністю організації — односерійний і багатосерійний, однофакторний і багатфакторний, прямий і перехресний експеримент тощо (Гурвич П. Б., 1980).

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

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

В експерименті визначають чотири складові:

1. варійовані змінні величини, до яких відноситься усе те, що в ході експерименту цілеспрямовано змінюється;
2. неварійовані змінні величини групи А (суб'єктивні неварійовані): з одного боку — це різноманітні особистісні характеристики учня, а з другого — особистісні характеристики вчителя;

3. неварійовані змінні величини групи Б (об'єктивно неварійовані), до яких належить усе те, що в даному дослідженні залишається незмінним (склад групи, мовний і мовленнєвий матеріал, засоби навчання тощо);
4. фінальні змінні величини, тобто кінцеві дані експерименту, які можуть бути використані як вихідні величини для їх подальшого опрацювання.

Експеримент як своєрідний процес має чотири *фази*.

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

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

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

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

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

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

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

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

Значущість експерименту в теоретичних дослідженнях визначається тим, що він не лише допомагає перевірити результати аналізу, але й сам виступає

як один із методів аналізу. У ході експерименту дослідник розчленовує об'єкт дослідження, виділяє окремі ланки явища, яке вивчається, створює умови для спостереження за ними у чистому вигляді. Разом з тим експеримент не може бути ізольованим від інших методів дослідження і насамперед від дослідного навчання.

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

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

У дослідному навчанні широко використовуються дослідні та контрольні класи.

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

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

Основні методи дослідження мають тісний зв'язок з допоміжними.

Допоміжні методи дослідження у самостійному вигляді, як правило, не реалізуються. Вони є важливим доповненням або складовою частиною основних методів дослідження. Частина з них відноситься до **соціологічних методів дослідження** (Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є., 2009).

Анкетування проводять для з'ясування попереднього досвіду вивчення ІМіК, інтересів, поглядів, ціннісних орієнтирів, особистісних рис опитуваних тощо.

Типи анкетного опитування за кількістю охоплення опитуваних: повне (охоплюються великі групи людей) і вибіркоче (опитування певної групи учасників); за характером спілкування: особисте (безпосереднє опитування)

і заочне (поштою, телефоном); за формою здійснення: групове та індивідуальне; за формою проведення: усне (за типом інтерв'ю) і письмове (робота з бланковими анкетами); за способом вручення анкет: поштове і роздавальне.

Анкета є набором запитань, кожне з яких логічно пов'язане з головним завданням дослідження. Важливими **характеристиками анкети** є її композиція (послідовність запитань), мова і стиль формулювання запитань, оформлення, рекомендації щодо заповнення анкети.

Структура анкети складається із трьох частин: вступної, основної, демографічної. Починається вона зі вступної частини, в якій зазначають, хто і з якою метою проводить опитування, вміщують інструкції щодо її заповнення, вказують на спосіб повернення заповненої анкети. Вступ повинен налаштувати учасників анкетування на довіру та співробітництво. Основна частина формується із запитань, які дають інформацію про певні факти, події, мотиви, думки, оціночні судження респондентів у галузі досліджуваної проблеми. Демографічна частина містить паспортні характеристики опитуваних: вік, ступінь освіти тощо. За формою анкети бувають **відкриті** — анкети, в яких інструкція не пропонує варіантів відповіді на запитання; **закриті** — анкети, що мають варіанти відповідей, із яких потрібно вибрати один; **напіввідкриті** — передбачають можливість не тільки скористатися одним з наведених варіантів відповідей, але й запропонувати свій; **поляри** — анкети, що виявляють стандартизований набір особистісних рис, ступінь виразності яких може бути оцінений за 4-5 бальною шкалою.

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

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

Вірогідність даних анкетного опитування перевіряють повторним анкетуванням за тією ж процедурою тих самих осіб (визначається постійність інформації), а також контролем даних анкетного опитування за допомогою інших методів.

Перевага анкетування полягає в тому, що воно є порівняно економічним методом збору даних і дає можливість аналізувати й обробляти їх за допомогою математичної статистики; забезпечує індивідуальний підхід до кожного з опитуваних осіб, що створює атмосферу довіри; є джерелом отримання додаткової інформації. Разом з тим під час проведення анкетування складно контролювати вірогідність відповідей, важко порівнювати результати.

Метод дослідної бесіди і метод інтерв'ю відносяться до усного опитування. Спеціально організовані, добре підготовлені **цілеспрямовані бесіди** з учителями, батьками, учнями часто допомагають зібрати такі дані, які можуть залишитися поза увагою при застосуванні інших методів.

Характер, зміст і процедура проведення кожної бесіди визначаються темою і конкретними завданнями. Бесіди можуть бути індивідуальними і груповими, коли є потреба — постійними і присвяченими якомусь одному питанню чи низці питань, пов'язаних із темою дослідження. При проведенні бесіди необхідно враховувати різні об'єктивні і суб'єктивні умови, що впливають на характер відповідей. Запитання можуть бути різними, проте обов'язково зрозумілими, чіткими, нескладними у формулюваннях. Бесіда проводиться у довільній формі. Дослідник визначає лише загальну тему, основні етапи та межі її обговорення, окреслює стрижневі питання і висуває припущення щодо можливих результатів опитування. Матеріал бесіди фіксується, як правило, після її проведення, а іноді, коли є на це згода досліджуваних, розмова записується на носій інформації.

Під час усної відповіді учасник бесіди затрачає менше часу й енергії, ніж на письмову. Але метод бесіди має свої негативні сторони. Всі учасники бесіди, які відповідають на запитання, перебувають в різних умовах, деякі з них можуть отримати інформацію через додаткові запитання; вираз обличчя, жести можуть мати різний вплив на особу, що є учасником бесіди. З метою отримання достовірних результатів часто використовують і усне і письмове опитування.

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

Метод інтерв'ю — це ретельно розроблений і технічно оснащений метод бесід з чіткою метою, яка впливає з певних завдань дослідження. **Інтерв'ю** — це система заздалегідь підготовлених запитань, які дослідник ставить опитуваному, утримуючись від власних коментарів. Таким чином особа, що бере інтерв'ю, не впливає на думку свого співрозмовника.

Цей метод використовується лише тоді, коли дослідник упевнений у тому, що відповіді респондента будуть об'єктивними. Це можна пояснити тим, що інтерв'ю не передбачає запитань-уточнень, які можна ставити під час бесіди. За кількістю учасників виділяють *індивідуальне* (одна особа) і *групове* (кілька

осіб) інтерв'ю. За формою — *стандартне* (відбувається за суворо розробленим текстом), *творче* (передбачає певну свободу запитань і відповідей на них), *глибоке* (межує з особистісно-довірливою бесідою).

Під час проведення інтерв'ю досліднику слід уникати *типових помилок*: ситуативних (неправильний вибір місця і часу розмови; не попереджений опитуваний); соціологічних (відсутність програми опитування, припущення мовних огріхів); психологічних (упереджене ставлення до опитуваного, оцінка результатів за стереотипом).

Запитання, що будуть використовуватися під час інтерв'ю, потрібно попередньо записати у запитальнику, де необхідно залишити місце і для записів відповідей. Під час укладання запитань слід враховувати такі вимоги: опитування не повинно бути випадковим; більш зрозумілі запитання слід ставити опитуваним раніше, ніж менш зрозумілі; запитання мають бути лаконічними, конкретними і зрозумілими для всіх учасників інтерв'ю; запитання, що ставляться вчителям і учням, не повинні суперечити педагогічному такту і професійній етиці; частину запитань бажано укласти таким чином, щоб можна було перевірити об'єктивність відповідей на наступні запитання.

Під час опитування необхідно дотримуватися таких правил: опитування проводити наодинці з опитуваним; кожне запитання прочитувати із запитальника дослівно, у незмінному вигляді; опитуваний не повинен бачити запитальника або мати можливість прочитати запитання; інтерв'ю має бути короткочасним (з учнями не більше 15-20 хвилин, з учителем — не більше 30 хвилин); особа, яка бере інтерв'ю, не повинна впливати на особу, що відповідає, жодним способом; якщо особа, що відповідає, не розуміє запитання, його можна прочитати ще раз, і в жодному випадку не пояснювати запитання і поняття, що в ньому містяться. Відповіді аналізуються й інтерпретуються відповідно до їх характеру.

Метод соціометрії. Соціометрія — галузь соціології, яка вивчає міжособистісні взаємини у малих групах кількісними методами, зосереджуючись на внутрішньогрупових симпатіях і антипатіях. За допомогою спеціальної методики (*соціометричний тест*) експериментально досліджується взаємне суб'єктивне ставлення членів групи один до одного, структура й динаміка цих взаємин, позиція індивідів у групі, питання лідерства.

Сучасна соціометрія найчастіше використовує два методи — анкетування та опитування, розроблених так, щоб навіть на підставі анонімних відповідей можна було скласти соціоматрицю, яка б відображала особливості взаємостосунків (симпатії, антипатії) у групі.

Соціометричне опитування суттєво відрізняється від інших видів соціологічного опитування передусім тим, що *об'єктом його вивчення* є не характеристика респондента, а характеристика взаємин між респондентами. Цей метод застосовують для дослідження міжособистісних стосунків і міжгрупових відносин з метою їх поліпшення, підбору навчальних пар і груп для

навчання іншомовного спілкування. Він дає змогу вивчити особливості неформальних (неофіційних) стосунків, отримуючи соціологічну інформацію, яку іншим способом дістати майже неможливо. Процедурно соціометрія є поєднанням методики опитування та алгоритмів для спеціальної математичної обробки первинних вимірювань. Взаємини між учнями з'ясовують на основі **процедур вибору, відхилення, нехтування**.

У процесі соціометричного дослідження складають **соціограму** — графічне відтворення результатів математичної обробки даних, отриманих за допомогою соціометричного тесту. Соціограма наочно відображає взаємні симпатії та антипатії тощо. Вона дає можливість побачити структуру взаємин в учнівській групі, робити припущення щодо стилів лідерства, ступеня організованості групи загалом.

Соціометрію використовують разом з іншими методами, оскільки вона не розкриває сутності взаємин у групі, а лише відображає їх загальну характеристику. Результати соціометрії особливо важливі для навчання іншомовного мовлення, реалізації інтерактивних методів навчання і проектної роботи.

Метод експертних оцінок використовується для отримання змінних емпіричних даних. З його допомогою досліджують педагогічні проблеми, які не піддаються формалізації. Цей метод поєднує опосередковане спостереження та опитування із залученням для оцінювання явищ компетентних фахівців. Для цього проводиться опитування спеціально дібраної групи експертів (5–7 осіб) з метою вивчення значень певних змінних величин, потрібних для оцінки досліджуваного питання. Експерти (вчителі) добираються за ознакою їх формального професійного статусу — посади, стажу роботи тощо.

Існують різні експертні методи, які включають індивідуальні й колективні експертні оцінки: метод комісії, метод мозкового штурму (колективної генеральної ідеї), метод евристичного прогнозування, метод узагальнення незалежних характеристик та інші.

Метод комісії полягає в тому, що на базі сукупностей індивідуальних думок експертів намагаються віднайти найбільш об'єктивну, обґрунтовану думку для вирішення будь-якого питання. Оскільки експерти за цим методом працюють у групі, то вони можуть безпосередньо обмінюватися один з одним думками. Кожний експерт захищає свою думку, але у випадку необхідності повинен бути готовий змінити її. Під час викладу своєї думки експерт має аргументувати й обґрунтувати свою позицію, навести докази.

Метод мозкового штурму. За цим методом заключне рішення приймається на основі суми індивідуальних думок експертів, а не на основі їхнього групового мислення. Суть цього методу полягає у вирішенні таких завдань: творче генерування нових ідей, аналіз та оцінка запропонованої ідеї. Для вирішення таких завдань утворюються дві групи експертів. У першій групі (генераторів ідей) від 4 до 15 осіб. За декілька днів до початку дослідження їм надається інформація про проблему, що виноситься на обговорення. У процесі роботи

цієї групи не допускається критики ідей, що пропонуються для обговорення. Друга група (аналітиків) критично розглядає висловлювання, ідеї та думки і відбирає найбільш цінні. Головні недоліки цього методу — спонтанність і стихійність генерації ідей і значні затрати часу. У методиці навчання ІМіК цей метод найширше використовується у тестуванні рівня володіння учнями іншомовним говорінням.

Метод евристичного прогнозування характеризується теоретичним обґрунтуванням, з'ясуванням компетенції експертів та алгоритмом обробки отриманої інформації.

Метод узагальнення незалежних характеристик полягає в тому, що про особу, за якою спостерігають, дають незалежні оцінки різні люди. Узагальнення характеристик необхідно розуміти не як їх суму з метою знаходження середніх тенденцій, а детальний аналіз і синтез різних характеристик, під час яких відкидається несуттєве, суперечливе.

Метод узагальнення характеристик застосовують під час вивчення особистості учнів у різних видах діяльності, але переважно у навчальній діяльності з ІМ.

Визначають такі основні **етапи реалізації методу експертних оцінок**: організація експертизи, формулювання проблеми і мети експерименту, встановлення відповідальності і прав робочої групи; добір експертів; проведення опитування; аналіз та обробка результатів.

При **доборі експертів** необхідно враховувати їхню компетентність, креативність, відсутність схильності до конформізму, наукову об'єктивність, аналітичність, широту й конструктивність тощо.

Негативним є те, що при груповій експертній оцінці важко врахувати вплив на експертів дослідника. Тому невміле використання даного методу нерідко призводить до підміни глибокого і всебічного вивчення педагогічного явища підтасуванням фактів, які підтверджують сформульоване задалегідь рішення.

Застосування експертних методів дослідження потребує **оцінювання ступеня надійності** результатів експертизи. Необхідною умовою надійності колективної оцінки є достатня узгодженість думок опитаних експертів. Тому при статистичному аналізі одержаної від експертів інформації слід визначити ступінь узгодженості індивідуальних експертних оцінок.

Кількісна оцінка узгодженості думок експертів здійснюється з використанням багатьох методів, найпростішими з яких для використання в педагогічних дослідженнях є два. Критерієм узгодженості думок **двох експертів** найчастіше є коефіцієнт рангової кореляції, для визначення узгодженості **групових оцінок** використовують коефіцієнт конкордації — спільний коефіцієнт рангової кореляції для групи експертів. Вважається, що точність експертних оцінок залежить від кількості експертів. Найчастіше використовують думку 15 — 20 експертів.

У методиці навчання ІМіК методи експертних оцінок використовуються під час складання нових навчальних планів і програм з ІМіК, оцінки підручників та інших навчальних матеріалів, професійної компетентності вчителя ІМіК тощо.

Педагогічний консиліум — це проведене під керівництвом педагога-експериментатора чи класного керівника колективне обговорення характеристик учнів усіма вчителями, які працюють у цьому класі, а при потребі з батьками, шкільним лікарем, вихователем групи продовженого дня тощо. Мета цього зібрання — заслухати й обговорити різні погляди про характер тих чи інших учнівських рис, виявити рівень їх сформованості (високий, середній, низький), обговорити можливі причини виникнення вад і, в підсумку, передбачити належні колективні заходи індивідуального підходу до кожного учня для виправлення виявлених вад у його вихованості, освіченості й розвитку, володінні ІМіК.

Педагогічний консиліум порівнює думки вчителів, спонукає аргументовано обґрунтувати позитивне й негативне у вихованості особистості, дає можливість колективно оцінювати головні причини виявлених явищ. У цьому полягає його велике значення для підвищення ефективності результатів експерименту. Використання цього методу дослідження допомагає дослідникові скласти об'єктивнішу характеристику учня, в тому числі з точки зору ефективності вивчення ним ІМіК.

До **допоміжних методів дослідження відносяться також** тестування, моделювання, хронометрування і математична статистика.

Тестування як термін має основні два тлумачення. У вузькому сенсі — це використання і проведення тесту, і в широкому — це сукупність процедурних етапів планування, складання й випробування тестів, обробки та інтерпретації їх результатів. Цей метод дослідження має **широке застосування у методиці навчання ІМіК**.

Основними **вимогами до тестування** є: обов'язковий для всіх комплекс випробувальних завдань; чітка стандартизація зовнішніх умов, у яких проводиться тестування; наявність стандартної системи оцінювання та інтерпретації результатів; використання під час оцінювання середніх показників результатів оцінювання. Реалізація тестування потребує розробки якісних тестів.

У методиці навчання ІМіК під **тестом** розуміють підготовлений згідно з певними вимогами комплекс завдань, які пройшли попереднє випробування, з метою визначення показників його якості і дозволяють виявити в учасників тесту рівень їх іншомовної підготовки і результати якого піддаються певному оцінюванню за заздалегідь встановленими критеріями (Коккота В. А., 1989). Тести з великою кількістю завдань (більше 40-50) називаються комплексними тестами або тестовими батареями і складаються вони із певної кількості частин і субтестів. Розрізняють кілька **класифікацій тестів**.

За **природою оцінювання якостей**: тести успішності, тести здібностей, індивідуальні тести; за формою подачі завдань: вербальні (побудовані на основі завдань, виражених у словесній формі), невербальні (у формі різноманітних наочних і слухових образів).

За **функціональною ознакою** (призначення тестів щодо предмета дослідження) розрізняють: **тести інтелекту** — методики психологічної діагностики-

ки, призначені для виявлення розумового потенціалу індивіда; **тести креативності** — сукупність методик для вивчення та оцінювання творчих здібностей особистості (креативності); **тести досягнень** — методики, за допомогою яких визначають ступені сформованості конкретних компетентностей особистості; **тести особистісні** — методики психодіагностики, за допомогою яких визначають різні риси особистості та її характеристики: уподобання, цінності, ставлення до людей; емоційні та мотиваційні ознаки; типові моделі поведінки; **проективні тести** — методики, скеровані на виявлення певних психічних ознак людини. Вони передбачають застосування стимулів, реагуючи на які, особа виявляє найхарактерніші свої риси. **За метою застосування** тести розподіляються на констатуючі, діагностичні і прогностичні. Констатуючі тести включають тести навчальних досягнень і тести загального володіння іМіК.

Тести навчальних досягнень (*achievement tests*) складаються у точній відповідності до програми і підручника з іМіК і використовуються для здійснення поточного, рубіжного і підсумкового контролю.

Тести загального володіння іМ (*proficiency tests*) складаються незалежно від конкретних програм і підручників. Переважно вони застосовуються для відбору абітурієнтів (*selection tests*), розподілу учнів по групах (*placement tests*), уточнення програми навчання окремої групи учнів (*planning instruction tests*).

Для забезпечення співпраці розробників тесту, адміністративних органів і суспільства, прозорості майбутнього іспиту розробляється специфікація тесту.

Як і всі інші методи дослідження, тестування має **переваги і певні недоліки**. При правильному й умілому використанні воно може дати досліднику багато важливої інформації, яку не можна отримати іншим способом. **Перевагою** тесту є те, що всі запропоновані в ньому завдання попередньо глибоко продумані й експериментально перевірені, вони у своїй сукупності за короткі терміни та у стислій формі розкривають для дослідника ті ознаки учня, які його цікавлять. У цьому розумінні тест має перевагу перед іншими методами перевірки навчальних досягнень учнів. Іншою перевагою тесту є його об'єктивність (детальніше див. Петрашук О. П., 1999; Квасова О. Г., 2009).

В сучасних методичних дослідженнях найбільшого розповсюдження набули констатуючі тести, які є **складовою частиною експерименту**. З їх допомогою реалізують доекспериментальний і післяекспериментальний зрізи (детальніше див. розділ 4).

Моделювання — це загальнонауковий теоретичний метод дослідження, під час якого вивчається не сам об'єкт пізнання, а його відображення у вигляді моделі, але результат дослідження переноситься з моделі на об'єкт.

Модель — об'єкт, який відповідає іншому об'єкту (оригіналу), замінює його при пізнанні і дає інформацію про нього або його частини. Моделі найчастіше бувають у вигляді малюнків, схем, таблиць, символів або описуються у вигляді текстів.

У найзагальнішому вигляді *модель визначають* як систему елементів, що відтворює певні частини, зв'язки, функції досліджуваного предмета. Основою моделювання служить певна відповідність, але не тотожність, між оригіналом та його моделлю. Моделювання спрямоване на створення й дослідження наукових моделей — абстрактно представлені і матеріально реалізованої системи, яка адекватно відображає предмет дослідження (моделює оптимізацію структури навчального процесу), є засобом теоретичного дослідження педагогічних явищ через уявне створення життєвих ситуацій. Застосовують цей метод тоді, коли безпосереднє вивчення предметів, процесів, явищ неможливе. Між моделлю та оригіналом повинна існувати відома подібність: фізичних характеристик, функцій; поведінка досліджуваного об'єкта і його математичний опис; структурна. Саме така подібність дозволяє переносити інформацію, отриману в результаті дослідження моделі, на оригінал.

За формою відтворення *моделі поділяються* на матеріальні або фізичні та ідеальні, ідеалізовані, уявні.

Матеріальні моделі — природні об'єкти, що підпорядковуються у своєму функціонуванні природним законам: фізики, механіки.

До *ідеальних моделей* відносять наочно-образні, вербальні, знакові і математичні моделі. Кожна модель має фіксувати найголовніші риси об'єкта вивчення. Дрібні фактори, зайва деталізація, другорядні явища ускладнюють саму модель і перешкоджають її теоретичному дослідженню. Оперування ідеальними моделями здійснюється за допомогою мови. У цьому випадку слова і речення виступають ідеальними заміниками реальних предметів, дій і відносин.

Символічне моделювання — це штучний процес створення логічного об'єкта, який виражає основні властивості реального за допомогою певної системи знаків і символів.

Математичне моделювання ґрунтується на описі реального об'єкта за допомогою математичних засобів, застосовується як комп'ютерне моделювання об'єктів.

Наочне моделювання проходить на основі уявлень дослідника про реальний об'єкт за допомогою створення наочної моделі, що відтворює явища і процеси, які відбуваються в об'єкті.

Важливе *призначення моделі* — пояснення сукупності даних, які належать до предмета пізнання. Найпоширенішого застосування в методиці навчання ІМ набуло ідеальне, наочно-образне й описове моделювання. На основі створених моделей-гіпотез формулюються рекомендації і висновки, які потім перевіряються на практиці.

Метод моделювання включає в себе усі теоретичні методи дослідження: індукцію і дедукцію, аналіз і синтез, абстрагування.

У *методиці навчання ІМіК* широко використовується моделювання різних сторін навчального процесу з метою пошуку варіантів підвищення його

ефективності. Про моделювання говорять і як про побудову моделей, які відображають зміст обраного для застосування на уроці методу навчання. У цьому випадку моделюється характер навчальних дій учителя та учнів, які реалізують концепцію методу. **Модель** розглядається як ілюстрація вживання *конструкції* на уроках з мови, що має конкретне лексичне наповнення; зразок, який наводиться з метою полегшення виконання завдання (Шукин А. Н., 2007).

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

Методи математичної статистики. Статистика — це наука про масові явища, за допомогою якої можна отримати узагальнені дані про сукупності, що вивчаються, обчислити показники зв'язків і явищ, відкрити закономірності в розвитку досліджуваних процесів. У педагогіці статистика виконує переважно функцію спеціального наукового методу пізнання й опису педагогічних явищ. Статистичні методи не замінюють педагогічні, але їх доповнюють, збагачують, розширюють, особливо з питань отримання доказових результатів.

Початковим поняттям статистики є **поняття сукупності**, яка об'єднує будь-яку множину досліджуваних (учнів) за однією чи кількома певними ознаками. Основна вимога до виділення досліджуваної сукупності — це її якісна однорідність, наприклад, за рівнем знань. Доцільність використання того чи іншого статистичного методу залежить від рівня освіти досліджуваної сукупності та від кількості досліджуваних.

Проблема вимірювання у методиці навчання ІМіК *ускладнюється* тим, що багато змінних величин педагогічного процесу безпосередньо не можна спостерігати й вимірювати (наприклад, ступінь складності навчального матеріалу; процес переходу знань, навичок і вмій учнів у компетентність; ефективність дидактичного, методичного чи виховного впливу тощо). *У цих умовах застосовують* методи побічного вимірювання, тобто безпосередньо спостерігають і вимірюють ті величини, що вивчають, та інші — які можна спостерігати і які відомим способом пов'язані з досліджуваними змінними величинами, які не можна спостерігати. Наприклад, рівень сформованості мовленневої навички можна вимірювати за часом, затраченим на виконання завдання, і кількістю припущених помилок.

Вимірювання в методичних дослідженнях полягає у присвоєнні за певними правилами числових значень причинам, які характеризують ті чи інші методичні явища. Реальний зміст цих величин визначають за допомогою змістового методичного аналізу відповідних аспектів і процесів навчання ІМіК та виховання. Відповідність числових характеристик цим реальним величинам становить першу важливу умову коректності будь-якого кількісного дослідження, їх можна розглядати за допомогою різних способів вимірювання, зокрема реєстрації і підрахунку об'єктів з даною методичною ознакою (так вимірюється, наприклад, успішність і відвідування учнями уроків); упорядкування об'єктів за порівнюваною величиною (рангом) певної ознаки (так вимірюються, наприклад, знання учнів, кваліфікація учителів тощо); зіставлення величини досліджуваної ознаки з певним стандартним інтервалом, який приймають за одиницю міри (так вимірюють, наприклад, швидкість читання учнем тексту); співвіднесення величини ознаки з інтервалом можливих її значень.

Застосування цих способів вимірювання дає змогу побудувати відповідно номінальну, інтервальну або раціональну **шкалу числових характеристик величин**, що вивчаються. Математичне вивчення зв'язків і залежностей у методичних явищах є виправданим лише тоді, коли воно ґрунтується на якісному аналізі. Математичні методи не протиставляють методам якісного аналізу і не замінюють ними цей аналіз.

Статистичні методи не втручаються у навчальний процес ані безпосередньо, ані опосередковано, а служать лише для оцінки вірогідності результатів, отриманих методистом-дослідником. Для визначення вірогідності відмінностей двох методик удаються до розрахунку таких статистичних показників: середньої арифметичної величини; середнього квадратичного відхилення; середньої похибки середнього арифметичного; середньої похибки різниці (детальніше див. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є., 2009).

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

2.3. Зв'язок методики з іншими науками

Методика навчання ІМіК як самостійна педагогічна наука пов'язана в той же час із значною кількістю інших наук і використовує виявлені ними факти і встановлені закономірності. Педагогіка, психологія і психолінгвістика, лінгвістика знаходяться у тіснішому зв'язку з методикою, ніж інші науки, які вивчають мовлення чи процес передачі інформації. Тому ці науки інколи називають базовими для методики науками. Дані інших наук, суміжних з методикою, надходять до неї опосередковано через базові науки.

2.3.1. Методика і педагогіка

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

Особливого значення для методики набуває теорія навчання, насамперед **дидактичні принципи і методи навчання**, які реалізуються з урахуванням специфіки навчальної дисципліни (детальніше див. розділ 3.5.). На основі положень дидактики організується процес навчання, розробляється теорія уроку, обираються методи контролю знань, навичок і вмінь.

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

Сучасна дидактика приділяє велику увагу організації **активної діяльності самих учнів** у засвоєнні нових знань та оволодінні вміннями, управлінні навчально-виховним процесом, стимулюванні активності учнів, залученні школярів до планування своєї навчальної діяльності, плануванні методів, засобів і форм навчальної діяльності, її самоорганізації, самоконтролю, тобто саморегулюванню навчання, формуванню автономності учнів (Соловей М. І. та інші, 2008).

При такій постановці питання значно зростає роль учителя як організатора навчально-виховного процесу. Виникає необхідність у **зміщенні акценту з активної діяльності вчителя на активну діяльність учня**. Ставиться питання про необхідність реалізації автономної освітньої діяльності. Ефективність оволодіння ІМіК знаходиться у прямій залежності від активності учнів, від способів залучення їх до всіх видів мовленнєвої діяльності та інтенсивного вправлення у говорінні, аудіюванні, читанні, письмі та перекладі. У навчанні ІМіК **автономія учня** розглядається як освітня мета, показник сформованості вміння вивчати мову, і як компонент змісту навчання ІМіК. Широкого розповсюдження набуло поняття **автономного/самокерованого вивчення ІМіК**, яке розглядається як форма організації самостійної навчальної діяльності учня, дидактичною моделлю, в якій створюються умови для формування необхідних здібностей і якостей особистості, яка вивчає мову автономно (Коряковцева Н. Ф., 2002).

Практичне розв'язання цієї проблеми пов'язане з необхідністю навчити учнів прийомів навчання. Насамперед **школярі мають навчитися** спостерігати за фактами мови, їх необхідно навчити бачити її закономірності. Дітей також

слід навчити перенесенню знань, навичок і вмінь, набутих при оволодінні рідною мовою, на вивчення ІМ, прийомів виконання завдань різних типів у всіх видах мовленнєвої діяльності. Учні мають оволодіти прийомами самоконтролю і самокорекції, а також самоаналізу результатів навчальної діяльності; навчитися користуватися підручником і навчальними посібниками. І, нарешті, школярі повинні вміти планувати свою роботу з ІМіК. Отже, учнів потрібно навчити раціональних прийомів навчання, пізнання нової для них мови і формування вмінь її практичного використання в цілях спілкування.

Суттєвими є досягнення педагогіки у розробці компетентнісного підходу і визначенні ключових (базових, життєвих) компетентностей учнів, які мають формуватися і в процесі вивчення ними ІМіК: ціннісно-сислової, загальнокультурної, навчально-пізнавальної, інформаційної, комунікативної, соціально-трудова та компетентності особистісного самовдосконалення. **Ключові компетентності** відносяться до загального (метакогнітивного) змісту освіти і поділяються на загальнопредметні і предметні (Хуторской А. В., 2004).

Розробка **нових педагогічних та інформаційних технологій**, передусім таких як навчання у співпраці, метод проектів, різнорівневе навчання, інтерактивне навчання, комп'ютерні телекомунікаційні проекти тощо (Новые педагогические ..., 2002), стимулює дослідження відповідних технологій і в методиці навчання ІМіК (детальніше див. розділ 3.6).

2.3.2. Методика і психологія

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

Загальна психологія вивчає загальні закономірності психічної діяльності дорослої людини. Вона є основою розуміння тих психічних процесів, які відбуваються при формуванні іншомовної комунікативної компетентності.

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

Педагогічна психологія вивчає закономірності розвитку психіки людини у процесі виховання і навчання; досліджує проблеми управління засвоєнням знань, формуванням навичок і розвитку вмінь; виявляє психологічні фактори, які зумовлюють успішність навчання, взаємовідносини між учнем і вчителем, індивідуально-психологічні характеристики школярів. Педагогічна психологія допомагає визначати мотивацію діяльності учнів у процесі оволодіння ІКК і підтримувати інтерес до мови і народу, який нею користується.

Психологія мовлення аналізує процес володіння та оволодіння мовлен-

ням, взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього мовлення, якості вербальної пам'яті, закономірності усного і писемного мовлення.

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

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

Інженерна психологія досліджує процеси взаємодії людини і машини. Її положення враховуються при розробці нових технологій навчання ІМіК з використанням технічних засобів, наприклад інформаційно-комунікаційні технології.

Експериментальна психологія збагачує методику результатами досліджень у галузі психології діяльності учнів, фізіології вищої нервової діяльності: про системи мозку, які обслуговують мовлення, про умовні рефлекси, другу сигнальну систему, про динамічні стереотипи (Павлов І. П.), про зворотну аферентацію, прогнозування дій як внутрішню систему керування психологічними процесами (Анохин П. К., 1980) тощо.

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

Розглянемо детальніше **вплив окремих психологічних процесів учнів** на якість оволодіння ними іншомовною комунікативною компетентністю.

Аналіз психологічних процесів, як правило, починають з **мислення**. На сучасному етапі розвитку методики більшість фахівців дійшли висновку щодо необхідності свідомого оволодіння іншомовними навичками і вміннями з опорою на такі процеси мислення як аналіз і синтез. Дані психології свідчать про те, що навички і вміння, які складаються завдяки усвідомленню виконуваних дій, формуються швидше і є більш гнучкими і сталими.

Мислення учнів *характеризується* такими індивідуальними особливостями як самостійність, швидкість, глибина розуміння навчального матеріалу. Мислення різних учнів одного віку різниться співвідношенням наочно-образних і словесно-логічних компонентів, а також рівнем його продуктивності. Так, у процесі навчання іноземної мови особливості мислення учня впливають

на швидкість формування вербальних зв'язків і функціонально-мовних узагальнень, на гнучкість трансформаційних процесів тощо. Залежно від характеру навчальної мети і рівня розвитку продуктивного мислення учня вчитель повинен спрямовувати його мислення у напрямі від конкретного до абстрактного і навпаки — від абстрактного до конкретного. Отже, наявність індивідуальних відмінностей мислення вимагає різних прийомів навчання.

Мислення *функціонує* в єдності з мовленням, саме в ньому воно й проявляється (Выготский Л. С., 1956). Особливе місце в галузі дослідження мовлення посідають праці, присвячені вивченню та опису психолінгвістичних механізмів оперування мовним матеріалом і породження мовленнєвого висловлювання (детальніше див. розділ 5).

Важливу роль в оволодінні ІМіК відіграє **пам'ять**. У психології розрізняють *короткочасну і довгочасну пам'ять*. Обидва види пам'яті мають велике значення для реалізації мовленнєвої діяльності. Участь в комунікативній діяльності можлива лише в тому випадку, коли у свідомості (в довгочасній пам'яті) людини міцно зберігаються мовні засоби. Під час мовлення необхідні мовні засоби подаються до короткочасної пам'яті. Матеріал, який підлягає запам'ятовуванню, спочатку надходить до короткочасної пам'яті, а потім за допомогою вправ має бути переведений у довгочасну пам'ять (Ляудис В. Я., 1976).

Розглядаючи процеси пам'яті, звичайно розрізняють *запам'ятовування, збереження і забування*. Запам'ятовування буває довільним, коли ставиться мета запам'ятати що-небудь, і мимовільним, коли така мета відсутня і запам'ятовування здійснюється у процесі іншої діяльності (Аткінсон Р., 1979).

У навчанні ІМіК особливого значення набуває саме *мимовільне запам'ятовування*. Пояснюється це тим, що механічне запам'ятовування слів, граматичних форм тощо не може забезпечити участь у спілкуванні. Необхідно сформувати вміння вживати мовний матеріал, а не лише запам'ятовувати його. Мимовільне запам'ятовування має певні закономірності. Для методики навчання ІМ важливі такі положення. *По-перше*, свідоме виконання дій та операцій з мовним матеріалом не лише сприяє формуванню навичок, але й забезпечує краще запам'ятовування цього матеріалу; позитивно впливає порівняння нового матеріалу зі старим. *По-друге*, вправління стимулює інтерес в учнів, що досягається шляхом надання вправам комунікативного характеру, використання різноманітних прийомів і засобів навчання тощо. *По-третє*, мовний матеріал повинен засвоюватися у процесі виконання вправ (усних, письмових), що забезпечує опору на сукупність різних відчуттів.

Збереження мовного матеріалу в пам'яті безпосередньо пов'язане з *поне-редженням забування*. На жаль, ця проблема стосовно навчання ІМіК досліджена недостатньо. Але відомо, що кількість повторень слів (від 15 до 20) для їх збереження в пам'яті з наступним використанням у рецептивному мовленні після тримісячного латентного періоду залежить від характеру слова і повинна розподілятися таким чином: сім повторень протягом першого тижня; три

повторення на другому тижні, три-чотири на четвертому тижні, а решта — з будь-яким інтервалом у часі.

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

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

Важливу роль у навчанні ІМ відіграють процеси *сприймання*. Сприймання відображає предмет у цілому, в сукупності його ознак. В залежності від того, який аналізатор відіграє у сприйманні провідну роль, розрізняють *слухові, зорові, дотикові та кінетичні види сприймання* (Ананьев Б. Г., 1968). У процесі навчання ІМ особливого значення набувають слухові й кінетичні види сприймання. Це пояснюється тим, що звукове мовлення є основним, а формування звукомоторних образів пов'язане зі слуховим і кінетичним сприйманням (Кулиш Л. Ю., 1982). При навчанні писемного мовлення провідного значення набувають зорові типи сприймання і сприймання, пов'язані з моторикою руки.

Індивідуальні особливості сприймання виявляються в його повноті, точності, швидкості. Вони можуть характеризуватися цілісністю й емоційністю, якщо увагу учня привертають самі факти (синтетичний тип), або переважаючою аналітичністю, коли увага спрямовується на значення і пояснення фактів (аналітичний тип), іноді спостереження та опис фактів поєднуються з їх поясненням (аналітико-синтетичний тип) (Венгер Л. А., 1969).

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

Серед психічних явищ особливе місце посідає **увага**. Вона характеризується такими якостями як обсяг, розподіл, концентрація, стійкість і переключення. Увага — це не самостійний психічний процес, його не можна віднести до якостей особистості. Вона не має свого окремого і специфічного продукту, її результатом є покращення будь-якої діяльності, в якій вона присутня (Добринін Н. Ф.). Залежно від активності людини щодо організації уваги розрізняють три її види: *мимовільну, довільну і післядовільну*. Довільна увага формується на основі

мимовільної. В той же час довільна увага переходить у мимовільну, не потребуючи додаткових зусиль. Мимовільна увага звичайно зумовлюється безпосереднім інтересом, що має особливо враховуватись при навчанні іноземної мови. Довільна увага необхідна там, де такої безпосередньої зацікавленості немає.

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

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

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

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

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

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

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

Зовнішня мотивація знаходиться під впливом потреб суспільства і має два підвиди: широку соціальну і вузькоособисту мотивації. **Внутрішня мотивація**, зумовлена характером самої діяльності та її основним підвидом, вважається мотивацією успішності. Як зовнішня, так і внутрішня мотивації можуть носити позитивний і негативний характер, тобто мотивація може бути **негативною і позитивною**. Розрізняють і такі підвиди мотивації як *віддалена* (дистантна, відстрочена) і *близька* (актуальна) мотивація (Якобсон П. М., 1998).

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

Внутрішня мотивація поділяється також на комунікативну, лінгвопізнавальну та інструментальну (Рогова Г. В., Верещагіна І. Н., 2000).

Комунікативна мотивація — це бажання учнів спілкуватися ІМ в усній і письмовій формах; **лінгвопізнавальна** — позитивне ставлення до самої мовної матерії, до оволодіння мовним матеріалом; **інструментальна** — позитивне сприймання учнями певних форм роботи. Від учителя ІМіК залежить, чи будуть перелічені види й підвиди мотивації перетворені у реальну рушійну силу процесу оволодіння ІКК протягом усіх років навчання у середньому загальноосвітньому навчальному закладі.

Протягом останніх років вчителі ІМіК широко використовують у своїй науковій і практичній діяльності дані **когнітивної психології**, яка має великий вплив на розвиток методики. Представники когнітивної психології своїм основним завданням вважали необхідність доказати вирішальну роль знань в поведінці суб'єкта і прагнули дослідити індивідуальні особливості особистості учня, способи надання знань, співвідношення вербальних та образних компонентів у процесі запам'ятовування навчального матеріалу і мислення. Положення когнітивної психології використовуються в сучасній методиці з метою визначення ролі знань у процесі навчання, а також способів навчання учнів стратегій засвоєння і запам'ятовування.

Стратегія засвоєння — це комбінація прийомів і зусиль, які застосовує учень для розуміння, запам'ятовування і засвоєння навчального матеріалу. Таким чином, стратегія засвоєння — це свідомо поставлена учнем мета у процесі вивчення мови і виборі ним когнітивних операцій з числа можливих для досягнення мети (Шукин А. Н., 2011). Методистами робляться спроби використати дані когнітивної психології для визначення способів навчання учнів **стратегій засвоєння і запам'ятовування**, які поділяються на прямі (стратегії пам'яті, когнітивні, компенсаційні) і непрямі (метакогнітивні, емоційні, соціальні). Перші мають на увазі вміння зосередитися, планувати свою діяльність та оці-

нювати її результати. *Емоційні стратегії* знижують занепокоєння, служать засобом заохочення. *Соціальні* включають вміння і бажання ставити запитання, отримувати інформацію, співпрацювати. Стосовно навчання мови виділяють також *стратегії набуття знань і розвитку вмінь, зберігання матеріалу в пам'яті, стратегії визову матеріалу з пам'яті*. Інколи виділяють стратегії володіння мовою і стратегії, які забезпечують оволодіння ІМіК. Велика увага на заняттях з мови приділяється формуванню “компенсаторних стратегій”, що включають способи пошуку учнем виходу з положення, коли він не володіє необхідними засобами мови для вираження своїх думок і розуміння думок інших людей і шукає їм заміну.

Запропоновано і *класифікацію стратегій*, що використовуються у процесі навчання та вивчення мови, яка включає наступні групи стратегій (Мангус І.): 1) стратегії одержання та зберігання інформації (стратегії оволодіння) (лексичним, граматичним і фонетичним матеріалом); 2) стратегії відтворення інформації в продуктивних видах мовленнєвої діяльності (стратегії подолання труднощів у процесі говоріння, стратегії подолання труднощів у процесі письма); 3) стратегії відтворення інформації в рецептивних видах мовленнєвої діяльності (стратегії ідентифікації одиниць мови під час аудіювання, стратегії ідентифікації одиниць мови при читанні тексту).

Дані когнітивної психології дозволили методистам, по-перше, переглянути номенклатуру існуючих підходів до навчання мови, обґрунтувавши роль і значення когнітивного підходу у навчанні, і, по-друге, сформулювати важливість перенесення акценту у навчанні з учителя, що організує і направляє процес навчання, на учня. У зв'язку з цим у методиці сформувався новий підхід до навчання мови, у центрі якого знаходяться учень і стратегії засвоєння, який отримав назву *центрований на учня підхід* (Мильруд Р. П.).

Сучасні дослідження в галузі психології свідчать про те, що у навчальному процесі мають враховуватися не лише окремі психологічні якості учня, але й увесь їх комплекс (детальніше див. розділ 10.5.).

2.3.3. Методика і психолінгвістика

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

Вирішення перелічених проблем має суттєве значення для методики навчання ІМіК. В результаті здійснення мовленнєвої діяльності формуються

механізми мовлення, які забезпечують сприймання при аудіюванні і читанні та породження мовленнєвого продукту при говорінні та письмі. У процесі навчання ІМ формується навчальна (пізнавальна) діяльність, під час якої учні оволодівають мовою, у них розвиваються механізми мовлення і мовленнєва діяльність, в якій мова і функціонує. Подібно будь-якій діяльності, мовленнєва діяльність має свій *предмет* — думку (змістовий план висловлювання). Мовленнєва діяльність реалізується в конкретних діях та операціях, які забезпечують роботу певних механізмів мовлення, відповідальних за аудіювання, говоріння, читання і письмо (Леонтьев А. А., 2007).

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

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

Отже, **внесок психолінгвістики в методика** навчання ІМ в узагальненому вигляді такий: 1) навчання мови передбачає розвиток мовленнєвої діяльності; 2) особливого значення набуває комунікативна функція мовлення, що зумовлює необхідність створення відповідних ситуацій спілкування; 3) вправи мають носити проблемний характер; вирішення проблеми сприяє як формуванню мовленнєвих навичок, так і активізації процесів мислення; 4) формування вмінь іншомовного мовлення буде ефективнішим при наявності мотивації.

2.3.4. Методика і лінгвістика

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

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

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

Розглянемо **внесок лінгвістики** у вищезазначені компоненти методики навчання ІМ на різних етапах розвитку цих двох наук.

У формулюваннях цілей навчання ІМ в середніх навчальних закладах завжди в тій чи іншій мірі представлений лінгвістичний аспект. Так, лінгвістичною основою “вивчення мови із загальноосвітньою метою” в рамках **граматико/лексико-перекладних методів** виступало порівняльне мовознавство, а також вивчення історії мов. Такі лінгвістичні концепції як існування загальної граматики, тотожність лексичних понять в різних мовах, ототожнення мови з мисленням, поняття — зі словом, трактування мови як застиглої логічної категорії були покладені в основу загальноосвітньої мети, яка розглядалася як розвиток логічного мислення з допомогою граматичних вправ поряд з ототожненням граматики з логікою. Так, на думку В. Гумбольдта, “мета викладання мови — це повідомлення знань про її загальну структуру”.

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

Подальша конкретизація цілей навчання, які формулювалися як навчання *іношомовного мовлення*, а пізніше — *мовленнєвої діяльності*, спирається на **дихотомію мова-мовлення**, згідно з якою між ними існує нерозривний зв'язок: мовлення неможливе без мови, а мова реалізується лише у мовленні. Реалізація “мовленнєвої” мети навчання передбачає не лише знання мовних засобів, необхідних і достатніх для спілкування, але й автоматизоване їх використання в актах комунікації. У зв'язку з цим важливе значення для методики має **роз-**

межування одиниць мови і мовлення, без чого неможливо побудувати ефективний процес оволодіння іншомовним мовленням.

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

Остання чверть ХХ ст. *орієнтована на комунікацію* як мету навчання ІМ дітей і дорослих. Самій постановці комунікативної мети і можливості її реалізації значною мірою сприяли результати лінгвістичних досліджень, зокрема **мовних функцій, функціональних стилів мовлення**, їх співвідношення з усною і письмовою формами літературної мови, функціонально-стилістичною співвіднесеністю мовних засобів усіх рівнів, які обслуговують певні сфери спілкування, невербальних засобів і т. і.

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

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

Так, *мовний мінімум* не може бути відібраний без урахування співвідношення мови і мовлення. Відомо, що словниковий склад мови як сукупність вербальних засобів мовленнєвого спілкування дуже великий за обсягом, в той час як для “середнього” носія мови вистачає всього дві-три тисячі слів, і навіть

письменник вживає в окремому творі орієнтовно 15-20 тисяч. Саме лінгвістика приходить на допомогу методиці, пропонуючи їй *принципи відбору* іншомовної лексики, а також елементів мовних систем морфологічного, синтаксичного і фонетичного рівнів. Саме лінгвістика є джерелом даних про те, як реалізується система мови у мовленні, підпорядковуючись *правилам норми* як фактичного регулятора зв'язності мовних одиниць даної системи, а також вимови і граматичних структур. Поняття норми тісно пов'язане з *поняттям узусу* як загальноприйнятого вживання слова, стилю вимови, мовленнєвих зворотів у відповідній ситуації. Науково обґрунтований відбір мовних засобів передбачає врахування мети комунікації, умов, форми, соціальної сфери спілкування, а також характеристик тих, хто спілкується. Він враховує стилістичні особливості мовлення, які відбиваються в його фонетичному, лексичному і граматичному оформленні. Важливість *нормативності* мовного і мовленнєвого матеріалу, що відбирається, диктується вимогами автентичності мовлення учнів в умовах комунікативного підходу. Норма формується на базі вживання системи мови у мовленнєвій діяльності колективу і виконує дві функції: функцію реалізації потенцій системи і функцію розподілу різних засобів згідно з функціональними стилями. Проте норма літературної мови встановлюється не лише завдяки звичному вживанню (узусу), але й лінгвістами, літературознавцями, письменниками та іншими представниками мовного колективу, які свідомо втручаються у функціонування літературної мови і встановлюють різні тенденції мовного розвитку.

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

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

Отримані дані використовувались при укладанні словників сполучуваності як важливого засобу забезпечення автентичності іншомовних виразів на лексичному рівні. Системно-структурні дослідження, які інтенсивно про-

водились у галузі лінгвістики в середині 50-х років, знайшли своє відображення при відборі та організації граматичних структур іноземної мови. Вони, разом з вимовою, склали основний зміст в аудіолінгвальному методі.

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

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

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

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

Специфічний аналіз мовних функцій, що може застосовуватись у навчанні ІМ, проводиться в рамках “**комунікативної граматики**” Дж. Ліча і Д. Стартвіка, а в “**педагогічній граматиці**” А. Крона граматичні категорії англійської мови представлені у вигляді правил, які супроводжуються вправами.

В рамках сучасної **рівневої концепції мови** загальноновизнаними є такі рівні або підсистеми мови як фонема, морфема, слово, словосполучення, речення, понадфразова єдність, текст. Виходячи з цього, навчання ІМ може проводи-

тись як *аспектно, так і комплексно*. Разом з тим характерна для комунікативної мети навчання мовленнєва спрямованість допускає аспектну домінанту на конкретних фрагментах занять і *зумовлює необхідність постійного комплексного опрацювання мовних явищ*. Так, засвоєння конкретної структури повинно відбуватися у певному контексті з урахуванням усіх просодичних характеристик (наголос, інтонація, інші фонетичні явища), а також невербальних компонентів (жести, зоровий контакт, рухи тіла).

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

Когнітивна лінгвістика — мовознавчий напрям, який розглядає функціонування мови як різновид когнітивної, тобто пізнавальної, діяльності, а когнітивні механізми і структури людської свідомості досліджує через мовні явища. Когнітивна лінгвістика є складовою *частиною когнітології* — інтегральної науки про когнітивні процеси у свідомості людини, що забезпечують оперативне мислення та пізнання світу. Головна ідея когнітивної лінгвістики як самостійного напрямку: мовна здатність людини є частиною її когнітивної здатності. Когнітивісти висунули кілька теорій і ввели в науковий обіг нові поняття і, відповідно, терміни. Новою є *когнітивна теорія категоризацій* — теорія систематизації значень слів у мовній свідомості людини, яка здійснюється у межах сформованої в її свідомості наївної картини світу. У межах сучасної когнітивної лінгвістики розвиваються наступні напрями: культурологічний, лінгвокультурологічний, лінгвосоціокультурологічний, семантико-когнітивний, філософсько-семіотичний. Методика навчання ІМіК користується результатами досліджень усіх напрямів, але переважно лінгвосоціокультурологічного.

У вирішенні проблем, які пов'язані з ефективною технологією навчання ІМіК, неможливо обійтись без результатів досліджень мовних контекстів, які, як відомо, можуть справляти і позитивний, і негативний вплив на процес засвоєння іноземної мови. Взаємодія двох мов приводить до **білінгвізму** — володінню двома мовами. У природних умовах мовних контактів виникає координативний білінгвізм, при якому обидві мови співіснують у свідомості індивіда незалежно один від одного. Однак у процесі *вивчення ІМ* домінує рідна мова, впливаючи на систему іноземної мови. У цьому випадку **субординативний білінгвізм** проявляється в переносі знань, навичок і вмінь з рідної мови на іноземну. Якщо наявність схожості між мовами служить важливою опорою при вивченні ІМ, то невідповідність системи, норми й узусу рідної та іноземної мов спричиняє перенос негативного досвіду з рідної мови на іноземну і помилки, які можуть спотворювати не лише форму, але й зміст. Використання даних контрастивного аналізу дозволяє прогнозувати негативний перенос, який звичайно називається інтерференцією, і за якістю (характером помилок), і за її інтенсивністю (стійкістю помилок). Інтерференцію важко подолати скорі-

ше у випадку часткової схожості у двох мовах, ніж у випадку зовсім нових мовних явищ, які відсутні в рідній мові. Таким чином, дані лінгвістики про розходження в системах конкретних мов дозволяють виявити випадки інтерференції як рідної мови (міжмовної), так і іноземної (внутрішньомовної), що служить важливою передумовою для розробки їх методичної типології, в основі якої лежить ієрархія труднощів засвоєння іншомовного матеріалу.

Прийняття методикою навчання ІМіК **лінгвістичної теорії мовної особистості** також уплинуло на уточнення цілей навчання (детальніше див. розділ 1.4). Результатом будь-якої мовної освіти є сформована мовна особистість, а в галузі навчання ІМіК — **вторинна мовна особистість**, яка має певну структуру. **Перший рівень** вторинної мовної особистості охоплює дві тезаурусні сфери (тезаурус 1 і тезаурус 2). У логіко-лінгвістичному аспекті **тезаурус** — це повний (або прагнення до повного) список слів певної мови з тлумаченням чи без нього. У концептуальному плані тезаурус інтерпретується як опис системи знань про дійсність, який притаманний індивідуальному носію інформації або групі носіїв. **Тезаурус 1** пов'язаний з асоціативно-вербальною сіткою мови і формує “мовну картину світу”, а **тезаурус 2** формує “концептуальну (глобальну) картину світу” (Халеєва І. І., 1989). Носії різних мов різняться своїм тезаурусом 1, але розбіжності є і в тезаурусі 2. Формування тезаурусу 2 викликає значні труднощі у зв'язку з тим, що воно пов'язане з необхідністю розвитку вмінь розпізнавати мотиви й установки особистості, які належать іншій спільноті, де існує інша система цінностей, норм та оцінок (Гальскова Н. Д., Гез Н. І., 2008). **Другий рівень** — рівень діяльнісно-комунікативних потреб, система цілей, мотивів, установок і намірів особистості.

З урахуванням вищесказаного у сучасному процесі навчання ІМіК особлива увага приділяється зіставленню різних концептуальних систем у контексті світової і національної культури.

Для сучасного етапу розвитку методики характерним є поглиблення її зв'язків з **науками, що виникають на стику базисних для методики дисциплін** і забезпечують міждисциплінарний характер методики. Розглянемо окремі з цих наук.

2.3.5. Методика і література

Література — сукупність писаних і друкованих творів певного народу, епохи, людства. Література відображає і зберігає знання й культуру народу певного історичного періоду. Водночас вона є різновидом мистецтва, власне, мистецтвом слова, що відображає дійсність у художніх образах, створює нову художню реальність за законами краси; результат творчого процесу автора, що зафіксований у відповідному тексті за допомогою літер.

Література **за своїм змістом** розгалужується на *наукову, довідкову, технічну, періодичну, художню* тощо. До наукової літератури примикають також *навчальна і науково-популярна* література.

У методиці навчання ІМіК розглядаються можливості використання різних видів літератури, але особлива увага приділяється **художній літературі**, яка призначена спеціально для задоволення пізнавальних, інтелектуальних та естетичних потреб. Сама специфіка художньої літератури є предметом літературознавства, зокрема теорії літератури.

Робота з художніми текстами створює передумови: для всебічного розвитку особистості і визначається на засадах загальнолюдських та національних цінностей, гуманізації і демократизації мовної освіти, взаємоповаги між націями і народами; для надання навчанню культурознавчої спрямованості; для індивідуалізації та диференціації навчання, його профільності у старшій школі, запровадження особистісно орієнтованих методичних технологій; підвищення значущості практичного і творчого складників навчальної діяльності учнів; застосування вміння здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати й оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної і творчої діяльності.

В методиці навчання ІМіК існують різні підходи до визначення й розуміння **провідної функції автентичного художнього тексту** у навчальному процесі: формально мовний, функціонально-феноменологічний, комунікативно-смісловий, змістовно-мовленнєвий. Згідно з *формально-мовним* підходом провідною функцією художнього тексту є розширення мовних знань учнів (переважно лексичних) та збагачення їх словникового запасу. При *функціонально-феноменологічному* підході художній текст розглядається як ілюстративний матеріал різноманітних мовно/мовленнєвих засобів і способів передачі предметно-логічного та ідейно-образного змісту. Основна мета його використання у навчальному процесі — лінгвістичний і літературознавчий аналіз тексту чи окремих його фрагментів. *Комунікативно-смісловий* підхід передбачає навчання адекватного сприйняття, розуміння, осмислення різних категорій інформації художнього тексту. Згідно із *змістовно-мовленнєвим* підходом провідна функція художнього тексту — джерело інформації, стимул для подальшого мовленнєвого спілкування.

У цілому **опрацювання учнями літературних джерел сприяє** розвитку і вдосконаленню навичок і вмінь учнів в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі, перекладі); засвоєнню системних знань про мову як засіб вираження думок і почуттів людини; засвоєнню культурних і духовних цінностей свого та інших народів, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному і морально-етичному розвитку; формуванню загальнонавчальних навичок і вмінь, опануванню комунікативних стратегій тощо.

Отже, використання іншомовної літератури у навчанні ІМіК є передумовою успішного формування усіх складників іншомовної комунікативної компетентності. Методика ж навчання ІМіК має користуватися всіма досягненнями літератури і літературознавства. Нагадаємо також, що література разом з мовою входять до однієї освітньої галузі — “Мови і літератури”.

2.3.6. Методика і соціологія

Соціологія — наука про суспільство як цілісну систему. Базисний характер цієї дисципліни пояснюється тим, що розвиток мови і мотиви її вивчення багато в чому зумовлені економічним і соціальним розвитком суспільства. Проте дані соціології використовуються в методиці не безпосередньо, а через інші науки. Одна з них виникла на стику соціології і лінгвістики (соціолінгвістика), інша — соціології і психології (соціальна психологія).

Соціолінгвістика вивчає комплекс проблем, пов'язаних із соціальною природою мови, її суспільними функціями, механізмами впливу соціальних чинників на мову і тією роллю, яку відіграє мова в житті суспільства.

Основними проблемами, досліджуваними соціолінгвістикою, є: взаємодія мови і нації, при виникненні якої формується “національна мова”; мовна ситуація як форма існування мови; взаємодія мови і культури; білінгвізм як відображення взаємодії двох мов у межах одного регіону; соціальні норми функціонування мови, що визначають мовну поведінку його носіїв; мовна політика як сукупність заходів, які реалізуються державою або суспільною групою осіб для збереження або змінювання мовних норм.

Для методики навчання ІМіК важливими є дані соціолінгвістів про *зв'язки між мовою і явищами суспільного життя*, про перспективи розвитку мови в різних соціальних і професійних сферах його застосування. Плідним є й дослідження взаємодії мови і культури, що реалізовується в рамках лінгвокраїнознавства і культурознавства та концепції комунікативної іншомовної освіти як розвитку індивідуальності в діалозі культур (Пассов Е. И., 2003).

Соціальна психологія — наука, яка виникла на перетині психології і соціології; вивчає закономірності поведінки і діяльності людей, зумовлені фактом їх включення в різні соціальні групи. Для методики навчання ІМіК велике значення мають відомості про психологічну сумісність учнів, що входять до складу навчальної групи; психологічні особливості самої групи і властивих учням якостей (згуртованість, лідерство, здатність до прийняття групових рішень).

Особливу значущість для вчителя мови і культури становить можливість формування у процесі навчання соціальної компетенції, тобто здібності учня вступати в комунікативні контакти з іншими людьми (Щукин А. Н., 2011).

2.3.7. Методика і країнознавство (лінгвокраїнознавство)

Країнознавство — наука, предметом якої є сукупність відомостей про країну мови, що вивчається. Країнознавство дає уявлення про соціально-економічний стан країни і народу, мова якого вивчається, про звичаї, традиції, культурні цінності, властиві даному народу. Як наукова дисципліна у системі насамперед географічних наук країнознавство займається комплексним вивченням країн і регіонів. На заняттях з ІМіК використання країнознавчої інформації носить прикладний характер. Вона включається в систему уроків у процесі знайомства учнів зі

змістом і формами мовленнєвого спілкування носіїв мови, що вивчається. Така інформація забезпечує не лише пізнавальні, але й комунікативні потреби учнів, сприяючи формуванню комунікативної та соціокультурної компетентностей.

Лінгвокраїнознавство — галузь знання, яку визначають як країнознавчо-орієнтовану лінгвістику, що вивчає ІМ у зіставленні з рідною. Об'єктом розгляду при цьому виступає мова як носій культури мови, що вивчається (Верещагин Е. М., Костомаров В. Г., 1990). Лінгвокраїнознавство розглядається і як **методична дисципліна**, що реалізує практику відбору і презентації у навчальному процесі з ІМ відомостей про національно-культурну специфіку мовленнєвого спілкування носія мови з метою формування комунікативної компетентності. Проблематика лінгвокраїнознавства охоплює як лінгвістику, так і методику. Лінгвістичні питання стосуються аналізу одиниць мови з метою виявлення в них національно-культурного смислу. Методичні відносяться до прийомів введення, закріплення та активізації специфічних для мови, що вивчається, одиниць національно-культурного змісту.

У зв'язку з великим інтересом, який виникає на уроках з ІМ до культури країни, мова якої вивчається, відбулося виділення з країнознавства — в якості самостійного предмета навчання — **культуроснавства**. Його предметом стала сукупність відомостей про культуру країни, мова якої вивчається, необхідних для спілкування цією мовою (Гончарук Т. В., 2004).

На стику лінгвістики й культуроснавства оформилася ще одна наукова дисципліна, яка отримала назву **лінгвокультурологія**. Ця комплексна наукова дисципліна вивчає взаємозв'язок і взаємодію культури і мови у процесі її функціонування. Її предметом є матеріальна і духовна культура, тобто все те, що складає “мовну картину світу” носія мови. В число об'єктів дослідження цієї дисципліни включаються також мовленнєва поведінка, мовленнєвий етикет, взаємодія мови і культури і текст як одиниця культури (Маслова В. А., 2007). Поєднання наукових досліджень у країнознавстві, лінгвокраїнознавстві і лінгвокультурології сприяло виникненню такої науки як **лінгвосоціокультурологія**. Метою вивчення цієї дисципліни є моделювання у свідомості учнів сукупності знань та уявлень про світ, зафіксованої у певному масиві мовних і мовленнєвих одиниць ІМ. Передбачається послідовне формування мовленнєвих умінь від сприйняття через зіставний аналіз до свідомого практичного використання учнями у мовленні національно-детермінованих мовних знаків і лінгвокультурологічних знань (Богуславская В. В., 2008).

Результатом вивчення названих дисциплін є формування **лінгвосоціокультурної компетентності (ЛСК)**, яка включає передусім знання про країну (її культуру, традиції, національні звичаї тощо), мова якої вивчається; здатність вилучати з одиниць мови відповідну інформацію і користуватися нею в різних ситуаціях спілкування. В даний час у зв'язку з появою нових наук частіше стали вживати термін “лінгвосоціокультурна компетентність” замість терміна “соціокультурна компетентність”. Показником володіння ЛСК є правильність мовлення не лише

з точки зору норм мови, що вивчається, але і з точки зору її культурного контексту на основі порівняння різних культур (детальніше див. розділ 3.3).

2.3.8. Методика, інформатика і кібернетика

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

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

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

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

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

Урахування і творче використання досягнень інших наук сприяє створенню ефективної системи навчання ІМіК, чому і присвячено наступний розділ.

Завдання і питання для самоконтролю:

1. Дайте визначення методики навчання ІМіК як навчальної дисципліни, як технології і як науки.
2. Наведіть аргументи на користь твердження, що методика навчання ІМіК є самостійною наукою.
3. Поясніть різницю між ІМіК як навчальним предметом та іншими навчальними предметами. Обґрунтуйте свою відповідь.
4. Визначте різницю між країнознавством і лінгвокраїнознавством.
5. Укладіть план бесіди з учнями 9-го класу для уточнення їхніх інтересів і потреб у вивченні ІМіК.

3. Система навчання іноземних мов і культур

Дайте відповіді, спираючись на свій досвід вивчення ІМіК:

- Як ви визначаєте свій рівень володіння іноземною мовою?
- Яку роль відіграє підручник на ваших практичних заняттях з іноземної мови? Чи можете ви пояснити, чим відрізняється підручник від навчально-методичного комплексу (НМК)?
- Як ви вважаєте, чи існує взагалі ідеальний підручник або НМК? З яких компонентів повинен складатися “ідеальний” НМК?

3.1. Система навчання іноземних мов і культур в аспекті системного підходу

Системою називається будь-яке складне явище, до якого входять численні елементи, котрі утворюють певну сукупність завдяки наявності між ними внутрішніх зв'язків. **Система навчання ІМіК** — сукупність основних компонентів навчального процесу, які визначають відбір іншомовного матеріалу для занять, форми його подання, методи і способи навчання, а також способи його організації. В методиці навчання ІМ термін “система” застосовується давно. Ми говоримо про систему навчання мови, систему вправ, систему уроків тощо.

Системний підхід — це метод наукового пізнання, в основі якого лежить розгляд об'єктів у вигляді систем; передбачається аналіз явища як складної єдності, а не як простої суми елементів. Системний підхід вважається одним із провідних методологічних принципів дослідження в будь-якій галузі знань.

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

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

Існують різні підходи до описання **системи навчання ІМіК**. Одним із таких підходів, запропонованих І. Л. Бім (Бим И. Л, 1977), є тлумачення системи навчання ІМ як багаторівневої ієрархічної будови, в межах якої визначається характер взаємодії усіх елементів, що складають систему навчання ІМ (на сучасному етапі ІМіК).

Отже, у **структурі системи навчання ІМіК** у середніх навчальних закладах **виділяються три рівні**. На *першому рівні* система навчання розглядається із загальних позицій як система, що створює взаємодію методики як науки та всієї об'єктно-предметної галузі. На цьому рівні у процесі взаємодії двох під-

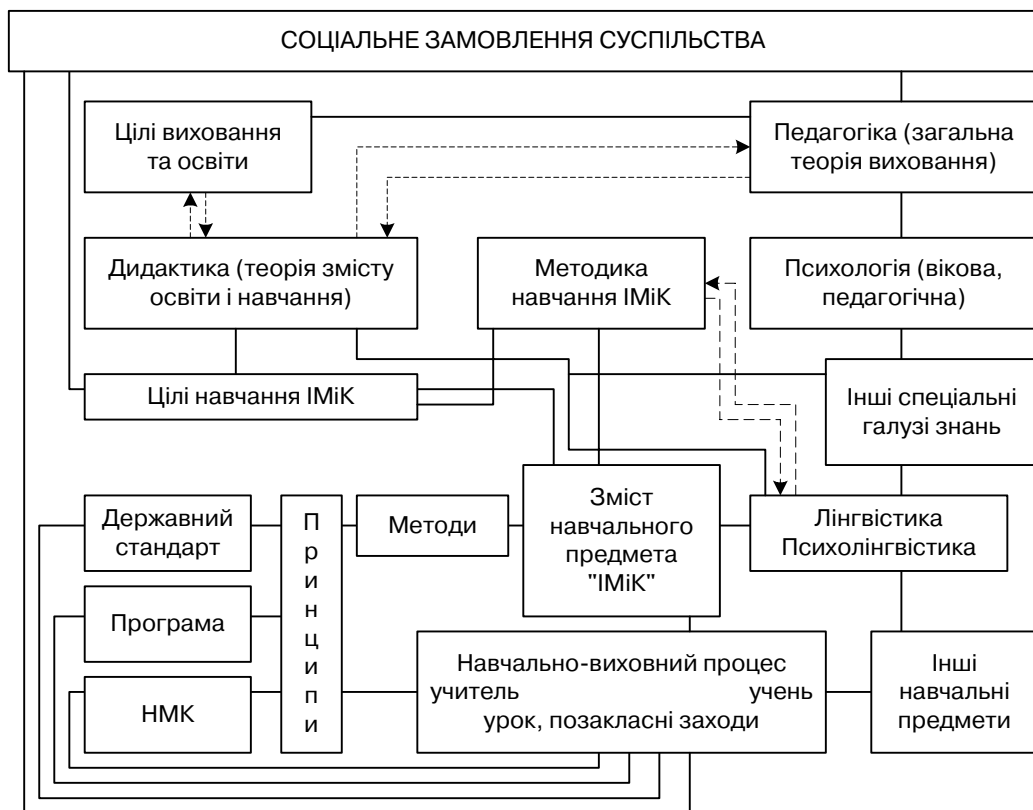
систем методики як науки та її об'єктно-предметної галузі відбувається збільшення обсягу теоретичних знань з методики навчання ІМіК і посилення управління практикою навчання з боку теорії.

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

На *третьому рівні* система навчання ІМіК розглядається як реальний навчально-виховний процес, головними компонентами/підсистемами якого є учитель, учні і матеріальні засоби навчання (див. схему 1).

Схема 1

Система навчання іноземної мови і культури (в основу покладено схему І. Л. Бім)



Отже, **система навчання ІМіК** — це сукупність основних компонентів навчального процесу, які визначають відбір іншомовного і культурознавчого матеріалу для занять, форми його подання, методи і способи навчання, а також способи його організації. Системне навчання має і свої **особливості**: функціональність, складність, відкритість. **Функціональність**: здатність функціону-

вання системи у процесі навчання в залежності від поставленої мети. **Складність:** система охоплює багато підсистем, які у процесі навчання вступають у певні взаємозв'язки одна з одною та із середовищем як цілісні утворення, що знаходяться у певній ієрархічній залежності. **Відкритість:** система піддається впливу з боку середовища і готова включати до своєї структури нові підсистеми, поява яких зумовлена досягненнями самої методики і суміжних з нею наук.

При цьому слід звернути увагу на те, що оволодіння ІМіК як результат навчання може бути *керованим процесом і некерованим*. У першому випадку учні оволодівають ІМіК в результаті навчання і засвоєння мовленнєвого досвіду свого учителя. Ефективність такого навчання залежить від кваліфікації учителя і здібностей учня до оволодіння ІМіК. У другому випадку оволодіння ІМіК має некерований характер і відбувається в умовах безпосереднього контакту учня з носієм мови. Крім того, навчання є вирішальним фактором для функціонування системи у вигляді навчально-виховного процесу, який має певні особливості і форми (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Особливості і форми навчання ІМіК

За критерієм взаємодії викладача та учня	<ul style="list-style-type: none"> • контактне • дистантне
За критерієм способу організації	<ul style="list-style-type: none"> • активне • інформативне
За критерієм зв'язку змісту навчання з майбутньою професією	<ul style="list-style-type: none"> • контекстне • позаконтекстне
За критерієм реалізації принципу свідомості	<ul style="list-style-type: none"> • інтуїтивне • свідоме
За критерієм орієнтованості на учасників навчально-виховного процесу	<ul style="list-style-type: none"> • орієнтоване на вчителя • орієнтоване на учня

З позицій системного підходу у методиці навчання ІМіК прийнято виділяти такі **підсистеми навчання ІМіК**: підходи до навчання, цілі і завдання, зміст, принципи, методи, організаційні форми і засоби навчання. Розглянемо кожну із підсистем детальніше.

3.2. Підходи до навчання іноземних мов і культур

Термін “**підхід**” означає загальну вихідну концептуальну позицію, яка є вирішальною у розгляді і визначенні інших підпорядкованих концептуальних положень. **Підхід до навчання ІМіК** — базова категорія навчання ІМіК, яка визначає стратегію навчання і вибір методу навчання, за допомогою якого реалізується ця стратегія; точка зору на сутність того, як слід формувати іншомовну комунікативну компетентність.

3.2.1. Класифікація підходів до навчання іноземних мов і культур

У сучасній методичній літературі виділяють чотири основні підходи з позицій психології вивчення мови. *Біхевіористський підхід* визначає володіння ІМ як сформованість мовленнєвих автоматизмів на іншомовні стимули. *Індуктивно-свідомий підхід* передбачає опанування ІМ на основі моделей в інтенсивному режимі з наступним усвідомленням їх значення і правил оперування ними. *Пізнавальний (когнітивний) підхід* спрямовує діяльність учня передусім на засвоєння правил використання лексико-граматичних моделей, на основі яких здійснюється свідоме конструювання висловлювань. *Інтегрований підхід* — органічне поєднання в ході заняття свідомих і підсвідомих компонентів у процесі навчання, що передбачає паралельне опанування знаннями, мовленнєвими навичками і вміннями.

З точки зору **об'єкта навчання** у методиці навчання ІМіК визначають мовний, мовленнєвий і мовленнєводіяльнісний підходи. Для *мовного підходу* характерна орієнтація навчання на опанування мови як системи, яка складається з одиниць мови різного рівня, правил їх побудови і використання у спілкуванні. *Мовленнєвий підхід* орієнтує вчителя на навчання мовлення як формування і формулювання думок за допомогою одиниць мови у процесі спілкування. У *мовленнєводіяльнісному підході* в якості об'єкта навчання виступає мовленнєва діяльність як процес прийняття і передачі інформації, обумовлений ситуацією спілкування та опосередкований системою мови.

І, нарешті, з точки зору **способу навчання** йдеться про прямий, свідомий і діяльнісний підходи до навчання ІМіК. *Прямий (інтуїтивний) підхід* передбачає оволодіння ІМ шляхом слухання та інтуїтивного засвоєння одиниць мови за умови виключення рідної мови із системи навчання. *Свідомий (когнітивний) підхід* базується на усвідомленні учнями одиниць мови і формуванні здатності пояснити вибір і вживання таких одиниць у процесі спілкування.

До найбільш розповсюджених сучасних підходів до навчання ІМіК відносяться: комунікативно-діяльнісний, компетентнісний, рефлексивний, культурологічний, рівневий і професійно орієнтований підходи.

3.2.2. Комунікативно-діяльнісний підхід

У методиці навчання ІМіК діяльнісний підхід знайшов свою інтерпретацію в рамках **комунікативно-діяльнісного** (особистісно-діяльнісного) **підходу** до навчання. Цей підхід втілено практично у комунікативному та окремих інтенсивних методах навчання ІМ.

Згідно цього підходу навчання ІМіК має носити *діяльнісний характер*, оскільки реальне спілкування на уроці здійснюється шляхом мовленнєвої діяльності, за допомогою якої учасники спілкування намагаються вирішувати реальні та уявні завдання.

Комунікативно-діяльнісний підхід передбачає органічне *поєднання свідомих і підсвідомих компонентів* у процесі навчання ІМіК, тобто засвоєння правил оперування іншомовними моделями відбувається одночасно з опануванням їх комунікативно-мовленнєвої функції.

Цей підхід у найбільшій мірі відбиває специфіку ІМ як навчального предмета у середньому навчальному закладі. Він визначився в результаті методичного осмислення наукових досягнень в галузі лінгвістики — теорії комунікативної лінгвістики, психології і теорії діяльності, що знайшло відображення в роботах із психології і методики навчання іноземних мов (Леонтьєв О. О., Зимня І. О., Пассов Ю. І. та інші).

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

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

Комунікативно-діялісний підхід означає також, що у *центрі навчання знаходиться учень* як суб'єкт навчальної діяльності, а система навчання передбачає максимальне врахування індивідуально-психологічних, вікових і національних особливостей учнів, а також їхніх інтересів. Методичним змістом цього підходу є способи організації навчальної діяльності: широке використання колективних форм роботи, вирішення проблемних завдань, співпраця учителя та учнів тощо.

Кінцевою метою навчання в аспекті комунікативно-діялісного підходу є навчання міжкультурного спілкування на засадах компетентнісного підходу.

3.2.3. Компетентнісний підхід

Поняттям “*компетентність*” українська освіта оперує у значенні, запропонованому європейськими країнами. Поняття *компетентності* визначають як здатність успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Компетентність, як пояснювалося вище, ґрунтується на знаннях, навичках і вміннях, але ними не вичерпується, обов’язково охоплюючи особистісне ставлення до них людини, а також її досвід, який дає змогу ці знання “вплести” в те, що вона вже знала, та її спроможність збагнути життєву ситуацію, у якій вона зможе їх застосувати. Таким чином, кожна компетентність побудована на поєднанні знань, навичок і вмінь, а також ставлень, цінностей, емоцій, здібностей, поведінкових компонентів, тобто усього того, що можна мобілізувати для активної дії.

Перехід до компетентнісного підходу означає *переорієнтацію з процесу на результат освіти* в діяльнісному вимірі, у зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, навичок і вмінь на формування й розвиток в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях, на організацію освітнього процесу на основі врахування затребуваності навчальних досягнень випускника школи у суспільстві, забезпечення його спроможності відповідати реальним запитам швидкозмінюваного ринку і мати сформований потенціал для швидкої безболісної адаптації як у майбутній професії, так і в соціальній структурі. Перспективність компетентнісного підходу полягає в тому, що він передбачає високу готовність випускника школи до успішної діяльності в різних сферах, у тому числі і в володінні іноземними мовами і культурами.

Про компетентнісний підхід до формування змісту освіти зазначено у Державних стандартах освіти (детальніше див. розділ 1.2), його реалізовано у критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів початкової, основної і старшої школи. Під поняттям *компетентнісний підхід* у навчанні ІМіК розуміють спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток в учнів *ключових (базових, основних, надпредметних) компетентностей* та *іншомовної комунікативної компетентності*. Компетентнісний підхід тісно пов’язаний з реалізацією рефлексивного підходу.

3.2.4. Рефлексивний підхід

У методиці навчання ІМіК рефлексія розглядається у *двох аспектах*: у педагогічній діяльності вчителя і навчальній діяльності учнів. На думку багатьох учених, саме рефлексивний складник є системотворним компонентом мовної освіти протягом усього життя. В умінні самостійно вчитися поряд із *мотиваційним* (виявлення зацікавленості у навчанні, докладання вольових зусиль), *процесуальним* (самостійне визначення мети діяльності, організація власної праці, виконання у певній послідовності сенсорних, розумових або практич-

них дій); *змістовим* (відбір необхідних знань і способів розв'язання завдання) аспектами виділяється *рефлексивний* компонент, який передбачає усвідомлення якості й результативності своєї діяльності, прагнення до її вдосконалення, самоконтроль і самооцінку (Князьян М. О., 2006).

Поняття ж **рефлексія** трактується як процес моделювання особою дій стосовно навчально-пізнавальних завдань, стратегій досягнення навчальних цілей; пошуку альтернативних рішень, аналізу ефективності власної діяльності, самоконтролю і самооцінки. Саме **рефлексивна самооцінка** є однією з характеристик продуктивної навчальної діяльності з вивчення ІМіК, яка розглядається як здатність до рефлексивної самооцінки цілей, процесу і результатів навчальної діяльності, аналізу, корекції і накопичення ефективного досвіду навчальної діяльності, формування індивідуального стилю навчальної діяльності; перенесення раціонального досвіду у нові контексти (Коряковцева Н. Ф., 2002).

У процесі вивчення ІМіК рефлексивна самооцінка, з одного боку, *передбачає вміння оцінювати* рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності, а з іншого — успішність навчальної діяльності, тобто результат і способи вивчення ІМіК. Важливим складником самооцінки вважається й оцінка учнями власної мовної особистості як суб'єкта навчальної діяльності.

Необхідною умовою для реалізації рефлексивного підходу справедливо вважають використання *проблемних ситуацій*, як реальних, так і таких, що формулюються учителем чи самими учнями. Проблемна ситуація є також передумовою розвитку рефлексивних умінь, оскільки пов'язана з проектуванням діяльності, формує потребу в нових знаннях, стимулює активну мисленнєву діяльність. Під **рефлексивними вміннями** розуміють засвоєні школярами способи виконання рефлексивної діяльності на основі знань про сутність, засоби і способи здійснення рефлексії над власною пізнавальною діяльністю, першочергово пов'язаною з оволодінням іншомовною комунікативною компетентністю.

Отже, особливості сучасної освіти, у якій дедалі більше ставляться акценти на автономності навчальної діяльності, формуванні готовності навчатися протягом усього життя, прагненні до постійної самоосвіти і самовдосконалення, зумовлюють необхідність застосування рефлексивного підходу у навчанні учнів ІМіК, формування в учнів навчально-стратегічної компетентності (детальніше див. розділ 3.3.).

3.2.5. Культурологічний підхід

Культурологічний підхід до навчання мови передбачає у процесі занять *тісну взаємодію мови і культури* його носіїв. Для цього підходу характерні дві тенденції інтерпретації фактів мови і культури в навчальних цілях: 1) від фактів мови до фактів культури; 2) від фактів культури до фактів мови.

У *першому випадку* вчитель демонструє, як в одиницях мови відбиваються особливості культури і мислення носіїв мови, а культурознавча інформація вилучається із самих мовних одиниць. Такий тип знайомства з фактами культури розробляється у межах лінгвокраїнознавства і його покладено в основу лінгвокраїнознавчої теорії слова (Верещагин Е. М., Костомаров В. Г., 1980).

Наприкінці 1980-х рр. відбувся *зсув наукових інтересів у галузь культури*: предметом наукового опису і вивчення на уроках з ІМ стає перш за все культура носіїв мови, що вивчається. Запропоновано нову парадигму дослідження і практичного застосування таких досліджень: культура — мета, мова — засіб навчання. Науковий і методичний пошуки цього напрямку пов'язані з розробкою теорії мовної особистості (детальніше див. розділ 1.5). Вони отримали втілення в області мовознавства і методики навчання мов — лінгвокультурології (Воробьев В. В., 1997). У методичному плані цей напрям досліджень одержав найбільш послідовну реалізацію в концепції комунікативної іншомовної освіти (детальніше див. розділ 1.3).

Основними положеннями культурологічного підходу є такі:

Оволодіння мовою є **освітнім процесом**, змістом якого є культура країни, мова якої вивчається. Таким чином, іншомовна культура — це все те, що є джерелом іншомовної культурної освіти в її чотирьох аспектах: практичному, освітньому, виховному і розвивальному.

Практичний аспект навчання зводиться до формування одного з компонентів іншомовної комунікативної компетентності, соціокультурної компетентності, яка, у свою чергу, охоплює соціолінгвістичну, соціокультурну і соціальну компетентності. Останнім часом термін “соціокультурна компетентність” все частіше замінюють на більш точний термін “лінгвосоціокультурна компетентність” (детальніше див. розділи 3.3. і 8).

В *освітньому аспекті* основою навчання у межах названого підходу є діалог культур як зіставлення фактів із галузі художньої творчості (ідеї, теми, проблематика, моральні та естетичні цінності, жанри, художні способи вираження) і способу життя носіїв мови. Цей напрям вивчення мови і культури за останні роки особливо активно розвивається в рамках наукової дисципліни — порівняльного лінгвокраїнознавства.

У *виховному аспекті* при культурологічному підході акцент робиться на виявленні загальних моральних орієнтирів у житті двох народів та існуючих між ними розбіжностей.

Основне завдання *розвивального аспекту* — формування стійкої мотивації до вивчення іноземної мови та іншомовної культури в діалозі з рідною мовою і культурою.

Результатом же навчання є формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності, яка забезпечує використання мови в умовах певного культурного контексту на основі діалогу культур. При цьому рівень сформованості ІКК може бути різним з точки зору рівневого підходу.

3.2.6. Рівневий підхід

Розробка рівневого підходу пов'язана з визначенням у науці рівнів володіння ІМіК. Завдяки зусиллям комітету Ради Європи з іноземних мов (European Council for Modern Languages) розроблено *єдину систему або шкалу визначення рівнів володіння ІМ* (Загальноєвропейські Рекомендації..., 2003). На основі даної Європейської шкали Асоціація установ Європи з тестування сертифікує зміст національних і міжнародних іспитів з ІМ. Починаючи з 2006 року в міжнародних іспитах, що розробляються в США (TOEFL, TOEIC), Німеччині, Франції та інших країнах, також враховуються рівні володіння ІМ, прийняті Радою Європи. Це дозволяє уніфікувати зміст і контроль процесу оволодіння ІМ у контексті неперервної освіти у світовому масштабі.

У цілому в документах Ради Європи визначено й описано три рівні володіння ІМ, кожен з яких охоплює два підрівні. Кожен з цих рівнів може бути співвіднесений з міжнародними іспитами з будь-якої мови як іноземної (див. таблицю 2).

Таблиця 2

Міжнародні рівні володіння ІМ

А		В		С	
Елементарний користувач		Незалежний користувач		Досвідчений користувач	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Інтродуктивний або "відкриття"	Середній або "виживання"	Рубіжний	Просунутий	Автономний	Компетентний
Breakthrough	Waystage	Threshold	Vantage	Effective	Mastery

Кожен з вищеназваних *рівнів характеризується*:

- різним *ступенем сформованості комунікативних умінь*; характером і рівнем складності ситуацій, в яких ці вміння можуть бути реалізовані; різним ступенем розвитку здатності до адаптації до новизни мовленнєвих ситуацій;
- *варіативністю цілей і способів мовленнєвого спілкування*, доречного використання мовних і мовленнєвих засобів;
- різною *якістю мовленнєвого висловлювання* (продукованого або сприйнятого) з точки зору новизни, ступеня складності, обсягу, наявності та реалізації особистого комунікативного наміру, мовних труднощів і різноманітності мовних засобів, що використовуються;
- *нормативністю мовного оформлення тексту* з точки зору правильності й доцільності використання мовних засобів, точності передачі/розуміння інформації, а також відповідності мовних засобів, які використовуються, конкретним ситуаціям спілкування;

- *швидкістю мовлення*, яка проявляється у швидкості виконання комунікативної задачі у конкретній ситуації, а також впевненості/невпевненості у використанні мовних засобів, відсутності/присутності невиправданих пауз і повторів у процесі спілкування;
- *ступенем самостійності/свободи* у ході мовленнєвих контактів, яка проявляється в ініціативності того, хто говорить або слухає, у відсутності необхідності додаткової допомоги з боку партнера по спілкуванню, довідкових матеріалів та/або інших засобів (Гальскова Н. Д., Гез Н. И., 2008) (детальніше див. розділи 6 і 7).

Слід зазначити, що виділені рівні володіння ІМ є дещо умовними, зважаючи на те, що ґрунтуються передусім на готовності вирішувати комунікативні завдання різного рівня складності, а не на визначенні обсягу засвоєних мовних одиниць (тобто на знанні достатньої кількості лексичних одиниць і граматичних структур). Цю готовність буває важко виміряти і розвести по рівнях. І все ж таки зроблена спроба дає основу для створення єдиного освітнього простору в галузі мовної освіти. Розроблений Радою Європи Мовний портфель (1999) дозволяє не лише вчителю, але й учням спробувати визначити свій реальний рівень володіння ІМ, зрозуміти свої сильні і слабкі сторони в користуванні мовою в усній і письмовій формах, в рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності.

Запропоновані рівні володіння ІМ стали актуальними і для вчителів ІМ в Україні після затвердження державних освітніх стандартів. Рівень В1, або рубіжний рівень, має стати обов'язковим для випускників повної загальноосвітньої середньої школи (10-11 класи), які вивчають ІМ на рівні стандарту. Для філологічного профілю рекомендованим є рівень В2. Матеріали для оцінювання навчальних досягнень учнів мають розроблятися з урахуванням цих рівнів, а завдання мають різнитися за рівнями складності: середнім, достатнім, високим (див. таблицю 3).

Таблиця 3

Рекомендовані рівні володіння ІМ учнями загальноосвітніх навчальних закладів

Тип школи	Початкова	Основна	Старша	
			Нефілологічний профіль	Філологічний профіль
Клас	4	9	11	11
Рівень володіння мовою	A1	A2	B1	B2
	"Відкриття"	Ускладнений рівень "виживання"	"Рубіжний" рівень	Просунутий

Так, наприклад, при виборі завдань *трьох рівнів складності з аудіювання* до уваги беруться такі чинники: тип тексту, лінгвістична складність, тривалість звучання тексту; *а з читання*: тип тексту, лінгвістична складність, обсяг тексту.

У міжнародній практиці навчання ІМіК визначено й орієнтовну кількість годин, необхідних для оволодіння кожним наступним рівнем. Так, для виходу на рубіжний рівень (B1) необхідно близько 350 навчальних годин, а рівень B2 можна досягти за 550 годин класних занять, на кожен наступний рівень додається від 200 до 250 навчальних годин. Згідно програми загальноосвітньої школи кількість годин перевищує цей мінімум; вивчення ІМіК починається з першого класу і є обов'язковим протягом усього процесу навчання. У спеціалізованих школах з поглибленим вивченням ІМіК кількість навчальних годин значно перевищує необхідний мінімум. Але з огляду на той факт, що обов'язковий курс ІМіК у школі носить не вузькопрагматичний характер, а покликаний вирішувати і завдання загального розвитку особистості учня, на досягнення школярами відповідного рівня володіння ІМ потрібно набагато більше часу.

Слід звернути увагу і на неможливість використання міжнародних іспитів з ІМ для контролю успішності засвоєння учнями програми початкової, основної і старшої школи. Необхідно *розвивати національну систему мовних іспитів з урахуванням міжнародних рівнів* володіння ІМіК і специфіки національних освітніх стандартів, процедури вступу до вищих навчальних закладів. Цією проблемою займається Український центр оцінювання якості освіти.

3.2.7. Професійно орієнтований підхід

Професійно орієнтований підхід у навчанні ІМіК передбачає урахування на заняттях з мови інтересів учнів та їхню майбутню професію. У середній загальноосвітній школі цей підхід пов'язаний з реалізацією профільного навчання у старшій школі. **Основними завданнями** профільного навчання в аспекті цього підходу є: створення умов для врахування й розвитку професійних інтересів учнів старшої школи у процесі їхньої загальноосвітньої підготовки; забезпечення умов для їхнього професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору й оволодіння майбутньою професією; формування в учнів професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності на допрофесійному рівні, спрямування молоді щодо майбутньої професійної діяльності; забезпечення наступно-перспективних зв'язків між загальною середньою і професійною освітою відповідно до обраного профілю.

Нагадаємо, що профільне навчання у старшій школі здійснюється за такими **основними напрямками**: суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний, спортивний тощо. За основними напрямками профілізації визначаються різноманітні навчальні профілі, які відрізняються між собою як добором предметів, так і їх змістом.

Засвоєння змісту освіти у загальноосвітніх закладах із профільним навчанням має, по-перше, забезпечувати загальноосвітню підготовку учнів, по-друге — підготовку до майбутньої професійної діяльності.

Профіль навчання охоплює такі **типи предметів**: базові, профільні і курси за вибором.

Базові загальноосвітні предмети становлять інваріантний складник змісту середньої освіти і є обов'язковими для усіх профілів. Ці предмети реалізують цілі та завдання загальної середньої освіти. Зміст навчання і вимоги до підготовки старшокласників визначаються державним загальноосвітнім стандартом.

Профільні загальноосвітні предмети — це цикл предметів, які реалізують цілі, завдання і зміст кожного конкретного профілю. Вони обов'язкові для учнів, що обрали даний профіль навчання. Профільні предмети вивчаються поглиблено і забезпечують також прикладну спрямованість навчання за рахунок інтеграції знань і методів пізнання та застосування їх у різних сферах діяльності, в т. ч. і професійній (детальніше див. розділ 11.2).

Прийняті в сучасній методиці підходи до навчання іноземних мов і культур зумовлюють вибір цілей, згідно з якими визначаються зміст, принципи, методи і технології, засоби навчання.

3.3. Цілі навчання іноземних мов і культур

Цілі навчання ІМіК — заздалегідь запланований результат педагогічної діяльності, який досягається за допомогою змісту, методів, засобів навчання тощо. Це основний компонент системи навчання ІМіК, який формується під впливом соціального замовлення суспільства, рівнем розвитку методики навчання ІМіК і суміжних з нею наук, умовами навчання і впливає на вибір інших компонентів системи. Визначення цілей навчання дає відповідь на запитання “З якою метою навчати?”

У методиці навчання ІМіК розрізняють **проміжні і кінцеві цілі** формування іншомовної комунікативної компетентності в залежності, наприклад, від типу школи: початкової, основної, старшої. Слід також розрізняти поняття **мета навчання і завдання навчання**, під якими розуміють об'єктивне відображення цілей навчання відносно конкретного ступеня та умов навчання. У межах однієї мети можуть вирішуватися різні завдання з формування іншомовної комунікативної компетентності.

Цілі навчання ІМіК у загальноосвітніх навчальних закладах визначаються Державними освітніми стандартами і Програмами з іноземних мов. Вони визначають очікувані результати навчальних досягнень учнів в оволодінні ІМіК за період навчання в середньому навчальному закладі.

У сучасній методиці навчання ІМіК у загальноосвітніх навчальних закладах висувуються **п'ять основних цілей**: практичну, виховну, освітню, розвивальну і професійно орієнтовану (у старшій школі).

Практичною метою навчання ІМіК визнано формування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК). **Іншомовна комунікативна компетент-**

ність — здатність успішно вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, яка вивчається, у відповідності до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого спілкування. **Метою формування ІКК** є не накопичення певного обсягу знань, навичок і вмінь, а власне здатність використовувати їх в іншомовному спілкуванні. При цьому, як уже було зазначено вище, існує **декілька рівнів** даної компетентності (детальніше див. розділ 3.2.6.). **Основними характерними рисами** ІКК вважаються: динамічність, імпліцитність, комплексність, культурна зв'язність та релятивність.

У сучасній методиці навчання іноземних мов і культур ІКК розглядається як єдність, що складається з **декількох складових**, тобто компетентностей (субкомпетентностей): мовленнєвих, лінгвосоціокультурної, мовних (лінгвістичних) і навчально-стратегічної (Бориско Н. Ф., 2010; Ніколаєва С. Ю., 2010 а) (див. схему 2).

Схема 2

Основні складові іншомовної комунікативної компетентності (ІКК)

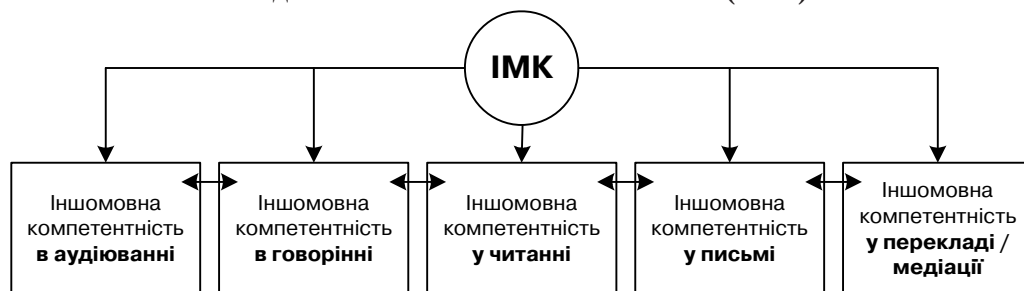


Розглянемо кожен із зазначених компетентностей детальніше.

Іншомовна мовленнєва компетентність (ІМК) — це здатність до реалізації різних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма та перекладу/медіації) в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування. Отже, **ІМК** включає низку мовленнєвих компетентностей: в аудіюванні, в говорінні, у читанні, у письмі та перекладі/медіації (див. схему 3).

Схема 3

Види мовленнєвих компетентностей (ІМК)



В *узагальненому вигляді* мовленнєві компетентності зумовлюють здатність учня:

- розуміти зі слуху автентичні тексти різних жанрів і видів;
- реалізувати усномовленнєву комунікацію (у монологічній і діалогічній формах) в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування;
- читати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах опосередкованого спілкування;
- реалізувати комунікацію у письмовій формі в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування;
- реалізувати функції медіатора (посередника) культур у процесі міжкультурної комунікації;
- використовувати досвід, набутий у процесі оволодіння рідною мовою і культурою, розглядаючи його як засіб усвідомленого опанування іноземною мовою і культурою.

Кожна з мовленнєвих компетентностей *базується* на складній і динамічній взаємодії відповідних умінь, мовленнєвих навичок, знань та особистісних якостей, передусім комунікативних здібностей (детальніше див. розділ 7). *Формуються* мовленнєві компетентності на основі відібраних сфер і видів спілкування, функцій, психологічних і мовленнєвих ситуацій та ролей, невербальних засобів комунікації; комунікативних цілей і намірів; тем, проблем і текстів.

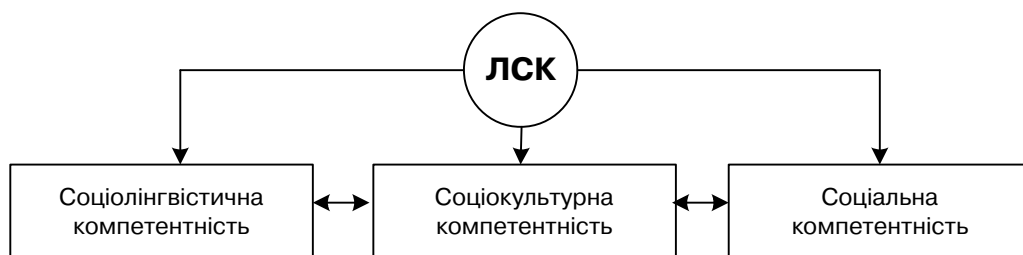
Інколи до мовленнєвих компетентностей відносять ще одну компетентність — предметну.

Предметна (тематична) компетентність — здатність розуміти й обговорювати певні предмети мовлення, пов'язані з культурою країн, мова яких вивчається, а також з культурою своєї країни.

У сучасному навчанні ІМіК акцент ставиться *не на мові як системі, а на мовленні*. Мовлення завжди ситуативне, ситуація ж, у свою чергу, визначається місцем і часом, особливостями партнерів у спілкуванні, метою спілкування і готовності до нього, особливостями культури народу, мова якого вивчається т. ін. Для адекватного вирішення завдань спілкування у кожному конкретному випадку, крім мовленнєвих компетентностей, учням необхідна ще й сформована лінгвосоціокультурна компетентність.

Лінгвосоціокультурна компетентність (ЛСК) — це здатність і готовність особистості до іншомовного міжкультурного спілкування. Ця компетентність утворюється динамічною взаємодією сформованих соціолінгвістичної, соціокультурної і соціальної компетентностей (див. схему 4).

Основні складові лінгвосоціокультурної компетентності (ЛСК)



Рівень сформованості лінгвосоціокультурної компетентності зумовлює ефективність реалізації міжкультурного спілкування. *Міжкультурне спілкування* — це не простий обмін інформацією, спрямований на досягнення визначеної мети, а активна взаємодія учасників цього процесу, мета якого найчастіше носить “немовний” характер. Мова в цьому випадку виступає як засіб здійснення такої взаємодії. Тому важливо, щоб учні з самого початку навчалися спілкуватися природною ІМ, яка притаманна носіям цієї мови, результатом чого має бути *оволодіння ними способами соціальної взаємодії*. Учні необхідно вчити передавати різні значення, вміти заповнювати паузи, переривати або продовжувати розмову, використовувати різні способи спрямування бесіди тощо.

Процес активної взаємодії людей характеризується їхнім взаємовпливом і взаєморозумінням. Узгоджена діяльність людей, які спілкуються, плюс взаєморозуміння є своєрідною формулою взаємодії. Відомо, що процес мовленнєвого спілкування не завжди характеризується повнотою розуміння і необхідним рівнем контактності. Взаєморозумінню можуть перешкоджати *соціальні і психологічні бар’єри* у свідомості людей, що спілкуються, а в міжкультурних ситуаціях спілкування — культурні бар’єри (культурний шок). Перші обумовлені соціальними обмеженнями у засвоєнні культури і соціальною диференціацією. До психологічних факторів, що впливають на процес взаєморозуміння, відносять психологічну несумісність партнерів по спілкуванню, сором’язливість, недовіру до людей тощо. *Культурні бар’єри* пов’язані з належністю до різних, відмінних одна від одної, традицій, звичок, у тому числі і на побутовому рівні. У зв’язку із сказаним вище у процесі навчання, що має на меті розвиток в учнів рис вторинної мовної особистості, необхідно формувати у школярів уміння не тільки моделювати свою мовленнєву поведінку з носіями ІМ (коректну у мовному відношенні), але й досягати при цьому взаєморозуміння з ними / з іншою культурою (детальніше див. розділ 8).

В *узагальненому вигляді* лінгвосоціокультурна компетентність зумовлює здатність учня:

- вибирати, використовувати й розуміти мовні і мовленнєві засоби іншомовного спілкування з національно-культурною специфікою відповідно до міжкультурного і соціального контексту;

- набувати культурологічних, країнознавчих, лінгвокраїнознавчих, соціокультурних і міжкультурних знань;
- користуватися набутими знаннями для досягнення своєї мети в іншомовному міжкультурному спілкуванні;
- вступати в комунікативні стосунки з представниками інших країн у певних ситуаціях.

Кожна з компетентностей, що входить до складу лінгвосоціокультурної компетентності, базується на складній і динамічній взаємодії відповідних умінь, навичок, знань, усвідомленості й особистісних якостей, насамперед готовності і бажанні взаємодіяти з іншими (детальніше див. розділ 8). Формується лінгвосоціокультурна компетентність на основі відібраного лінгвосоціокультурного матеріалу і соціальних ситуацій.

Виділення *лінгвосоціокультурного матеріалу* як складової змісту навчання зумовлено тим фактом, що самій мові властиво накопичувати, зберігати й відбивати факти і явища культури народу — носія цієї мови. Ці факти і явища, як правило, відомі усім членам мовної спільноти, оскільки засвоюються ними у процесі навчання, виховання тощо. Так, американцям добре відомо, хто такий “Homes Abe” (прізвисько президента Лінкольна), і що продавали у магазинах Woolworth або “cent stores” (дешеві товари повсякденного вжитку); яка різниця між “express trains” і “local trains” у метро: “express trains”, на відміну від “local trains”, зупиняються лише на великих станціях. В Іспанії усі знають, що La Puerta del Sol — це “нульова точка”, від якої відмірюються усі відстані; що поштові марки купуються в “estanco”, що “el gordo” — це лотерейний квиток із серією, на яку випадає найбільший виграш, а “el puente” — додатковий день відпочинку, який випадає за календарем між святковими і вихідними днями. Іспанцям також добре відомо, що подорожувати залізницею економніше у період так званих “Días Azules” (дні, які не збігаються зі святами і канікулярними періодами, в цей час знижуються ціни на залізничні квитки). Усі французи добре знають, що Madeleine — це одна з найбільших церков Парижа, яка знаходиться у центрі міста, а Jardin des Plantes — зоопарк у Парижі. Французи знають, що можна купити в Marché aux Puces, а що в Uniprix; що найдешевшим буде студентський обід, одержаний на Bon de repas, і що T.G.V. — це поїзд, яким найшвидше можна доїхати з Парижа до узбережжя Ла-Маншу. Усім німцям добре відомо, що der Ku-Damm — це скорочена назва від Kurfürstendamm — центральної вулиці Берліна з магазинами, готелями, ресторанами, а TEE — Züge / Trans-Europa-Express-Züge — це трансєвропейський поїзд-експрес, який курсує між найбільшими західноєвропейськими містами; що West Athen (“Західні Афіни”) — це образна назва Мюнхена як міста з великою кількістю музеїв, театрів, високою музичною культурою та архітектурою, а Weißer Sonntag — це назва першого тижня після Пасхи.

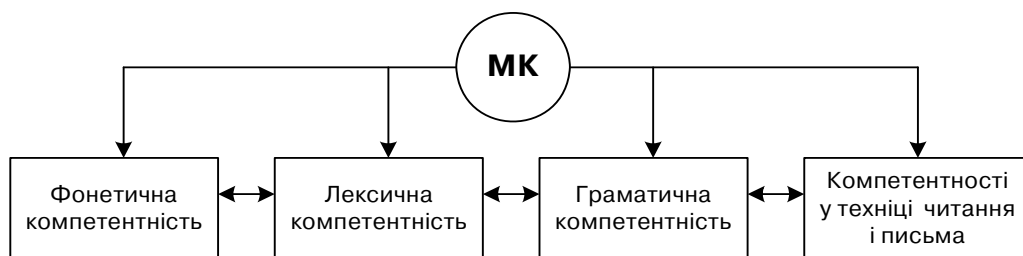
Передумовою успішного формування мовленнєвих і лінгвосоціокультурної компетентностей є достатній рівень сформованості мовних компетентностей.

Мовна (лінгвістична) компетентність — здатність учня практично користуватися мовною системою (фонетичною, лексичною, граматичною, техніки читання і письма) відповідно до норм конкретної мови і культури на основі набутих знань про рівневу структуру цієї системи та усвідомлення особливостей мовних явищ. Передбачається оволодіння учнем *певною сумою мовних знань і відповідних їм мовленнєвих навичок*, пов'язаних з різними аспектами мови — лексичним, фонетичним, граматичним тощо, а також *мовною усвідомленістю*.

Отже, мовна компетентність передбачає оволодіння учнями мовним матеріалом з метою його використання в усному і писемному спілкуванні. Іншомовна лінгвістична компетентність також *охоплює низку компетентностей*, основними з яких є фонетична, лексична, граматична, у техніці читання і письма (див. схему 5).

Схема 5

Види мовних компетентностей



В *узагальненому вигляді* мовна компетентність зумовлює здатність учня:

- до коректного артикуляційного та інтонаційного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших;
- до коректного лексичного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших;
- до коректного граматичного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших;
- до сприймання і коректного артикуляційного й інтонаційного декодування графічних знаків та письмових повідомлень;
- до коректного каліграфічного та орфографічного оформлення писемного висловлювання.

Кожна з мовних компетентностей **базується** на складній і динамічній взаємодії відповідних мовленнєвих навичок, знань і мовної усвідомленості (детальніше див. розділ 6). **Формуються** мовні компетентності на основі відібраного мовного матеріалу (фонетичного, лексичного, граматичного, для навчання техніки читання і письма).

Усі вищеперелічені компетентності тісно пов'язані між собою, а швидкість і якість їх формування значною мірою залежать від рівня сформованості навчально-стратегічної компетентності.

Навчально-стратегічна компетентність — це здатність і готовність особистості користуватися різними навчальними і комунікативними стратегіями у процесі оволодіння ІКК і в ситуаціях реального міжкультурного спілкування. Ця компетентність складається із двох компетентностей: **навчальної і стратегічної**. Кожна з компетентностей, що входить до складу навчально-стратегічної компетентності, *базується* на складній і динамічній взаємодії відповідних умінь, навичок, знань та усвідомленостей. *Формується* навчально-стратегічна компетентність на основі відібраних навчальних (прямих, непрямих, компенсаторних) і комунікативних стратегій (компенсаторних, афективних, соціальних, метакогнітивних тощо).

Навчальна стратегія — це організована, цілеспрямована і регульована послідовність визначених дій, які виконують учні під час навчальної діяльності, для того щоб навчання стало легшим, більш швидким та ефективним. **Комунікативна стратегія** — це усвідомлена лінія комунікативної поведінки учня у конкретній ситуації спілкування (детальніше див. розділ 9).

В *узагальненому вигляді* навчально-стратегічна компетентність зумовлює здатність учня:

- користуватися раціональними прийомами розумової праці;
- реалізувати стратегії оволодіння мовленнєвими, лінгвосоціокультурною і мовними компетентностями;
- удосконалюватися в міжкультурному спілкуванні;
- співпрацювати з іншими учнями і вчителями;
- виконувати навчальні завдання різних типів тощо;
- компенсувати у процесі спілкування недостатній рівень володіння ІМіК;
- компенсувати у процесі спілкування недостатній рівень володіння мовленнєвим і соціальним досвідом спілкування іноземною мовою;
- користуватися стратегіями міжкультурного спілкування тощо.

Таким чином, *практична мета навчання ІМіК* у загальноосвітніх навчальних закладах в узагальненому вигляді спрямована на вирішення *наступних завдань*:

- формування в учнів мовленнєвих компетентностей в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі і перекладі/медіації на рівні елементарного або незалежного користувача; навчання ІМіК як засобу спілкування на міжнародному рівні; розвиток комунікативних здібностей;
- формування в учнів лінгвосоціокультурної компетентності на рівні елементарного або незалежного користувача; ознайомлення з національно-культурними особливостями країни, мова якої вивчається, і розвиток умінь моделювати свою мовленнєву/ немовленнєву поведінку згідно цих особливостей;
- формування в учнів мовних компетентностей: фонетичної, лексичної, граматичної, у техніці читання і письма; формування навичок вибирати лінгвістичну форму і спосіб висловлювання, що є адекватними ситуації спілкування, цілям і намірам, соціальним і функціональним ролям партнерів по спілкуванню; формування мовної усвідомленості;

- формування в учнів навчально-стратегічної компетентності: навчальних (прямих, непрямих, компенсаторних) і комунікативних стратегій (компенсаторних, афективних, соціальних, метакогнітивних тощо).

Виховна мета реалізується через систему особистого ставлення учня до іноземної мови і нової культури у процесі оволодіння ними. Згідно цієї мети *передбачається виховання* в учнів: культури спілкування, прийнятої в сучасному цивілізованому світі; ціннісних орієнтацій, почуттів та емоцій; позитивного ставлення до ІМ, культури народу, який розмовляє цією мовою; розуміння важливості оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю і потреби користування нею як засобом спілкування; таких рис характеру як доброзичливість, толерантність, колективізм, активність, працьовитість тощо.

Важливим завданням навчально-виховної роботи є також формування активної життєвої позиції учнів, їхньої автономності. Вчитель намагається виховати в учнів почуття відповідальності, поваги до людей, сумлінного ставлення до праці. Виховна мета реалізується у процесі читання та обговорення текстів, під час бесід, зустрічей з носіями мови, екскурсій. **Характер і зміст** виховної роботи мають реалізуватися з урахуванням вікових особливостей учнів, їхніх інтересів, рівня володіння іншомовною комунікативною компетентністю.

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

В узагальненому вигляді виховна мета навчання ІМіК передбачає вирішення **певних завдань**. Насамперед — це виховання в учнів:

- системи моральних цінностей та оціночно-емоційного ставлення до світу, шанобливого і доброзичливого ставлення до народу, мова якого вивчається;
- позитивного ставлення до мови і культури народу, що говорить цією мовою; взаєморозуміння, толерантності, емпатії;
- розуміння важливості вивчення ІМіК і потреби користуватися нею як засобом спілкування в умовах міжнародних контактів;
- відповідальності за результати оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю;
- почуття справедливості, усвідомленого ставлення до вчинків і дій людей, бажання розібратися в ситуації, що виникла, зробити правильний моральний вибір.

Освітня мета досягається шляхом освіти учнів засобами ІМіК, що, у свою чергу, **передбачає**: використання мови, що вивчається, для підвищення

загальної культури учнів, розширення їхнього кругозору, знань про країну, мова якої вивчається, і за допомогою мови про навколишній світ у цілому. Освітня мета навчання ІМіК досягається у процесі аналізу текстів, які використовуються на уроках, бесід з учнями, обговорення актуальних проблем, під час перегляду відеофільмів тощо. За умов реалізації цієї мети поліпшується практичне володіння не лише ІМ, але й рідною мовою в результаті зіставлення систем двох мов та існуючих у них засобів вираження думок. Досягнення освітньої мети робить внесок у розвиток логічного мислення учнів, а також сприяє вдосконаленню культури спілкування, прийомів розумової праці.

Досягнення освітньої мети **передбачає також** набуття учнями різноманітних культурологічних, країнознавчих, лінгвокраїнознавчих, соціокультурних і міжкультурних знань. При цьому розширюється і **лінгвістичний світогляд** учнів. Подібні знання створюють сприятливі можливості для кращого розуміння рідної мови та участі в діалозі двох культур — рідної та іноземної.

В узагальненому вигляді освітня мета передбачає вирішення **таких завдань**:

- надання учням знань про культуру, історію, реалії і традиції країни, мова якої вивчається;
- розширення лінгвістичного кругозору учнів через країнознавчу інформацію, яка міститься у мові, що вивчається; усвідомлення учнями суті мовних явищ, іншої системи понять, через яку може сприйматися дійсність;
- залучення учнів до іншомовної культури.

Розвивальна мета реалізується у процесі діяльності вчителя, спрямованої на розвиток мовних здібностей учнів, культури мовної поведінки, навчальних умінь, інтересу до вивчення мови, таких властивостей особистості як стійкі позитивні емоції, вольові якості, пам'ять, рефлексія тощо. У процесі розвитку особистості засобами мови, що вивчається, **передбачається вирішення завдань**, які сприяють формуванню: а) механізму мовної здогадки і вміння переносу сформованих навичок і умінь у нову ситуацію на основі проблемно-пошукової діяльності; б) мовних і мовленнєвих здібностей до оволодіння мовою (здатність до здогадки, до імітації, до логічності викладу, відчуття мови, компенсаторні здібності тощо); в) здатності і готовності вступати в іншомовне спілкування, потреби в подальшій самоосвіті для оволодіння мовою; г) мотивації до подальшого оволодіння культурою країни, мова якої вивчається, і її мовою як частиною даної культури; д) психічних функцій, пов'язаних з мовленнєвою діяльністю (видів сприйняття, пам'яті, стійкої довільної уваги, словесно-логічного мислення); е) емоційно-вольової сфери (мотивації, стійких позитивних емоцій, активності особистості, готовності долати труднощі, наполегливості у досягненні поставленої мети, працьовитості, допитливості, прагнення до самовираження тощо).

В узагальненому вигляді розвивальна мета навчання ІМіК спрямована на вирішення **таких завдань**:

- розвиток в учнів мотивації до подальшого оволодіння ІМ і культурою як частиною світової культури;
- розвиток мовленнєвих і комунікативних здібностей учнів у процесі навчання ІМіК;
- розвиток психічних функцій учнів, пов'язаних з мовленнєвою діяльністю;
- розвиток автономності в оволодінні іншомовною комунікативною компетентністю.

Професійно орієнтована мета реалізується переважно у старшій школі. Відбувається поступовий перехід на оновлений зміст і нову структуру загальної середньої освіти, формується мережа різнопрофільних класів у старшій школі. Для старшокласників розробляються навчальні програми з ІМіК для суспільно-гуманітарного, природничо-математичного, технологічного, художньо-естетичного і спортивного профілів тощо. Особлива увага приділяється створенню програм з ІМіК для старших класів філологічного профіля.

Зрозуміло, що цілі навчання ІМіК мають свою *специфіку* в межах кожного із профілів навчання (детальніше див. розділ 11.2). З орієнтацією на ці профілі навчають основ іноземної мови для спеціальних цілей та іноземної мови для ділового спілкування. У класах філологічного профілю, крім двох-трьох ІМ, запроваджуються, наприклад, такі спецкурси і факультативи як “Гід-перекладач”, “Лінгвокраїнознавство”, “Країнознавство”, “Культурознавство” “Література країни, мова якої вивчається”, “Історія країни, мова якої вивчається” тощо.

В узагальненому вигляді **професійно орієнтована мета** передбачає:

- формування в учнів професійно орієнтованих мовленнєвих компетентностей в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі і перекладі/медіації на рівні B1 (“рубіжному”) у класах нефілологічного профілю і на рівні B2 (“просунутому”) у класах філологічного профілю;
- формування в учнів професійно орієнтованої лінгвосоціокультурної компетентності на вищезазначених рівнях;
- формування в учнів професійно орієнтованих мовних компетентностей (передусім лексичної);
- формування в учнів професійно орієнтованої навчально-стратегічної компетентності.

Єдність цілей навчання дозволяє уникнути однобічності, коли одні цілі, наприклад практична, досягається без врахування інших цілей навчання. У навчанні *усі цілі мають реалізуватися одночасно*, у комплексі. На певному відрізку навчального процесу цілі набувають конкретного змісту як відображення конкретних результатів, що мають бути досягнуті по завершенні даного ступеня навчання. Наприклад, практична мета може передбачати формування певних мовленнєвих навичок або розвиток умінь; освітня мета на цьому ж відрізку навчального процесу спрямовується на усвідомлення особливостей вживання даного іншомовного явища в порівнянні з таким же у рідній мові;

виховна мета може передбачати (це залежить від змісту навчального матеріалу) виховання толерантного ставлення до інших народів; розвивальна мета спрямовується на розвиток навчально-інтелектуальних умінь, наприклад самостійно працювати з текстом тощо.

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

Цілі навчання тісно пов'язані зі змістом навчання.

3.4. Зміст навчання іноземних мов і культур

Зміст навчання — базисна категорія методики навчання ІМіК, сукупність того, що учень повинен засвоїти у процесі навчання, відповідає на запитання “Чого навчати?” Зміст навчання має забезпечити досягнення головної мети навчання, яка, нагадаємо, полягає в тому, щоб навчити учнів спілкуватися ІМ в типових міжкультурних ситуаціях у межах засвоєного програмного матеріалу. Здатність учнів спілкуватися ІМ забезпечується формуванням у них **іншомовної комунікативної компетентності**, яка охоплює, як ви вже знаєте, мовленнєві, лінгвосоціокультурну, мовні і навчально-стратегічну компетентності. Компоненти змісту навчання визначаються у відповідності до цих компетентностей (Ніколаєва С.Ю., 2010б) у двох аспектах: **предметному і процесуальному** (Бим І. Л., 1977).

Розглянемо кожен із компонентів змісту навчання докладніше.

Перший компонент предметного аспекту змісту навчання ІМіК, як зазначалося вище, включає *сфери і види спілкування, функції, психологічні і мовленнєві ситуації та ролі, невербальні (немовленнєві) засоби комунікації; комунікативні цілі і наміри; теми, проблеми і тексти*, необхідні для формування мовленнєвих компетентцій.

Спілкування людей в реальному житті відбувається завдяки виникненню потреби в реалізації певного комунікативного наміру, досягнення або недосягнення якого визначає результат мовленнєвого спілкування. У ході спілкування комуніканти виступають як носії певних соціальних стосунків, що виникають у тій чи іншій **сфері спілкування** і реалізуються у конкретних **мовленнєвих ситуаціях** (Вайсбурд М. Л., 2001).

Сфера спілкування — взаємопов'язаний комплекс ситуацій і тем спілкування, видів мовленнєвої діяльності, обумовлених потребами учнів (Шукин А.Н., 2007). Згідно з чинною програмою з ІМ учні повинні вміти орієнтуватися і реалізовувати свої комунікативні наміри у таких *сферах спілкування*: особистісній, публічній, освітній. У старшій школі додається професійно орієнтована сфера спілкування.

На уроках ІМіК зазвичай виділяють *три способи спілкування*: інтерактивний (взаємодія відбувається на основі навчальної або ненавчальної діяльності), перцептивний (має місце сприйняття один одного як особистостей, а не лише у статусі вчитель — учень), інформаційний (учасники спілкування обмінюються думками, почуттями).

У науці існують різні класифікації *видів спілкування*. Так, наприклад, визначають такі види спілкування: контактне — дистантне, безпосереднє — опосередковане, усне — писемне, діалогічне — монологічне, міжособистісне — публічне — масове, приватне — офіційне, вільне — стереотипне, кооперативне — конфліктне, інформативне — фатичне (лише для підтримки мовленнєвого контакту). Крім того, спілкування може бути вербальним — невербальним, реальним — віртуальним, педагогічним — непедагогічним тощо. Врахування виду спілкування розглядається як необхідна умова реалізації комунікативної спрямованості навчання ІМіК, яка передбачає організацію процесу навчання як моделі процесу спілкування (детальніше див. розділ 5).

Важливим для ефективного формування іншомовної комунікативної компетентності є і використання потенційних якостей мови і мовлення в різних цілях. Основоположною є *комунікативна функція мови і функція способу висловлення думки*. У комунікативній далі розрізняють такі функції: спілкування, повідомлення, впливу, волевиявлення, експресивну й емотивну (вираження почуттів, емоцій).

Суттєвим для навчання спілкування є визначення функціональних стилів у відповідності до основних функцій мови. Традиційно виділяють такі *функціональні стилі спілкування*: діловий, науковий, публіцистичний, розмовний і художньо-белетристичний. Вибір функціонального стилю спілкування, у свою чергу, залежить від комунікативно-мовленнєвої ситуації.

Під *комунікативно-мовленнєвою ситуацією* розуміють динамічну систему взаємодіючих конкретних факторів об'єктивного і суб'єктивного планів, які залучають людину до мовленнєвого спілкування і визначають її поведінку в межах одного акту спілкування (Скалкин В. Л., 1989). Комунікативна ситуація включає чотири чинники: 1) обставини дійсності, в яких відбувається комунікація; 2) стосунки між комунікантами; 3) мовленнєві наміри; 4) реалізацію самого акту спілкування, який створює нові стимули до мовлення. *Мовленнєвий намір* (комунікативний намір, комунікативна мета, комунікативна інтенція) — мисленнєве передбачення учасниками комунікації бажаного для них результату спілкування; намір того, хто говорить, висловити якийсь значущий смисл за допомогою мовленнєвих засобів, тобто здійснити мовленнєвий акт. В основі мовленнєвого наміру лежать мотив, мета і зміст мовленнєвого висловлювання. Отже, у процесі навчання важливо враховувати ситуативний характер мовлення, а саме: хто говорить (пише), про що, з якою метою, кому, за яких обставин, який передбачається результат спілкування та ін. Увагу слід звернути і на навчання учнів *невербальних* (немовленнєвих,

екстралінгвістичних, паралінгвістичних) засобів комунікації, до яких відносяться: міміка, погляд, невербальні голосові сигнали, жести, міжособистісний простір, постава (Коццолино М., 2009, Чиркова Е. И., 2009).

Мовленнева дія неможлива поза ситуацією спілкування. З методичної точки зору особливе значення має здатність ситуації конкретизувати мовленнєву дію і предметно-змістовий план мовлення, зумовлювати вибір мовленнєвих засобів. Згідно Загальноєвропейських Рекомендацій (Загальноєвропейські Рекомендації..., 2003) **мовленнева ситуація** має наступні **зовнішні характеристики**: сфера, місце, соціальна характеристика місця дії, учасники спілкування, предмети, події, дії і тексти. Отже, у навчальному процесі необхідно моделювати ситуацію спілкування з урахуванням усіх визначених параметрів і розвивати в учнів уміння використовувати мовні засоби ІМ у відповідності до цих параметрів. Учнів також необхідно долучати до соціокультурної специфіки найбільш типових ситуацій спілкування у країні, мова якої вивчається, і формування вмінь використовувати вербальні і невербальні засоби спілкування з урахуванням цієї специфіки. До основних **типів ситуацій міжкультурного спілкування** відносять такі: психологічні (моделюють психологічні особливості "відкриття" явищ шляхом виконання нескладних психологічних завдань); мовленнєві з міжкультурним компонентом (моделюють ситуації реального міжкультурного спілкування) (Елизарова Г. В., 2005).

У методиці навчання ІМіК визначені численні типові комунікативні ситуації, які об'єднуються у великі групи за критерієм схожості. Така сукупність комунікативних ситуацій, що характеризуються однотипністю мовленнєвого спонукання людини до мовлення, стосунків між комунікантами та обставин спілкування, називається, як зазначалося вище, сферою спілкування.

Формування іншомовної мовленнєвої компетентності можливе лише за умови моделювання у навчальному процесі типових ситуацій реального спілкування, які виникають в різних сферах життя і стосуються різних тем. Під **темою** розуміють відрізок дійсності, яка відбивається у нашій свідомості. В **методичному аспекті тема** визначається як імовірний згорнутий текст, поданий у вигляді короткої тези і який підлягає розгортанню у процесі говоріння та вилученню інформації і згортанню при читанні та аудіюванні. Такий підхід до розуміння теми визначає її формулювання, яке має бути конкретизованим та особистісно спрямованим, напр., "Збереження навколишнього середовища і майбутнє України", "Видатні люди України", "Дім, в якому я живу", "Моя школа" та ін. Обговорення будь-якої теми потребує розвинених умінь мовлення. Але потреба у спілкуванні виникає за умови створення певної мовленнєвої ситуації.

Теми можуть бути **орієнтовані на культуру країни**, мова якої вивчається, **адаптовані щодо культури країни** виучуваної мови і **неорієнтовані** на конкретну національну культуру, тобто вони можуть бути інтернаціональними. У першому випадку йдеться про тематику, яка у повній мірі відображає культуру носія мови, що вивчається і, отже, об'єктивну картину світу носія мови, що

вивчається (наприклад, тема “Німецька / англійська /... школа”). У другому — про тематику, яка розкриває позатекстову соціокультурну реальність за рахунок яскраво виражених країнознавчих аспектів (наприклад, теми: “Подорож країною, мова якої вивчається” або “Визначні пам’ятки столиці” та ін.). Що стосується інтернаціональних тем, то вони відображають інтегративну область соціокультурних знань, яка базується на універсальних ознаках культури (наприклад час, простір, мислення, мова та ін.) і сходиться до функціональної спільності культур (Гальскова Н. Д., Гез Н. И., 2008). В узагальненому вигляді теми для навчання міжкультурного спілкування включають наступні: культура, її форми і зміст; культура країни, мова якої вивчається; вітчизняна культура; релятивний характер культури (відмовлення від поділу культур на “хороші” і “погані”...); психологічні аспекти перебування в іншій культурі та взаємодія з її носіями; моделювання особистої поведінки (Елизарова Г. В., 2005).

Тематичний компонент змісту навчання ІМіК організований, як правило, за принципом спіралі (концентрично). Це означає, що на кожному наступному ступені вивчення мови тематика повторюється на новому рівні, ускладнюючись за рахунок підключення проблем, актуальних для кожного вікового контингенту учнів.

Проблема — це форма і засіб наукового пізнання, що є єдністю двох змістових елементів: знання про незнання і передбачення можливості наукового відкриття. Проблема є відображенням проблемної ситуації.

Проблемна ситуація — сукупність умов (мовленнєвих і немовленнєвих), які стимулюють учнів до певних дій, зумовлених змістом проблемної ситуації.

Мовленнєва проблемна ситуація викликає ту чи іншу мовленнєву реакцію учня. На уроках ІМіК проблемні ситуації створюються шляхом моделювання життєвих ситуацій, які викликають в учнів інтерес.

Проблемне завдання орієнтує учнів на вирішення якої-небудь проблеми, пов’язаної зі змістом тексту, або мовленнєвої дії, яку необхідно виконати.

Наступний компонент змісту навчання ІМіК — **тексти**, тобто зв’язна послідовність усних і письмових висловлювань, що породжуються або розуміються у процесі мовленнєвої діяльності, яка здійснюється у конкретній сфері спілкування. Поряд з тематикою тексти є основою для практичного оволодіння ІМіК. Як основна ланка акту комунікації тексти виконують **ряд функцій**, до числа яких відносяться комунікативна, прагматична, когнітивна та епістемічна функції. **Комунікативна функція** виявляється через властивість тексту бути найважливішим засобом людського спілкування, інформаційної взаємодії партнерів по спілкуванню. **Прагматичну функцію** текст виконує за рахунок того, що він чинить соціопсихологічний вплив на людей, які спілкуються у процесі їхньої взаємодії. **Когнітивна (пізнавальна) функція** тексту обумовлена його властивістю бути засобом формування і висловлення суджень / умовиводів про світ у концептуальній системі особистості. Це означає, що у тексті відображуються й узагальнюються нові знання про світ. **Епістемічна функція**

виявляється у можливостях тексту відображати дійсність, яка оточує членів конкретного лінгвосоціуму і їх самих. У цьому сенсі текст виступає в якості певної форми існування суспільно-історичного досвіду, збереження знань.

Отже, текст є продуктом мовленнєвого висловлювання, яке містить необхідну для передачі інформацію, організовану у смислову і структурну єдність певного мовного рівня. Інформація і структурно-змістові особливості тексту визначаються темою спілкування в межах конкретної сфери функціонування мови, культури і мовленнєвої ситуації. У зв'язку із спрямованістю навчального процесу з ІМіК на ситуації міжкультурної взаємодії особливої значущості набуває така характеристика тексту як автентичність. **Автентичний текст** — усний або письмовий текст, який є реальним продуктом мовленнєвої діяльності носія мови і не адаптований до потреб учнів з урахуванням їхнього рівня володіння мовою. **Адаптація тексту** — це спрощення, пристосування, полегшення або ускладнення тексту щодо рівня володіння учнями мовними компетентностями. Реальна комунікація охоплює різні **типи текстів**: художні, прагматичні (такі, що регламентують повсякденне спілкування), публіцистичні. Серед **художніх текстів** визначають такі **види**: пісні, лічилки, казки, розповіді, новели, комікси, карикатури, драматичні твори (уривки), загадки, вірші, фоторомани, сценарії, уривки з романів і поем, байки, п'єси. До **прагматичних текстів** відносять: телефонні розмови, рецепти, етикетки, приватний лист, телеграми, короткі біографії, факси, реклама, повідомлення, метеозведення, розклади, вхідні квитки, статті з енциклопедії, таблиці, графіки, діаграми, плакати, каталоги, гороскопи, інструкції, програми передач, ділові листи, заяви. **Публіцистичні тексти** охоплюють: короткі репортажі, замітки (в газету), науково-популярні статті, газетні репортажі, інтерв'ю. До цих типів текстів можуть бути віднесені і **фільми**: мультиплікаційні, художні, документальні. Визначені типи і види текстів співвідносяться з тематикою і комунікативними завданнями, які розв'язуються в різних ситуаціях спілкування. Наприклад, до теми “Транспорт” рекомендується текст “Карта транспортних ліній міста” і дається комунікативне завдання “Позначити на карті маршрут від ... до...” (детальніше див. розділ 7).

Другий компонент предметного змісту навчання пов'язаний з необхідністю формування в учнів лінгвосоціокультурної компетентності і включає, як зазначалося у попередньому розділі (див. розділ 3.3), **лінгвосоціокультурний матеріал** (країнознавчий і лінгвокраїнознавчий) та **соціальні ситуації**.

Виділення **лінгвосоціокультурного матеріалу** як складової змісту навчання зумовлено тим фактом, що самій мові властиво накопичувати, зберігати й відбивати факти і явища культури народу — носія цієї мови. Ці факти і явища, як правило, відомі усім членам мовної спільноти, оскільки засвоюються ними у процесі навчання, виховання тощо (детальніше див. розділ 8).

Зважаючи на те, що лінгвосоціокультурна компетентність, як зазначалося у попередніх розділах, включає і соціальну компетентність, до цього компонента змісту навчання ІМіК включають і **соціальні ситуації**. Дослідження

соціальних взаємодій і навчання — це напрям у психологічній науці, заснований на розумінні *соціальної ситуації* як ситуації розвитку, визначальними для якої є самі способи взаємодії. Останні створюють передумови для найближчих досягнень учнів, у зв'язку з чим ефект навчання в системі “учитель — учень” залежить від того, як організована їхня спільна діяльність. Досліджуються ефективність взаємодії між парами однолітків у процесі виконання завдань, особливості організації спільної навчальної роботи у класі (учитель — учень — група учнів) тощо. Зміна соціальної ситуації в суспільстві зумовлює і необхідність навчання учнів спілкуватися ІМ в різних соціальних ситуаціях.

Слід зазначити, що у процесі навчання ІМ ознайомлення учнів з культурою народу, який користується цією мовою як засобом спілкування, підвищує не лише практичну, але й виховну, освітню і розвивальну ролі вивчення ІМіК, оскільки сприяє розширенню загального світогляду учнів, формуванню у них інтересу до оволодіння мовою, вихованню соціально активної особистості.

Як констатовалося вище, формування мовленнєвої і лінгвосоціокультурної компетентностей неможливе без формування мовних компетентностей: фонетичної, лексичної, граматичної, у техніці читання і письма. У зв'язку з цим до **третього компонента змісту навчання** включають **мовний матеріал** (фонетичний, лексичний, граматичний тощо). Оволодіння мовним матеріалом не є самоціллю. Більше того, щоб наблизитися до нової культури, до іншого світогляду і світовідчуття, недостатньо засвоєння лише плану вираження мовних явищ (форми слова). Необхідно засвоєння і плану змісту — **нової системи понять**, тобто концептуальної картини світу, яка лежить в їх основі. Саме тому при роботі над мовним матеріалом і, перш за все, лексичним, велику роль відіграє національно-маркована безеквівалентна, фонові і конотативна лексика. *Безеквівалентні лексичні одиниці* — це поняття, які не існують в інших мовах і культурах (*англ.*: tower, pub, city; *исп.*: corrida, muleta, zafrá, machete; *фр.*: le troubadour, le sabot, mardi gras, le chantilly; *нім.*: der Krindel, der Karpfenblau, der Kapuziner, der Bondon). *Фонові лексикою* називається іншомовна лексика, що відрізняється лексичними фонами (рівень лексичного поняття при цьому збігається) від лексики рідної мови. Наприклад, *англ.*: drug-store, letter-box; *исп.*: el instituto, el profesor; *фр.*: le journal, l'Ecole Normale; *нім.*: das Konfekt, der Ersatz, der Platz. Крім того, лексика з національно-культурним компонентом може бути представлена фразеологізмами, афоризмами, формулами мовленнєвого етикету тощо (детальніше див. розділ 8).

Для ефективного оволодіння мовленнєвими, лінгвосоціокультурною і мовними компетентностями учень, як зазначалося вище, має володіти навчально-стратегічною компетентністю. Це зумовлює необхідність включення до **четвертого компонента змісту навчання навчальних і комунікативних стратегій**. До перших відносять передусім прямі (оволодіння мовними і мовленнєвими компетентностями) і непрямі стратегії (соціальні, афективні, метакогнітивні тощо), компенсаторні (детальніше див. розділ 9).

Предметний аспект змісту навчання нерозривно пов'язаний із процесуальним аспектом, який визначається у відповідності до предметного змісту навчання ІМіК.

Перший компонент процесуального аспекту змісту навчання ІМіК, у відповідності до предметного змісту навчання, включає *мовленнєві вміння* аудіювати, говорити, читати, писати іноземною мовою і перекладати, *вправи* для їх розвитку і відповідні *знання*.

Оскільки умови спілкування ніколи не повторюються повністю і кожного разу людині доводиться заново підбирати необхідні мовні й позамовні засоби спілкування, *мовленнєві вміння*, тобто вміння використовувати ІМ як засіб спілкування у різних сферах і ситуаціях, носять творчий характер. Вони являють собою результат оволодіння мовою на кожному конкретному відрізку і ступені навчання. Ці вміння розрізняються за видами мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, письмо, читання, переклад), а для їх розвитку використовуються спеціальні вправи і знання (детальніше див. розділ 7).

Мовленнєві знання — це в основному знання про ключові елементи культури мовлення іноземною мовою; загальне й особливе у мовленнєвих стратегіях тих, хто говорить/пише іноземною і рідною мовами, що слід враховувати у спілкуванні у кожній із мовленнєвих спільнот; якості мовлення, позитивні і негативні мовленнєві традиції, які слід враховувати у процесі міжкультурного спілкування; культури іншомовних вкраплень у рідну мову тощо (Сафонова В. В., 2004).

Вправа (завдання) — це спеціально організоване у навчальних умовах виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними або їх удосконалення (детальніше див. розділ 5.3).

Відповідно до предметного аспекту змісту навчання ІМіК до **другого компонента процесуального аспекту** включають *навички/вміння оперування лінгвосоціокультурним матеріалом* і *вправи* для їх формування/розвитку; *вміння вступати у комунікативні стосунки, орієнтуватися у соціальних ситуаціях і керувати ними, вправи* для їх розвитку; відповідні *знання*.

Лінгвосоціокультурна компетентність, як зазначалося вище, включає три види субкомпетентностей: соціолінгвістичну, соціокультурну і соціальну, кожна з яких характеризується своїми специфічними знаннями, навичками, вміннями і здібностями.

До соціолінгвістичних знань, навичок і вмінь відносять насамперед *знання* мовних і мовленнєвих засобів спілкування з національно-культурною семантикою та *навички і вміння* їх коректного вживання у спілкуванні. Ці засоби включають: країнознавчу безеквівалентну і фонову лексику; сталі вирази, ідіоми і кліше; лінгвістичні маркери соціальних стосунків і ситуацій; фразеологізми, афоризми, прислів'я та приказки тощо. Соціолінгвістична компетентність включає також *знання* культурно-специфічних фонетичних і граматичних особливостей ІМ та *навички і вміння* їх правильно розуміти і коректно вживати.

Соціокультурні знання охоплюють загальнокультурні знання, знання про країну і культуру вивчуваної мови і міжкультурні знання. Набуті знання необхідні насамперед для формування **навичок і вмінь** правильно використовувати їх у спілкуванні з носіями мови, а також адекватно розуміти і коректно інтерпретувати будь-які автентичні тексти, фільми, твори мистецтва тощо.

Соціальні знання — це знання певних правил і норм спілкування, ритуалів і моделей комунікативної поведінки. Ці знання необхідні для **розвитку умінь** адекватно їх розуміти і правильно інтерпретувати, а в деяких випадках і користуватися ними, а також формування **готовності і бажання** взаємодіяти з іншими тощо. Велике значення надається розвитку вмінь вступати у комунікативні стосунки, орієнтуватися у соціальних ситуаціях і керування ними (детальніше див. розділ 8).

Для надання учням зазначених знань, формування у них навичок і розвитку умінь необхідні відповідні **вправи і завдання**.

Виконання учнями спеціально відібраних/укладених вправ і завдань дозволяє навчити їх розуміти феномени іншої культури в їх зіставленні з власною, вихідною культурою. Саме цей аспект навчання покликаний розвинути їхню допитливість, інтерес і здатність до спостереження іншого способу світобачення й світовідчуття, здатність до рефлексії наявного і набутого культурного досвіду. Екстралінгвістична країнознавча інформація (знання) значною мірою визначається міжпредметними зв'язками, що фокусує культурознавчі відомості з різних галузей життя, науки, літератури, мистецтва. Завдання вчителя полягає не лише в тому, щоб розвивати в учнів ціннісне ставлення до мови як культурного феномена, але й стимулювати сприйняття і рефлексію особистих цінностей і суспільних взаємозв'язків у ході осмислення феноменів іншого світорозуміння (детальніше див. розділ 8).

Третій компонент процесуального аспекту змісту навчання відповідно до предметного охоплює **навички оперування мовним матеріалом, вправи** для їх формування і відповідні **знання**. До **мовленнєвих навичок**, що входять як елементи до складу мовленнєвих умінь, відносяться навички вживання лексики (лексична навичка), граматики (граматична навичка), фонетики (фонетична навичка) і навички техніки читання і письма. **Сформувати мовленнєву навичку** — значить забезпечити учню можливість правильно будувати власні письмові та усні іншомовні висловлювання і розуміти висловлювання інших осіб, у тому числі носіїв мови, що вивчається. Для формування мовленнєвих навичок необхідні **відповідні вправи і мовні знання**.

До **мовних знань** відносять: **знання основ мови**, що вивчається, як системи; **правила**, за допомогою яких одиниці мови стають осмисленим висловлюванням; **поняття**, значення яких виражаються по-різному в різних мовах. Йдеться насамперед про поняття, які відсутні в рідній мові учнів (наприклад поняття артикля) і які підлягають формуванню в їхній свідомості. При цьому слід пам'ятати, що основною метою навчання ІМіК є формування в учнів здатності

до міжкультурної комунікації, що *робить пріоритетним* формування у навчальному процесі мовленнєвих компетентностей, а не мовних.

Але при цьому лексичні, граматичні, фонетичні, навички техніки читання і письма, а також відповідні знання є *неодмінною умовою* формування умінь мовленнєвої діяльності, тобто умінь говорити, слухати, читати, писати іноземною мовою, перекладати. Використання мовленнєвих навичок для того, щоб самостійно і з урахуванням цілей і ситуацій спілкування виражати свої думки, наміри, переживання та адекватне розуміння думок інших людей — носіїв мови, що вивчається, є показником сформованості *мовленнєвих умінь* (детальніше див. розділ 6).

До **четвертого компонента процесуального аспекту** змісту навчання ІМіК входять **уміння оперування навчальними і комунікативними стратегіями, вправи** для оволодіння цими стратегіями, відповідні **знання** (детальніше див. розділ 9).

Компоненти змісту навчання узагальнено у таблиці (див. таблицю 4).

Таблиця 4

Компоненти змісту навчання іноземних мов і культур

№ п/п	Предметний аспект	Процесуальний аспект
1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Сфери і види спілкування, функції, психологічні і мовленнєві ситуації та ролі, невербальні засоби комунікації ▪ Комунікативні цілі і наміри ▪ Теми, проблеми і тексти 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Вміння аудіювати, говорити, читати, писати, перекладати і вправи для їх розвитку ▪ Відповідні знання
2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Лінгвосоціокультурний матеріал (країнознавчий і лінгвокраїнознавчий) ▪ Соціальні ситуації 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Навички оперування лінгвосоціокультурним матеріалом і вправи для їх формування ▪ Вміння вступати у комунікативні стосунки, орієнтуватися в соціальних ситуаціях і керування ними, вправи для їх розвитку ▪ Відповідні знання
3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний, для навчання техніки читання і письма) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Навички оперування мовним матеріалом і вправи для їх формування ▪ Відповідні знання
4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Навчальні і комунікативні стратегії 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Вміння оперування навчальними і комунікативними стратегіями; вправи для їх розвитку ▪ Відповідні знання

Навчання ІМіК у середніх навчальних закладах здійснюється протягом обмеженого терміну часу. У зв'язку з цим питання змісту навчання тісно пов'язане з питанням його мінімізації. **Мінімізація змісту навчання** знаходить своє

відображення у кількісному обмеженні мовного матеріалу, в різному обсязі рецептивного і продуктивного мовного мінімуму, відборі навчальних і комунікативних стратегій, а також у значному обмеженні сфер і ситуацій спілкування, тематики і предметного змісту мовлення.

Відбір змісту навчання в цілому і його окремих компонентів у методиці навчання ІМіК традиційно проводиться з урахуванням наступних двох принципів: 1) необхідності й достатності змісту для реалізації цілей навчання ІМіК; 2) доступності змісту в цілому і його частин для засвоєння учнями.

Перший принцип означає, що зміст навчання має охоплювати ті його компоненти, які важливі для досягнення поставленої мети. Якщо в сучасній школі йдеться про розвиток в учнів здатності до міжкультурної комунікації, то до змісту навчання слід крім інформації, способів діяльності, виражених усним і/або письмовим текстом і завданнями, включати також **емоційну діяльність**, викликану предметом і процесом його засвоєння.

Другий принцип означає врахування реальних можливостей учнів для засвоєння відібраного змісту навчання. У зв'язку з цим у методиці ставиться питання про відбір мінімуму мовленнєвого, лінгвосціокультурного і мовного матеріалу, тобто мінімального обсягу змісту навчання, необхідного і достатнього для реалізації поставлених цілей у конкретних умовах викладання і вивчення мови. Крім того, необхідним є визначення мінімуму навчальних умінь і комунікативних стратегій, які сприятимуть більш ефективному оволодінню учнями відібраним змістом навчання.

Процедура відбору змісту навчання ІМіК є багатоетапним процесом. Незважаючи на те, що всі компоненти змісту навчання перебувають у тісному взаємозв'язку один з одним, при їх відборі існує певна послідовність. Предметний аспект змісту навчання є первинним при його відборі. Особливу роль відіграє тематика, що дозволяє визначати в рамках певних сфер і ситуацій спілкування характер мовного матеріалу, жанрові і стилістичні особливості тексту.

Отже, **зміст навчання ІМіК включає** такі компоненти:

1. Сфери і види спілкування, функції, психологічні та мовленнєві ситуації і ролі, невербальні засоби спілкування; комунікативні цілі і наміри; теми, проблеми і тексти; мовленнєві вміння і вправи для їх розвитку; відповідні знання.
2. Лінгвосціокультурний матеріал, соціальні ситуації; навички оперування цим матеріалом і вправи для їх формування; вміння вступати у комунікативні стосунки, орієнтуватися у соціальних ситуаціях і керувати ними, вправи для їх розвитку; відповідні знання.
3. Мовний матеріал; навички оперування цим матеріалом і вправи для їх формування; відповідні знання.
4. Навчальні і комунікативні стратегії; вміння оперування ними і вправи для їх розвитку; відповідні знання.

3.5. Принципи навчання іноземних мов і культур

Принципи навчання — це вихідні положення, які у своїй сукупності визначають вимоги до навчального процесу в цілому і його складників (цілей, завдань, методів, засобів, організаційних форм) зокрема. Вони відносяться до числа базисних категорій методики, реалізація яких у навчальному процесі забезпечує його ефективність. Принципи навчання дають відповідь на запитання “Як організувати навчання?”

Навчання ІМ спирається, як і навчання інших дисциплін, на загально-дидактичні принципи, які набувають певної специфіки, зумовленої особливостями предмета “Іноземна мова”. Навчання предмета “Іноземна мова” відрізняється тим, що головною метою тут виступає не накопичення знань, як це має місце у навчанні інших дисциплін, а оволодіння учнями іншомовною мовленнєвою діяльністю.

Навчання ІМіК здійснюється на основі **дидактичних** і **методичних** принципів.

3.5.1. Дидактичні принципи навчання іноземних мов і культур

До **дидактичних принципів** відносяться принципи наочності, міцності, свідомості, науковості, активності, виховного навчання, систематичності й послідовності, врахування індивідуальних особливостей учнів, доступності і посильності, міжпредметної координації, міжкультурної взаємодії тощо.

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

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

Таким чином, реалізація принципу наочності у процесі навчання ІМіК забезпечує успішне оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю в говорінні, аудіюванні, читанні, письмі, перекладі/медіації, оскільки слухова й зорова наочність виконує функцію зразка іншомовного мовлення і служить стимулом до мовленнєвої діяльності учнів (детальніше див. розділ 3.7).

Принцип міцності набуває особливого значення у навчанні ІМіК, оскільки опанування мови пов’язане з накопиченням засвоєного мовного, мовленнєвого і лінгвосоціокультурного матеріалу. Для здійснення іншомовної

мовленнєвої комунікації в пам'яті учня повинна утримуватись певна кількість лексичних одиниць, мовленнєвих зразків, словосполучень, розмовних кліше тощо. У процесі мовлення необхідні мовленнєві одиниці вилучаються з пам'яті для участі у цьому процесі.

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

Принцип свідомості у навчанні ІМіК вважається одним із головних принципів методики. Цей принцип передбачає цілеспрямований відбір навчального мовного, мовленнєвого і лінгвосоціокультурного матеріалу, який забезпечує розвиток пізнавальних здібностей учнів. Принцип свідомості реалізується також усією організацією навчання, протягом якої відбувається навчання від усвідомлення правил виконання дії до її автоматизованого виконання, від формування окремих елементів діяльності до їх об'єднання.

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

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

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

Принцип науковості навчання означає, що учням пропонуються для засвоєння надійно обґрунтовані в сучасній науці положення і при цьому застосовуються методи навчання, які за своїм характером наближаються до методів науки, основи якої вивчаються. Стосовно навчання ІМіК, де об'єктом навчан-

ня є не наука про мову, а мовленнєва діяльність на цій мові і культура країни, мова якої вивчається, принцип науковості означає, що навчальний процес має проходити з урахуванням даних сучасної науки про особливості спілкування за допомогою мови, про закономірності розпізнавання і породження мовлення, мовних контактів.

Принцип активності у навчанні ІМіК передбачає мовленнєворозумову активність учнів в оволодінні іншомовною комунікативною компетентністю. Цей принцип має велике значення для правильної організації процесу навчання, оскільки оволодіння ІКК можливе лише за умови інтенсивної навчальної діяльності кожного учня, який є активним учасником навчального процесу. В методиці навчання ІМіК розрізняють *інтелектуальну, емоційну і мовленнєву активність*. В сукупності вони створюють сприятливі умови для оволодіння ІКК. Інтелектуальна активність забезпечується постановкою проблемних завдань, які стимулюють пізнавальні процеси. Емоційна активність пов'язана з питанням: цікаво чи нецікаво учнямчити іноземну мову? Позитивне емоційне ставлення до предмета відіграє велику роль у досягненні успіхів. Негативні емоції блокують активність учня.

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

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

Принцип систематичності і послідовності у навчанні ІМіК реалізується у виборі тематики, повідомленні знань, послідовності введення мовного, мовленнєвого і лінгвосоціокультурного матеріалу та розвитку навичок і вмінь. Згідно цього принципу у навчанні ІМіК необхідно йти від простого до складного, від легкого до важкого, від відомого до невідомого тощо. Принцип враховує як взаємозв'язок усіх аспектів мови, так і послідовність формування навичок і розвитку умінь.

Принцип врахування індивідуальних особливостей учнів реалізується у навчальному процесі з ІМіК шляхом урахування тих індивідуально-психоло-

гічних особливостей учня, які значно впливають на успішність оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю. Забезпечення індивідуалізації навчання можливе лише за умови обізнаності вчителя з такими особливостями своїх учнів та способами індивідуалізованого навчання.

Отже, для реалізації цього принципу необхідно вивчати індивідуально-психологічні особливості учнів і враховувати їх у навчанні ІМіК.

Принцип доступності і посильності передбачає, що з перших уроків навчальний матеріал подається відповідно до вікових та інтелектуальних можливостей учнів, а його засвоєння не викликає у них непереборних труднощів. У противному випадку виникає небажане перевантаження учнів і різке падіння інтересу до занять. *Доступність* забезпечується як самим матеріалом, так і методикою роботи з ним. *Посильність* у навчанні ІМіК в середньому навчальному закладі передбачає ретельний відбір навчального матеріалу і видів вправ з цим матеріалом з урахуванням рівня підготовки учнів. Завдання, що ставляться перед учнями, повинні бути їм зрозумілими. Необхідно враховувати рівень володіння ІМіК, а також рівень сформованості спеціальних навчальних умінь, для того щоб поставлене завдання було успішно виконане учнями. На посильність виконання завдань з ІМіК можуть впливати обсяг матеріалу, темп виконання завдання, невідповідність рівня реальних умінь учнів тим, які необхідні для виконання завдань. Посильність означає відповідність рівня готовності учнів виконати завдання ступеню складності цього завдання. Посильність передбачає дотримання певних вимог до обсягу введеного матеріалу, темпу просування по навчальній програмі.

В реалізації *принципу доступності і посильності* на уроках з ІМіК вчителю необхідно: у ході уроку постійно контролювати, як засвоюється матеріал учнями; при плануванні ходу уроку враховувати посильність завдань, орієнтуючись при цьому на різні групи учнів (сильні, середні, слабкі); ширше використовувати навчання у співпраці, яке дозволяє повніше врахувати індивідуальні особливості кожного учня і створює сприятливі умови для реалізації цієї вимоги; за допомогою контрольних питань перевіряти, як учні засвоюють матеріал уроку; вносити у програму навчання ІМіК відповідні корективи.

Принцип міжпредметної координації передбачає узгодження тем різних дисциплін з метою виключення їх дублювання і формування у свідомості учня цілісного сприйняття предметів і явищ навколишнього світу. На заняттях з ІМіК цей принцип проявляється на *предметно-мовному рівні*: викладання дисциплін ведеться з урахуванням рівня володіння рідною та іноземною мовами і професійними інтересами учнів (школярі оволодівають елементами мови спеціальності та особливостями, притаманними обраній для майбутньої професійної діяльності сфери спілкування). У результаті створюються оптимальні умови для формування іншомовної комунікативної компетентності у професійній сфері спілкування при вивченні як загальнонаукових дисциплін, так і мови як засобу спілкування.

Отже, принцип міжпредметної координації передбачає *взаємодію викладання різних дисциплін як на мовному, так і на предметному рівнях*. Можна стверджувати, що реалізація цього принципу у навчальному процесі сприяє створенню найбільш сприятливих умов для формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності в рамках обраного учнями профілю навчання.

Принцип міжкультурної взаємодії передбачає таку організацію навчально-виховного процесу, при якій учитель *враховує національно-культурні особливості учнів в умовах міжкультурної взаємодії* з носіями мови. Врахування даного принципу у навчально-виховному процесі сприяє формуванню іншомовної комунікативної компетентності, рівень сформованості якої дозволяє судити про досягнення учнів в оволодінні ІМ на міжкультурному рівні. В результаті забезпечується: набуття знань про мовну картину світу, що дає можливість її описати і висловити своє ставлення до неї засобами мови, що вивчається; оволодіння фоновими знаннями із сфери життя носіїв мови. Такі знання виявляються у процесі спілкування у вигляді смислових асоціацій і конотацій і забезпечують нормативність мовленнєвого спілкування в умовах міжкультурної взаємодії, розширення загального світогляду учнів тощо.

3.5.2. Методичні принципи навчання іноземних мов і культур

До **методичних принципів** відносяться такі принципи: комунікативності, комунікативно спрямованого формування мовленнєвих навичок, інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови, домінуючої ролі вправ, взаємопов'язаного навчання мови і культури, урахування рідної мови і культури, автентичності навчальних матеріалів, розвитку автономності учнів, професійної спрямованості іншомовного спілкування.

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

Сучасна методика навчання ІМіК пов'язує реалізацію цього принципу не лише із завданням розвитку в учня вміння поводитися (вербально) як носій мови, що вивчається (в рамках вимог, які пред'являються до конкретного етапу навчання і типу навчального закладу), але і з *розвитком здатності і готовності* здійснювати спілкування мовою, що вивчається, а також із розвитком здатності до адекватної взаємодії з представниками інших культур і соціумів (на різних рівнях) (Гальскова Н. Д., Гез Н. И., 2008).

Мовна особистість, як зазначалося вище, являє собою багатосаровий і багатокомпонентний набір мовних здатностей, умінь, готовності до здійснення мовленнєвих учинків різного ступеня складності, вчинків, що включають виявлення і характеристику мотивів і цілей, які керують розвитком особистості, її поведінкою тощо. У зв'язку з цим навчання ІМіК *повинне створювати умови*, що забезпечують учневі можливість: а) вільно проявляти всі розумові операції і дії; б) використовувати мовні засоби для реалізації особистих потреб; в) долати так звані мовні бар'єри. Крім цього, комунікативно спрямоване навчання ІМіК має стимулювати високу особисту мотивацію учнів у спілкуванні ІМ і у вивченні цієї мови. Вільне користування мовними засобами не означає досконале (повне) засвоєння цих засобів. Не кількість останніх, а їх якість дозволяє учню успішно здійснювати спілкування. Коректне володіння іншомовною мовленнєвою діяльністю є однією з практичних цілей навчання. Однак ця мета не означає культу коректності будь-якою ціною. *Важливо, що говорить / пише* той чи інший учень, його думка, точка зору з приводу прочитаного / прослуханого / побаченого.

Таким чином, згідно принципу комунікативності навчання ІМіК має бути орієнтоване на *формування в учня рис бі/полікультурної мовної особистості*, які роблять його здатним рівноправно й автономно брати участь у міжкультурному спілкуванні. Цей принцип зумовлює добір навчального матеріалу, характер вправ, методів та прийомів навчання.

Принцип комунікативно спрямованого формування мовленнєвих навичок тісно пов'язаний з попереднім принципом. Згідно цього принципу оволодіння *окремими підсистемами мови* (лексикою, граматику, фонетикою) і, відповідно, формування мовленнєвих навичок (лексичних, граматичних, фонетичних тощо) *має підпорядковану роль*, але повинно органічно вписуватися у процес формування в учня здатності використовувати ІМ як засіб міжкультурного спілкування. При цьому *змістовий аспект мовленнєвого спілкування* (про що йдеться, про що повідомляється в усному або писемному висловлюванні і т.д.) *є пріоритетним* по відношенню до мовного, що є, як зазначалося вище, однією з передумов успішності оволодіння ІМіК. *Комунікативність і системність*, вивчення мови у процесі спілкування, засвоєння системи мови і необхідність формувати мовленнєві навички не суперечать одне одному. Отже, формування мовленнєвих навичок *не є самоціллю*, воно підпорядковується вимогам і завданням мовленнєвого спілкування і реалізується у тісному зв'язку з розвитком мовленнєвих умінь.

Принцип інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови передбачає у процесі навчання ІМіК одночасний розвиток мовленнєвих умінь (в аудіюванні, в говорінні, у читанні, у письмі, в перекладі) в рамках визначеного навчальною програмою їх послідовно-часового співвідношення на основі загального мовного матеріалу і за допомогою спеціальних вправ. *Особливостями реалізації* цього принципу є наступне: об'єктом навчання

виступає мовленнєва діяльність; в ході навчання забезпечується одночасність у розвитку видів мовленнєвої діяльності; навчання організовується в рамках певного послідовно-часового співвідношення видів мовленнєвої діяльності і сфер спілкування, яке визначається для кожного уроку й етапу навчання; навчання видів мовленнєвої діяльності організується на загальному мовному матеріалі (інтегровано) з його виділенням для рецептивного і продуктивного засвоєння; у процесі навчання використовуються вправи мовного і мовленнєвого характеру з переважанням останніх (Шукин А. Н., 2004).

Цей принцип отримав обґрунтування в рамках комунікативно-діяльнісного підходу до навчання і розходить з установками представників прямого (інтуїтивного) підходу, орієнтованого на послідовне навчання видів мовленнєвої діяльності при значному усному випередженні.

Оскільки стратегічною метою навчання ІМ на сучасному етапі, як зазначалося вище, є розвиток в учнів здатності до міжкультурного спілкування, саме спілкування є засобом досягнення цієї мети і засобом навчання мови і культури його носіїв. При цьому *спілкування* трактується як активність людей, які взаємодіють між собою, в ході якої вони впливають один на одного за допомогою знаків (у тому числі й мовних) та організують спільну діяльність. *Спілкування починається* з мотиву і мети, тобто з того, заради чого щось говорить, сприймається на слух, читається, пишеться, перекладається і з якою метою. Отже, у навчанні ІМіК необхідно створювати мотиви кожної мовленнєвої і немовленнєвої дії учнів як при навчанні засобів спілкування, так і діяльності спілкування.

Спілкування — це не простий обмін інформацією, спрямований на досягнення визначеної мети, а активна взаємодія учасників цього процесу, мета якого найчастіше носить “немовний” характер. Мова у цьому випадку виступає як засіб здійснення такої взаємодії. Тому важливо, щоб учні з самого початку *навчалися спілкуватися природною ІМ*, яка притаманна носіям цієї мови, результатом чого має бути оволодіння ними способами соціальної взаємодії. Учнів необхідно вчити передавати різні значення, вміти заповнювати паузи, переривати або продовжувати розмову, використовувати різні способи спрямування бесіди тощо.

Процес активної взаємодії людей характеризується їхнім *взаємовпливом і взаєморозумінням*. Узгоджена діяльність людей, які спілкуються, плюс взаєморозуміння є своєрідною формулою взаємодії. Відомо, що процес мовленнєвого спілкування не завжди характеризується повнотою розуміння і необхідним рівнем контактності. *Взаєморозумінню можуть перешкоджати* соціальні і психологічні бар'єри у свідомості людей, що спілкуються, а в міжкультурних ситуаціях спілкування — культурні бар'єри (культурний шок). Перші обумовлені соціальними обмеженнями у засвоєнні культури і соціальною диференціацією. До психологічних факторів, що впливають на процес взаєморозуміння, відносять психологічну несумісність партнерів по спілкуванню, сором'язливість, недовіру до людей тощо. Культурні бар'єри пов'язані з на-

лежністю до різних, відмінних одна від одної, традицій, звичок, у тому числі й на побутовому рівні. У зв'язку із сказаним вище у процесі навчання, що має на меті розвиток в учнів рис вторинної мовної особистості, необхідно формувати у школярів уміння не лише вибудовувати свою мовленнєву поведінку з носіями ІМ (коректно у мовному відношенні), але й досягати при цьому взаємопорозуміння з ними/з чужою культурою.

Таким чином, згідно принципу інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови оволодіння учнем ІМ як засобом міжкультурного спілкування можливе лише в умовах спілкування, наближених за своїми основними характеристиками до реального спілкування. В умовах *інтегрованого навчання різних видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови* відбувається опора на всі види почуттів (зорові, слухові, мовленнєворухові і моторні) і кожен вид мовленнєвої діяльності виступає не лише як мета навчання, але і як засіб, що сприяє формуванню інших видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови. *Взаємопов'язане та інтегроване навчання* різних видів мовленнєвої діяльності забезпечує розвиток навичок і вмінь мовлення у комплексі. Наприклад, лексичні або граматичні навички формуються й удосконалюються у процесі вправлення в говорінні, письмі, слуханні, читанні і перекладі. Розвиток уміння знайти головну або другорядну інформацію в тексті, який сприймається, відбувається і в аудіюванні, і в читанні.

Кожен з видів мовленнєвої діяльності має *свої особливості і специфічні механізми*, які повинні враховуватися при відборі та організації змісту навчання. Однак, зважаючи на те, що сучасне навчання ІМіК організується як комунікативна діяльність, яка наближається за своїми основними параметрами до реального міжкультурного спілкування, то реалізація даного принципу спрямована не на формування розрізнених умінь “розуміння на слух”, “говоріння”, “читання”, “письма” і “перекладу” на основі мовленнєвих навичок (фонетичних, лексичних, граматичних тощо), а на формування іншомовної комунікативної компетентності, яка охоплює і мовленнєві і мовні компетентності.

Практична реалізація цього принципу на уроках передбачає необхідність: враховувати специфіку кожного виду мовленнєвої діяльності; забезпечувати взаємопов'язаний характер навчання усіх видів мовленнєвої діяльності; здійснювати інтегрований характер навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови; подавати й активізувати одиниці мови у реченнях, які є комунікативною одиницею навчання.

Принцип взаємопов'язаного навчання мови і культури передбачає реалізацію двох підходів. *Перший* полягає в поясненні і демонстрації нерозривного зв'язку кожної конкретної мови і відповідної культури, в розумінні природи мови як носія культури. Для реалізації цього підходу вся робота з мовним матеріалом, від презентації лексичних одиниць і граматичних форм до моделювання мовленнєвих актів, повинна супроводжуватися зіставленням з культурними цінностями. При введенні лексичних одиниць конкретної семантики необхідно

пред'являти автентичну наочність. З самого початку потрібно звертати увагу на специфіку зовнішнього вигляду і функціональних особливостей відповідних предметів в іншомовному середовищі. При введенні лексичних одиниць більш складної та абстрактної семантики корисно співвідносити їх значення не лише з тлумаченням у словнику, яке часто позбавлене культурного компонента значення, але й з контекстами вживання, що дозволяють такий компонент виокремити. При розвитку вмінь в усному мовленні необхідно відстежувати структури автентичних мовленнєвих актів іншомовної культури, простежувати їх залежність від національної системи культурних цінностей.

Згідно *другого підходу* передбачається проведення аналогічної роботи і з одиницями рідної мови. Відповідно, співвивчення мови і культури рекомендується починати з іноземної мови, простежуючи в ній відображення культурних цінностей і признаючи їх право на існування (Елизарова Г. В., 2005).

Співвіднесеність культурних і мовних феноменів у межах кожної з мов (встановлення культурного компонента значення) є необхідною умовою їх культурно-пов'язаного співвивчення і втілюється в одночасному поданні порівнянних лінгвістичних феноменів (лексичних одиниць, граматичних явищ, структур мовленнєвих актів) в нерозривному зв'язку із втіленими в них культурними цінностями. Через контрасти з мовою, що вивчається, в учнів розвивається здатність до більшого проникнення у свою власну мову і культуру і розуміння того, що існують численні способи бачення світу.

Отже, у процесі співвивчення мов і культур усвідомлення рідної мови, її форм, які у нормі вживаються підсвідомо, можливе лише за контрастом з мовою, яка вивчається. Це справедливо і для культурних феноменів. Одночасно встановлюється *зв'язок між кожною із культур і її втіленням у мові*. Однією із функціональних потреб, яка підтверджує правомірність втілення культурно-пов'язаного співвивчення мов у процесі навчання, є необхідність правильного сприйняття рідної культури за допомогою мови, що вивчається. Співвивчення мов і культур сприяє також розумінню учнями об'єктивних, закладених у природі культури, причин негативного сприйняття їх дій (як мовленнєвих, так і немовленнєвих) носіями іншомовної культури і розвитку вмінь правильного реагування на таке сприйняття.

Цей принцип тісно пов'язаний з наступним принципом: урахування рідної мови і культури.

Принцип урахування рідної мови і культури передбачає проведення попереднього порівняльного аналізу мовних і культурологічних явищ у рідній та іноземній мовах. Такий аналіз здійснюється з метою *прогнозування труднощів*, з якими можуть зіткнутися учні при оволодінні нерідною для них мовою, і побудови методики навчання, покликаної допомогти і вчителю і учням подолати ці труднощі. Крім того, важливою є ідея про *опору на наявний в учня досвід у рідній мові* і про перенесення ряду вмінь з рідної мови на процес оволодіння іншомовними навичками та вміннями.

Результати аналізу дають можливість спрогнозувати труднощі у навчанні фонетичної, лексичної і граматичної сторін іншомовного мовлення, у навчанні графіки, орфографії, при семантизації мовного матеріалу. У мовленнєвому плані врахування рідномовних механізмів допомагає визначити структуру мовленнєвих операцій і вирішити, де є можливим перенесення або коригування чи формування нових навичок і вмінь.

При зіставленні двох мов учитель стикається з *трьома групами мовних явищ*: а) такими, що мають аналоги в рідній мові учнів; б) такими, що не мають таких; в) такими, що частково збігаються у двох мовах. Мовні явища, які відносяться до першої групи, засвоюються порівняно легко, тому що при цьому відбувається перенесення мовленнєвих навичок і вмінь рідної мови на ІМ. Найбільшу складність мають явища, які частково збігаються у двох мовах: виявляється негативний вплив рідної мови.

У контексті сучасного розуміння сутності навчання ІМ як процесу формування в учня здатності до міжкультурного спілкування зміст навчання не обмежується орієнтацією лише на мовний досвід учня у рідній мові, необхідно враховувати і його *вихідну лінгвокультурну базу*. Те, як людина сприймає світ і що вона в ньому бачить, завжди знаходить відображення в її інтерпретаціях і поняттях на основі рідної мови в усьому різноманітті її виразних можливостей і значень. Більше того, людина ніколи не сприймає ситуацію неупереджено. Вона описує або оцінює події та явища інших культур через призму своїх власних культурних норм, через прийняту нею модель світорозуміння (Гальскова Н. Д., Гез Н. И., 2008).

Саме тому будь-якій ситуації міжкультурного спілкування, тобто спілкування представників різних лінгвокультур, навіть у випадку, якщо вони володіють загальним мовним кодом, завжди притаманні *конфлікти між знанням і незнанням*, між чужим і своїм, між інакшим і загальним, між готовністю зрозуміти й упередженням. Тому власний культурний досвід завжди первинний при сприйнятті чужої культури. Засвоюючи нові культурні феномени, учень розширює можливості свого відображення сприйняття, і цей процес проходить на тлі вже наявного мовного і культурного багажу, що може, однак, призвести до неадекватних інтерпретацій і нерозуміння окремих феноменів.

Сьогодні *культура розуміється* як узагальнений продукт людської думки і діяльності (Елизарова Г. В., 2005). Тому до культури відносяться досвід і норми, що визначають і регламентують людське життя, ставлення людей до нового й іншого, ідей, світоглядних систем і соціальних форм. Отже, у навчальному процесі з ІМіК, який має яскраво виражену міжкультурну домінанту, має відображатися разом з фактологічним і лінгвокраїнознавчим аспектами також і *ціннісний аспект*, а “культурологічні зразки”, які пропонуються учням, повинні піддаватися ретельному *відбору за принципом*: добре знати, мати уявлення, вміти на щось адекватно реагувати. При цьому зміст навчання ІМіК повинен передбачати разом з описом соціокультурного портрета країни, мова

якої вивчається, і носія цієї мови, обговорення проблем, актуальних для багатомовного і багатокультурного світу. Принцип врахування рідної мови і культури учня передбачає, що чужа культура має бути включена в реальний життєвий процес учня в результаті розширення меж його індивідуального міжкультурного досвіду. Учень повинен мати реальну можливість, вивчаючи мову на кожному освітньому етапі, брати участь в міжкультурному спілкуванні і, що особливо важливо, спостерігати за лінгвосоціокультурним досвідом, якого він набуває, та оцінювати його. Вчитель, у свою чергу, повинен допомогти учню усвідомити набутий досвід міжкультурного спілкування. *Реалізація цього принципу* сприяє тому, що учень, вивчаючи нову мову, розширює межі свого світосприйняття і світовідчуття. Усі ці положення поширюються на всю сферу навчання ІМіК: вони відображають усі цілі навчання предмета.

Згідно цього принципу *на уроках ІМіК слід*: при поясненні нового лексико-граматичного явища показувати учням, як вони можуть спертися на наявні у них знання, навички, вміння в рідній мові; демонструвати відмінності у вимові, лексиці, граматиці, культурі, що існують у двох мовах і культурах, при відображенні подібних, але не тотожних явищ; включати в систему навчання вправи, що враховують труднощі досліджуваного явища для учнів і допомагають долати їх.

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

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

Принцип автентичності навчальних матеріалів передбачає відбір і використання у навчальному процесі автентичних навчальних матеріалів. *Навчальний матеріал* — це спеціально відібраний і методично організований матеріал, який підлягає презентації та засвоєнню у процесі навчання ІМіК; включає тексти, мову жестів і міміки, факти невербальної поведінки, реалії країни, мова якої вивчається, тощо. Нагадаємо, що *автентичний текст* — це усний або письмовий текст, який є реальним продуктом мовленнєвої діяльності носіїв мови і не адаптований до потреб учнів з урахуванням їхнього рівня володіння мовою. А *адаптація тексту* — спрощення, пристосування, полегшення або ускладнення тексту у відповідності до рівня ІКК учня. Пояснюється це тим, що в сучас-

ній методиці навчання ІМіК йдеться про розвиток в учнів не лише комунікативної компетентності, але й здатності до міжкультурної взаємодії. Мовний матеріал, який підлягає засвоєнню, повинен мати високу комунікативну і лінгвосоціокультурну цінність, тобто бути частотним і уживаним.

Принцип розвитку автономності учнів пов'язаний з необхідністю формування в них готовності і здатності до самостійної роботи над ІМіК, яка вивчається. *Автономія учня* у вивченні ІМіК — це бажання і здатність учня взяти на себе керування своєю навчальною діяльністю і відповідальність за свої рішення, за їх виконання. Основне завдання вчителя, пов'язане з реалізацією цього принципу, полягає в тому, щоб *допомогти кожному учню усвідомити свій індивідуальний шлях вивчення мови і культури*.

Автономність учня як у конкретній навчальній ситуації, так і в контексті подальшого неперервного навчання є важливим чинником успішності засвоєння ІМіК. *Ця якість особистості пов'язана з формуванням у школяра готовності і звички самостійно працювати над мовою і з мовою, приймати власні незалежні рішення і брати на себе відповідальність за них, у тому числі і в процесі навчання*. Тому процес навчання *має мотивувати кожного учня до самостійної та активної навчальної діяльності, до усвідомленої оцінки свого мовленнєвого досвіду, і в разі необхідності, усвідомленої його корекції*. Цьому сприяють такі технології навчання, які дають учням можливість опановувати найбільш зручні й ефективні для кожного з них навчальні і комунікативні стратегії та використовувати їх як на уроці, так і в самостійній роботі над ІМіК. Творчі завдання, в яких учню необхідно брати на себе відповідальність за результат і якість виконання загального групового завдання, створюють сприятливі умови для формування в учня здатності до автономного навчання і спілкування мовою, що вивчається.

Принцип професійної спрямованості іншомовного навчального спілкування передбачає врахування майбутньої спеціальності і професійних інтересів учнів на заняттях з ІМіК та інших предметів навчального плану. На заняттях з ІМіК у старшій профільній школі даний принцип реалізується в *доборі матеріалу для уроків* — тем і ситуацій спілкування, текстів для читання, завдань, орієнтованих на обраний профіль навчання, в координації різних дисциплін з точки зору майбутньої професійної діяльності учнів. Професійна спрямованість курсу ІМіК здійснюється переважно в старших класах, що стимулює інтерес до вивчення мови і культури. Цей принцип *реалізується за допомогою*: 1) навчального плану, що включає перелік загальнонаукових дисциплін з урахуванням профілю навчання, програми з ІМіК, орієнтованої на мову спеціальності як сукупності засобів, що забезпечують комунікативні потреби учнів у обраній сфері спілкування; 2) комплексу засобів навчання, які сприяють формуванню комунікативної компетентності в обраній сфері спілкування; 3) координації змісту профільних навчальних курсів і уроків з ІМіК; 4) системи позакласної роботи з урахуванням інтересів і майбутньої спеціальності учнів. На старшому

ступені навчання ІМіК в середній школі цей принцип найбільш успішно реалізується у межах філологічного профілю.

Усі вищеперелічені *принципи взаємопов'язані*. Звичайно, реалізація кожного з них окремо приводить до певного підвищення якості навчання, але запровадження усієї методичної системи в цілому є значно ефективнішим. Протягом останнього часу вся прогресивна методика працює над створенням та обґрунтуванням такої системи. Особливу важливість має те, що реалізація перерахованих вище принципів навчання *орієнтує процес навчання* ІМіК на особистість учня у цілому. Головним при цьому є формування і розвиток в учня не лише іншомовних навичок та вмінь, але й усієї сукупності його когнітивних і афективних здібностей. Це означає, що в сучасній моделі навчання ІМіК, побудованій на принципах взаємопов'язаного комунікативного, лінгво-соціокультурного і когнітивного розвитку учня, останній виконує роль суб'єкта навчального процесу і суб'єкта міжкультурної взаємодії.

3.6. Методи і технології навчання іноземних мов і культур та організація навчальної діяльності учнів

Методи навчання дають відповідь на запитання “Як навчати?” Поняття “метод” означає шлях до поставленої мети. В сучасній методиці навчання іноземних мов і культур метод трактується в широкому і вузькому смислі. В *широкому смислі* метод означає напрям у навчанні. В методиці відома низка методів: прямих (інтуїтивних), свідомих, комбінованих та інтенсивних (детальніше див. розділ 12). Метод-напрямок має низку суттєвих ознак:

- наявність провідної ідеї, що зумовлює способи досягнення мети навчання і дає уявлення про загальні стратегії навчання мови і культури в межах обраного для роботи методу;
- спрямованість методу на досягнення певної мети;
- використання в якості теоретичної бази лінгвістичної, психологічної, дидактичної концепцій, які складають наукові засади методу;
- незалежність методу від умов і етапу навчання, так як метод визначає стратегію навчання ІМіК, а не його тактику, яка розробляється учителем.

У *вузькому смислі* метод означає спосіб упорядкованої діяльності вчителя та учня на шляху до поставлених цілей навчання. У цьому смислі метод — це спосіб, що забезпечує взаємодію учня і вчителя. Сучасні цілі навчання ІМіК можуть бути досягнуті лише за умови реалізації комунікативного методу.

3.6.1. Комунікативний метод навчання іноземних мов і культур

В період післявоєнних десятиліть формується характерна тенденція до посилення комунікативної спрямованості навчального процесу — його наближення до реального процесу спілкування. Розробкою комунікативного

методу в тій чи іншій мірі займалось багато наукових колективів і методистів у різних країнах. Найбільш вагомий внесок в обґрунтування методу зробили найпослідовніші його прихильники і насамперед Г. Уїдоусан, У. Литлвуд (Англія), Г. Е. Піфо (Німеччина), Ю. І. Пассов (Росія).

Комунікативний метод орієнтований на організацію процесу навчання, адекватного процесу реального спілкування завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування, а саме:

- діяльнісний характер мовленнєвого спілкування, що втілюється в комунікативній поведінці вчителя як учасника процесу спілкування та навчання, і в комунікативно вмотивованій, активній поведінці учня як суб'єкта спілкування і навчання;
- предметність процесу комунікації, яка має бути змодельована обмеженням, але точно визначеним набором предметів обговорення (тем, проблем, подій і т. ін.);
- ситуації спілкування, що моделюються, як найтипівіші варіанти стосунків учнів між собою;
- мовленнєві засоби, які забезпечують процес спілкування і навчання в даних ситуаціях.

Відповідно Ю. І. Пассов висуває принципи реалізації комунікативного методу:

- мовленнєва спрямованість навчального процесу, яка полягає не стільки в тому, що ставиться мовленнєва практична мета (це характерно для багатьох інших методів), скільки в тому, що шляхом до цієї мети є саме практичне користування іноземною мовою;
- індивідуалізація при керівній ролі її особистісного аспекту як головного засобу створення мотивації та активності учнів з урахуванням їх життєвого досвіду, контексту діяльності, сфери інтересів, емоційної сфери і статусу конкретної особистості в колективі;
- функціональність, яка забезпечує відбір іншомовного матеріалу, адекватного процесу комунікації;
- ситуативність, що розглядається як засіб мовленнєвої стимуляції і як умова розвитку мовленнєвих навичок; при цьому під "ситуацією" розуміють систему взаємовідносин співрозмовників, яка відбивається в їх свідомості;
- новизна, яка проявляється в постійній зміні предмета розмови, обставин, завдань та ін. (Пассов Е. И., 1991).

У процесі навчання за комунікативним методом в учнів формується **іншомовна комунікативна компетентність**. Вони навчаються комунікації у процесі самої комунікації. Відповідно усі вправи і завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією (information gap, choice, feedback). Найважливішою характеристикою комунікативного методу навчання ІМіК є використання автентичних матеріалів, тобто таких, які реально використовуються носіями мови. Мовленнєва

взаємодія учнів інколи, хоч і далеко не завжди, проходить за співучасті учителя у найрізноманітніших формах: парах, тріадах, невеликих групах, з усією групою. З самого початку учні оволодівають усіма видами мовленнєвої діяльності на понадфразовому і текстовому рівнях при обмеженому використанні рідної мови. У межах цього методу навчання ІМіК реалізується комунікативно-орієнтований контроль (детальніше див. розділ 4).

У навчанні мовлення за комунікативною методикою широко використовуються **опори різних видів**: змістові і смислові, словесні й зображальні, що допомагають керувати змістом висловлювання (текст, мікротекст, план, логіко-синтаксична схема), а також засвоювати граматичний матеріал; мовні ігри, що дають змогу спілкуватися в різних соціальних контекстах і в різних ролях.

Серед найновіших методів навчання іноземних мов, що виникли переважно в англійських країнах — США і Великобританії — в останні десятиріччя ХХ ст., все **більшого поширення набувають методи**, які об'єднують у собі комунікативні і пізнавальні (академічні) цілі. Їх **основними принципами** є: рух від цілого до окремого, орієнтація занять на учня (learner-centered lessons), цілеспрямованість і змістовність занять, їх спрямованість на досягнення соціальної взаємодії при наявності віри викладача в успіх своїх учнів, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук. Існування різних варіантів цього напрямку в сучасній методиці, які мають різні назви — “Whole Language Content Approach”, “Cognitive Approach”, “Content-Based ESL Program”, “Cognitive Academic Language Approach” — свідчить про зростаючий інтерес до навчання ІМіК і прагнення методистів переосмислити їх роль і місце у світі.

Крім методів навчання ІМіК (детальніше див. розділ 12), методистами розробляються і нові технології.

3.6.2. Основні сучасні технології навчання іноземних мов і культур

Термін **технології навчання** використовується для позначення сукупності прийомів роботи вчителя (способів його наукової організації праці), за допомогою яких забезпечується досягнення поставлених на уроці цілей навчання з найбільшою ефективністю за мінімально можливий для їх досягнення період часу. Термін набув широкого розповсюдження в літературі 60-х рр. ХХ сторіччя у зв'язку з розвитком програмованого навчання і спочатку використовувався для позначення навчання із застосуванням технічних засобів. У 70-і рр. термін отримав більш широке вживання: і для позначення навчання з використанням технічних засобів навчання і як раціонально організованого навчання у цілому. Таким чином, в поняття “технології навчання” стали включати всі основні проблеми методики, пов'язані з удосконаленням навчального процесу і підвищення ефективності та якості його організації.

У наші дні відбулася диференціація двох складових терміна: технології навчання (Technology of Teaching) і технології у навчанні (Technology in

Teaching). За допомогою *першого терміна* позначають прийоми наукової організації праці вчителя, за допомогою яких найкращим чином досягаються поставлені цілі навчання, а за допомогою *другого* — використання у навчальному процесі технічних засобів навчання.

Найважливішими характеристиками технологій навчання вважаються такі: а) результативність (високий рівень досягнення поставленої навчальної мети кожним учнем), б) економічність (за одиницю часу засвоюється великий обсяг навчального матеріалу при найменшій витраті зусиль), в) ергономічність (навчання відбувається в обстановці співпраці, позитивного емоційного мікроклімату, при відсутності перевантаження і перевтоми), г) висока вмотивованість в оволодінні ІМіК, що сприяє підвищенню інтересу до уроків і дозволяє удосконалювати кращі особистісні якості учня, розкрити його резервні можливості.

Отже, **технологія навчання** — це спеціально відібрані і розташовані у певному порядку прийоми навчання, якими користується вчитель у своїй роботі. Це науково обґрунтована послідовність дій учителя та учня, яка відповідає основним положенням того чи іншого методу навчання. Кожен з методів навчання ІМіК має свою технологію: автори методу виділяють основні прийоми навчання і їх послідовність у курсі навчання або хоча б у межах одного уроку. Розглянемо коротко окремі сучасні технології навчання ІМіК (див. також розділ 12).

Ігрові технології

Гра — це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду. Більшості ігор властиві такі *головні риси*: вільна розвивальна діяльність, яка реалізується лише за бажанням учня, заради задоволення від самого процесу діяльності, а не тільки від результату; творчий, значною мірою імпровізований, активний характер цієї діяльності; емоційна піднесеність діяльності, суперництво, змагальність, конкуренція тощо; наявність прямих чи непрямих правил, що відображають зміст гри, логічну й тимчасову послідовність її розвитку.

Педагогічна гра має *суттєву ознаку* — чітко поставлену мету і відповідні їй результати навчання, які можуть бути обґрунтовані й чітко виділені, а також мають навчально-пізнавальну спрямованість.

У методиці навчання ІМіК виділяють такі *типи ігор*:

- мовні ігри (фонетичні, орфографічні, лексичні граматичні тощо);
- мовленнєві, які сприяють вирішенню певних завдань (створення психологічної готовності учня до мовленнєвого спілкування; забезпечення природної необхідності багаторазового повторення мовного і мовленнєвого матеріалу; тренування учнів у виборі необхідного мовленнєвого варіанта, що є підготовкою до спонтанного мовлення). До мовленнєвих ігор зазвичай відносять ситуаційні та рольові ігри.

На уроках ІМіК значного поширення набули *рольові ігри*. У цих іграх учні включаються у змодельовану ситуацію, яка вимагає прийняття рішення на

основі аналізу самої ситуації. Рольова гра передбачає розподіл учнів за ролями і розігрування ситуацій спілкування у відповідності до заданої теми і ролей. Процес організації гри складається із *трьох етапів*: підготовки рольової гри, її проведення і колективного обговорення результатів.

Рольові ігри поділяються на *соціально-побутові і ділові (професійно орієнтовані)*. Соціально-побутові ігри спрямовані на формування навичок і вмінь іншомовного спілкування в соціально-побутовій сфері, а також на розвиток ініціативності, колективності й відповідальності як суспільно-цінних якостей особистості і вдосконалення загальної культури поведінки. Ділові ігри використовуються при навчанні професійно орієнтованого спілкування у старшій школі (детальніше див. Коньшева А. В., 2007).

Технологія навчання у співпраці

Ця технологія навчання базується на ідеї взаємодії учнів у групі, ідеї *взаємного навчання*, у процесі якого учні беруть на себе не лише індивідуальну, але й колективну відповідальність за виконання навчальних завдань, допомагають один одному і несуть колективну відповідальність за успіхи кожного учня. На відміну від фронтального та індивідуального навчання, в умовах якого учень виступає як індивідуальний суб'єкт навчальної діяльності, відповідає лише "за себе", за свої успіхи та невдачі, а взаємини з учителем носять суб'єктно-суб'єктний характер, при навчанні у співпраці створюються умови для взаємодії і співпраці в системі "учень-учитель-група" і відбувається актуалізація колективного суб'єкта навчальної діяльності.

Концепція навчання отримала *практичну реалізацію* в ряді варіантів технології такого навчання, запропонованих американськими педагогами, та орієнтована на створення умов активної спільної діяльності учнів у різних навчальних ситуаціях, запропонованих учителем ІМіК. На думку авторів, якщо об'єднати учнів у невеликі групи (3-4 особи) і дати їм одне спільне завдання, обумовити роль кожного учня у виконанні завдання, то виникає ситуація, в якій кожен учень відповідає не тільки за результат своєї роботи, але, що особливо важливо для цієї технології навчання, за результат усієї групи. Спільними зусиллями вирішується поставлена задача, а сильні учні допомагають слабшим в успішному її виконанні. Така загальна ідея навчання у співпраці, а для виконання навчального завдання навчальна група формується таким чином, щоб у ній були як сильні, так і слабкі учні. Оцінка за виконане завдання ставиться одна на групу.

Розроблено *різні варіанти* навчання у співпраці. Важливо також звернути увагу на те, що при організації навчальної діяльності за технологією у співпраці індивідуальна самостійна робота учня стає складовою колективної діяльності.

Прийоми навчання у співпраці реалізуються у процесі виконання учнями ігрових завдань у пропонуваніх їм ситуаціях спілкування. Для оволодіння мовою і культурою важливою умовою є спілкування мовою, що вивчається (детальніше див. Новые педагогические..., 2002).

Технології проблемного навчання

Під **проблемним навчанням** розуміється організація навчального процесу, що передбачає створення на занятті проблемних ситуацій та організацію активної самостійної діяльності учнів для їх вирішення. У результаті в учнів формується іншомовна комунікативна компетентність, розвиваються мисленнєві і творчі здібності. Проблемне навчання *ґрунтується* на створенні особливого виду мотивації — проблемної, тому вимагає адекватного відбору і структурування дидактичного змісту матеріалу, який має бути представлений ланцюгом проблемних ситуацій.

На уроках ІМіК проблемне навчання набуло широкого застосування як засіб активізації творчих можливостей учнів на стадії введення навчального матеріалу і на стадії його закріплення у процесі мовленнєвої практики. Для цього в підручники включаються тексти, в результаті читання яких учні повинні вирішити поставлене проблемне завдання. У підручниках даються і так звані проблемні тексти, які допускають неоднозначне тлумачення їх змісту, що є основою для організації дискусії за змістом тексту після його прочитання. Крім того, дискусія може бути організована на основі проблемних питань (детальніше див. Коньшева А. В., 2007).

Особлива увага приділяється розробці й використанню на уроках ІМіК іншомовних *пошуково-ігрових завдань* (для розвитку гостроти спостережливості, різних видів мислення, відтворюючої і творчої уяви) і *проблемних іншомовних завдань для культурознавчого збагачення світосприйняття учнів* (культурознавчі пізнавально-пошукові та пізнавально-дослідні завдання, культурознавчо-орієнтовані рольові ігри, іншомовні дискусії, проекти).

Технологія навчання “Case study”

Ця технологія навчання виникла в середині ХХ століття в стінах Гарвардської школи бізнесу й отримала широке застосування при підготовці фахівців різного профілю, насамперед у галузі економіки, юриспруденції, менеджменту, а пізніше при навчанні ІМіК.

Суть кейс-технології полягає в тому, що учням видається *набір навчальних матеріалів, укладених в папку (кейс)* і пропонується в результаті знайомства з матеріалами осмислити зміст проблеми, яка в них міститься. Як правило, проблема не має однозначного рішення і необхідно запропонувати своє бачення її вирішення. На уроках з ІМіК робота з кейс-технологіями передбачає удосконалення мовленнєвих навичок і вмінь учнів в результаті участі в обговоренні проблемної ситуації.

Використання такої технології на уроках з ІМіК, як свідчить практика роботи, сприяє активізації навчального процесу і є ефективним засобом формування пізнавальних і комунікативних здібностей учнів. Реалізація технології приводить до інтенсифікації навчального процесу і забезпечує різноманітність форм взаємодії між його учасниками, так як суттєвою характеристикою

кейс-технології є орієнтація на міжособистісне спілкування і вплив на психічну й соціальну структуру особистості. Організація проблемного навчання, спрямованого на пошук колективного рішення, його наступне обговорення і захист під час дискусії, сприяє розвитку мовленнєво-мисленнєвих процесів та їх реалізації в мовленнєвому спілкуванні учнів.

Модель організації уроку на основі технології “case study” має *поетанну структуру*:

- організаційний етап: коментар учителя про характер майбутньої роботи з матеріалами кейса, знайомство учнів зі змістом кейса;
- основний етап роботи з кейсом: детальне знайомство учнів із змістом матеріалів кейса, формування позиції щодо проблеми змісту кейса, розробка плану презентації аналізу проблеми, прийняття рішення щодо обговорюваної проблеми;
- завершальний етап роботи з кейсом: виступ лідерів підгруп, обговорення проблеми, коментар учителя, оцінка вчителем роботи учасників обговорення, письмове завдання з обговорюваної проблеми (детальніше див. Шукин А. Н., 2011).

Проектні технології

В основі *проектних технологій* лежить так званий метод проектів. Проектне навчання відрізняється від проблемного тим, що діяльність учня має характер проектування, спрямованого на отримання конкретного (практичного) результату і його публічного пред'явлення. *Проект* — самостійно спланована й реалізована на іноземній мові робота (напр.: випуск газети, підготовка виставки або вистави, переклад твору і т. д.) Технологія проектного навчання являє собою організацію, розробку і створення учнями під контролем учителя творчих продуктів, що мають практичну значущість.

У навчанні ІМіК дана технологія передбачає вирішення учнями якої-небудь проблеми, оформленої у вигляді проекту. На думку вчених, *метод проектів* — суть розвивального, особистісно-орієнтованого навчання; він може використовуватися на будь-якому ступені навчання, у тому числі і в початковій школі.

Є. С. Полат розроблено *загальнодидактичну типологію проектів*: за видом діяльності (дослідні, творчі, рольово-ігрові, інформаційні, практично-орієнтовані), за предметно-змістовою галуззю (монопроекти, міжпредметні проекти), за характером координації (з відкритою, явною координацією; з прихованою координацією), за характером контактів (внутрішні, регіональні, міжнародні), за кількістю учасників (особистісні, парні, групові), за тривалістю проведення (короткострокові, середньої тривалості, довгострокові) (Новые педагогические ..., 2002).

У методиці навчання ІМіК запропоновано наступну *типологію проектів*.

За характером кінцевого продукту проектної діяльності: конструктивно-практичні (щоденник спостережень, розробка ситуації спілкування, “вига-

дування” гри та її опис тощо); ігрово-рольові (розігрування ситуації, драматизація події, створення п’єси тощо); інформаційні та дослідні (підготовка повідомлення на запропоновану тему тощо); соціологічні (звіти за результатами проведеного опитування тощо); видавничі (підготовка статті, реферату тощо); сценарні (підготовка програми позакласного заходу); творчі (переклад тексту, написання твору тощо) (Коряковцева Н. Ф., 2002).

Проектна діяльність має певні **етапи реалізації**: цілепокладання, організація і планування, вибір засобів, виконання проекту, створення робочого варіанта проекту, укладання остаточного тексту проекту, презентація проекту, оцінка проекту і його презентації, підкріплення або підтримка (перспективи використання).

Зазвичай проекти **оцінюються за такими критеріями**: оцінка власне проекту (дизайн, композиція, повнота змісту, інформаційні характеристики, обґрунтованість, переконливість і т.д.), оцінка якості тексту (глибина змісту, повнота розкриття проблеми, зв’язність, послідовність, мовне оформлення і т.д.), оцінка якості презентації (за змістом і ступенем впливу на аудиторію), оцінка вкладу в роботу кожного учасника (оригінальність, ступінь творчості і т.д.), оцінка вміння взаємодіяти у групі (спілкування, співпраця, взаємодопоміжка, ділові якості, робота в команді).

Для розробки проекту формується група однодумців, в якій розподіляються обов’язки: один шукає інформацію в бібліотеці, інший — в мережі Інтернет, третій проводить соціологічне дослідження, четвертий набирає текст, п’ятий готує слайдову презентацію тощо (детальніше див. Конишева А. В.; Арванітопуло Е. Г.; Копилова В. В.).

Інтерактивні технології

Інтерактивні технології засновані на активній взаємодії учня з учителем та іншими учнями. Вони базуються на інтеракціонізмі — одній з популярних концепцій сучасної соціальної психології. В рамках цієї концепції пропонується розуміння соціальної взаємодії людей як міжособистісної комунікації, найважливішою особливістю якої визнається здатність людини “приймати роль іншого”, уявляти, як його сприймає партнер по спілкуванню і відповідно інтерпретувати ситуацію і конструювати власні дії. Інтерактивні технології ефективно застосовуються у навчанні ІМіК.

Головна мета інтерактивних технологій — розвивати критичне мислення учнів як конструктивну інтелектуальну діяльність, запропонувати осмислене сприйняття інформації і подальше її засвоєння. Критичне мислення — це складний ментальний процес, що починається з ознайомлення з новою інформацією і закінчується прийняттям рішення.

В рамках інтерактивних технологій розроблено основи навчання та учіння, що складаються зі “стадії виклику”, “стадії осмислення” і “стадії рефлексії”.

На “стадії виклику” пробуджується інтерес до нової теми, учні в опорі на попередні знання і мовний досвід роблять прогнози щодо змісту нової інформації.

На “*стадії осмислення*” проводиться робота з текстом, вивчається новий матеріал, учні інтегрують ідеї, закладені у тексті, зі своїми власними, для того щоб прийти до розуміння нової інформації.

На “*стадії рефлексії*” учні розмірковують над отриманою інформацією, закріплюючи таким чином новий матеріал.

Творцями інтерактивних технологій були запропоновані і широко використовуються такі *прийоми навчання*: “кластер” (у ряді публікацій називається також “карта понять”, “асоціограма”), порівняльна діаграма, пазл (англ. puzzle — “загадка, головоломка”), цілеспрямоване читання, двочастинний щоденник і таке інше.

У навчанні ІМіК найчастіше використовуються наступні прийоми реалізації інтерактивного навчання: *кооперативне навчання* (робота в парах, робота у змінних трійках, два-чотири-усі разом, “карусель”, робота в малих групах, “акваріум”), *колективно-групове навчання* (обговорення проблеми всіма учнями, “мікрофон”, незакінчені речення, “мозковий штурм”, навчаючи — учись, “ажурна пилка”, аналіз ситуації, вирішення проблем, “дерево рішень”), *ситуативне моделювання* (рольова гра, ділова гра) та *опрацювання дискусійних питань* (метод “Прес,” займи позицію, зміни позицію, неперервна школа думок, дискусія — обговорення, дискусія — ток-шоу, оцінювальна дискусія, дебати).

Досвід навчання свідчить про ефективність використання інтерактивних методів як способів розвитку інтелектуальних здібностей, аналітичного мислення учнів у процесі міжособистісної комунікації на уроках ІМіК (детальніше див. Пометун О. І. та ін., 2006).

Технологія “портфоліо”

“Портфоліо” у перекладі з італійської означає “папка з документами”, “папка спеціаліста”. У загальному розумінні портфоліо являє собою форму і процес організації (колекція, збір та аналіз) зразків і продуктів навчально-пізнавальної діяльності учня, а також відповідних інформаційних матеріалів із зовнішніх джерел (однокласників, учителів, батьків, центрів тестування, громадських організацій), призначених для подальшого їх аналізу, всебічної кількісної та якісної оцінки рівня навченості даного учня і подальшої корекції процесу навчання.

У навчанні ІМіК використовується “*мовний портфель*”, який розглядається і як засіб навчання, і як показник володіння мовою і культурою. Він є новим технологічним засобом навчання, що забезпечує розвиток продуктивної діяльності учня та його особистісний розвиток як суб’єкта навчального процесу.

Мовний портфель являє собою пакет навчальних і робочих матеріалів, які дають уявлення про результати навчальної діяльності учня з оволодіння ІМіК. Розроблено портфелі *двох типів*: демонстраційний портфель (Show case) і навчальний портфель (Language Learning Portfolio).

Перший містить зразки самостійних робіт учня, виконаних протягом певного періоду часу. За допомогою матеріалів портфеля учень може проде-

монструвати свої досягнення у використанні ІМіК, що вивчається, на екзамені, під час співбесіди при вступі до навчального закладу, в ході інтерв'ю при прийомі на роботу тощо.

Другий тип портфеля містить матеріали й рекомендації щодо самостійної роботи учнів над різними сторонами мови, що вивчається. За допомогою його матеріалів учень може самостійно або за підтримки вчителя удосконалювати володіння ІМіК. До *структури* портфеля цього типу входять засоби самостійної діагностики та оцінки рівня володіння мовою і культурою. Основна *функція* такого портфеля — педагогічна, що полягає в розвитку в учнів здатності й готовності до самостійного вивчення ІМ та іншомовної культури.

Названі типи і зразки портфелів уперше були розроблені в рамках проекту Ради Європи “Європейський мовний портфель” (Європейский языковой портфель, 1998), який пройшов апробацію в різних країнах Європи протягом 1998-2000 рр. Широке впровадження мовного портфеля в систему освіти розпочалося з 2001 р., який був названий *Європейським роком мов*. За зразком цього портфеля створено багато мовних портфелів різними мовами. Розробляються мовні портфелі і для середніх навчальних закладів України.

Досвід використання матеріалів мовного портфеля у середній школі дозволяє стверджувати, що такі матеріали можуть знайти широке застосування в якості засобу навчання для:

- оволодіння ІМіК у процесі самостійної навчальної діяльності;
- оцінки/самооцінки рівня володіння ІМіК (детальніше див. Коряковцева, Н. Ф., 2002, Ніколаєва С. Ю., 2008, Європейське мовне портфоліо..., 2011).

Інформаційно-комунікаційні технології

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) — це сукупність способів і засобів збирання, збереження, обробки, передачі і представлення інформації, що розширює знання людей та їх можливості у керуванні технічними і соціальними процесами. ІКТ включають в себе широкий перелік засобів і методів роботи з ними: від друкованих видань до сучасних комп'ютерів. Серед інформаційно-комунікаційних технологій виділяють комп'ютерні і телекомунікаційні, які об'єднують поняттям “нові інформаційно-комунікаційні технології” (НІКТ).

Під *засобами НІКТ* традиційно розуміють програмно-апаратні засоби і пристрої, що функціонують на базі мікропроцесорної техніки, сучасних засобів і систем телекомунікацій інформаційного обміну, аудіо-відеотехніки і т.д., що забезпечують операції збирання, продукування, накопичення, збереження, обробки і передачі інформації. Це можуть бути: комп'ютери усіх класів, пристрої введення мовлення у комп'ютер, сканери, бази даних і знань, системи мультимедіа, відео- і телетекст, модеми, комп'ютерні мережі, інформаційно-пошукові системи, цифрові фотокамери, експертні навчальні системи, пристрої виведення графічної інформації, гіпертекстові системи, телебачення, радіо, телефон і факс, голосова електронна пошта, телеконференції, електронна дош-

ка об'яв, програмні засоби навігації в Інтернеті, електронні бібліотеки, програмні засоби навчального призначення, шифрувальна апаратура, редакційно-видавничі системи, CD-ROM, системи розпізнавання тексту, програмні комплекси (мови програмування, транслятори), синтезатори мовлення тощо.

Інформаційні технології все ширше проникають у сферу навчання і самонавчання, у тому числі і в галузі навчання ІМіК. Найбільш інтенсивно використовуються комп'ютерні технології, які привносять у навчальний процес певні переваги. Найширшого застосування набуло комп'ютерне навчання. **Навчання з використанням комп'ютера** — це процес підготовки і передачі інформації учню, засобом реалізації яких є комп'ютер (детальніше див. розділ 3.7., Новые педагогические..., 2002, Конышева А. В., 2007, Морська Л. І., 2007). До **цілей комп'ютерного навчання** зазвичай відносять: формування умінь працювати з інформацією, розвиток комунікативних здібностей; підготовку особистості “інформаційного суспільства”; формування дослідницьких умінь; формування умінь приймати оптимальні рішення; надання такого обсягу інформації, який учень спроможний засвоїти.

Комп'ютерне навчання має свої **особливості**. До основних із них відносять **такі**: адаптивність — пристосування до індивідуальних особливостей кожного учня; керованість — корекція учителем процесу навчання; необмеженість — зміст, його інтерпретація і програми можуть бути значними за обсягом; комфортність — підтримка в учня психологічного комфорту; широта взаємодії — учень взаємодіє з комп'ютером за всіма типами взаємодії (суб'єкт—суб'єкт, суб'єкт—об'єкт, об'єкт—суб'єкт).

Науковцями розроблено **і принципи** комп'ютерного навчання: ієрархічності пристроїв керування; зворотного зв'язку; індивідуалізації темпу й управління; покроковості технологічного процесу при подачі навчального матеріалу.

Навчальні **комп'ютерні програми класифікують** за функціональним призначенням (навчальні, ігрові, інформаційні, контролюючі, комбіновані), за способом програмування (лінійні, розгалужені, комбіновані), за характером адаптації (адаптовані, частково адаптовані, неадаптовані).

Комп'ютер може використовуватися на всіх етапах процесу навчання ІМіК: при введенні нового матеріалу, закріпленні, повторенні, контролі знань, навичок і вмінь. При цьому для учня він виконує різні функції: учителя, робочого інструмента, об'єкта навчання, співпрацюючого колективу, дозвольного середовища. **У функції вчителя** комп'ютер представляє: джерело інформації (частково або повністю замінює вчителя і підручник); наочний посібник (якісно нового рівня з можливостями мультимедіа і телекомунікації); тренажер; індивідуальний інформаційний простір; засіб діагностики і контролю. **У функції робочого інструмента** комп'ютер виступає як: засіб підготовки текстів і їх зберігання; текстовий редактор і графічний редактор; обчислювальна машина великих можливостей (з оформленням результатів у різному вигляді); засіб моделювання. **Функції об'єкта навчання** комп'ютер виконує при засто-

суванні різних інформаційних середовищ. Співпрацюючий колектив відтворюється комп'ютером як результат комунікації з широкою аудиторією (комп'ютерні мережі), телекомунікаційні мережі. Середовище дозвілля організовується за допомогою ігрових програм, комп'ютерних ігор у мережі, комп'ютерного відео тощо.

Крім використання готових комп'ютерних програм учителі створюють свої власні *комп'ютерні вправи* на формування різних компонентів іншомовної комунікативної компетентності. Вчителі розробляють адаптовані до рівня підготовки учнів та до підручників вправи на формування мовленнєвих навичок і розвитку умінь.

Використання комп'ютера дозволяє по-іншому організувати *самостійну роботу* учнів. З'являється можливість не лише дати завдання учню, але й постійно коригувати його роботу. Тим самим зникає необхідність у перевірці кожної роботи учнів на уроці та аналізі зроблених учнями помилок — це робить комп'ютер. При необхідності виконувати самостійну роботу на уроці вчитель пропонує кожному учню певну комп'ютерну програму, яку той виконує. Наприкінці роботи вчитель перевіряє результати й оцінює роботу кожного учня.

Особливе місце у навчанні ІМіК займають *електронні підручники*. Такий підручник дозволяє реалізувати індивідуалізоване навчання, тому що в ньому можна дати вправи, тексти і різноманітні завдання, розраховані на різні рівні володіння учнями ІМіК. Підручник зазвичай складається з уроків, передбачених навчальним планом і програмою. Застосування *засобів мультимедіа* — гіпертекст, звук, графіка високої якості, мультимедіа і “живе відео” — дозволяє донести навчальний матеріал у більш повному обсязі. Значна увага у навчанні ІМіК приділяється такій комп'ютерній технології як інтерактивне відео. Програма являє собою фільм іноземною мовою. Учні реагують на ситуації, що пропонуються комп'ютером (відповідають на запитання героїв фільму, керують їх діями і, змінюючи таким чином сценарій, мов би самі беруть участь у розвитку подій).

Отже, навчання з використанням комп'ютера відкриває нові, ще не повністю досліджені технологічні варіанти навчання, пов'язані з унікальними можливостями сучасних комп'ютерів і телекомунікацій.

На сучасному етапі навчання ІМіК розглядаються і можливості використання усього спектра **електронних освітніх ресурсів (ЕОР)**.

ЕОР є складовою частиною навчального процесу з формування ІКК, мають навчально-методичне призначення і використовуються для забезпечення різних видів навчальної діяльності учнів з оволодіння ІКК за класною, самостійною, індивідуальною та дистанційною формами навчання. Під **ЕОР з ІМіК розуміють** навчальні й довідкові матеріали (сукупність відомостей, поданих у графічній, текстовій, числовій, звуковій, відео формі тощо) та засоби, що містять систематизовані відомості освітнього характеру, тобто цілісний, логічно завершений блок навчально-методичного призначення,

представлений в електронній формі на носіях будь-якого типу або розміщений у комп'ютерних мережах (локальних, регіональних, глобальних), призначений для відтворення з використанням електронних цифрових засобів (комп'ютер, CD-DVD програвач, мобільний телефон тощо) з навчальною метою, в т.ч. його застосування як складової системи дистанційного навчання ІМіК. **До ЕОР відносяться:**

- електронні аналоги друкарських видань з навчання ІМіК;
- електронні дидактичні демонстраційні матеріали з ІМіК;
- комп'ютерні тести з ІМіК;
- електронні довідники (словники, енциклопедії тощо);
- електронні бібліотеки об'єктів (бази даних текстової, графічної, звукової та відеоінформації, каталоги);
- електронні посібники з ІМіК (збірники завдань, тренажери, електронні лабораторні роботи, електронні уроки тощо);
- електронні підручники з ІМіК (в тому числі й аудіокниги);
- електронні навчально-методичні комплекси з ІМіК;
- курси дистанційного навчання з ІМіК, розроблені для систем управління навчальними курсами як вільного поширення («Moodle», ATutor та ін.), так і пропрієтарних;
- віртуальні лабораторні роботи з ІМіК;
- віртуальні рольові ігри з навчання ІМіК;
- навчальні відеофільми, презентації, аудіозаписи іноземними мовами;
- електронні тематичні зображення та їх набори (фотографії, рисунки, креслення, схеми) для формування ІКК;
- електронні виставки, презентації іноземними мовами;
- електронні музеї, експозиції на іноземній мові;
- науково-методичні розробки у сфері дистанційного навчання ІМіК;
- методичні розробки різних форм навчального процесу з ІМіК з використанням технологій дистанційного навчання, електронних підручників;
- методичні розробки сценаріїв виконання лабораторних робіт з ІМіК із використанням віртуальних лабораторій;
- сценарії рольових ігор з навчання ІМіК.

Уточнимо основні терміни і поняття:

Електронний аналог друкарського видання — електронне видання (подане у форматах pdf, doc, jpg та ін.), в якому, в основному, відтворено відповідне друковане видання.

Електронні демонстраційні матеріали з навчання ІМіК — електронні матеріали (презентації, схеми, відео- і аудіозаписи та ін.), призначені для супроводу навчально-виховного процесу з ІМіК.

Комп'ютерний тест з ІМіК — стандартизовані завдання з ІМіК, представлені в електронній формі, призначені для вхідного, проміжного і підсумкового

контролю рівня навчальних досягнень учнів, а також самоконтролю і/або такі, що забезпечують вимірювання психофізіологічних та особистісних характеристик школярів.

Електронний довідник з навчання ІМіК — електронний ресурс, що містить короткі відомості наукового, навчального або прикладного характеру з ІМіК, які розташовані в певному порядку (алфавітному, систематичному, хронологічному тощо), а також передбачено управління пошуком відомостей.

Електронна бібліотека об'єктів з ІМіК — це набір електронних ресурсів, в якому передбачено (апаратно, програмно) можливості для створення, пошуку й використання інформації з ІМіК. Містять інформаційні об'єкти в різних форматах.

Електронний посібник з ІМіК — електронне видання, що містить систематизовані відомості навчального, наукового, методичного або прикладного характеру, які викладені у формі, зручній для вивчення і викладання, що є допоміжним ресурсом в оволодінні ІКК (науково-популярний посібник, методичний посібник, навчальний посібник). В електронному посібнику можуть використовуватись гіпертекстові технології, мультимедійні компоненти, об'єднані єдиним програмним середовищем.

Електронний підручник з ІМіК — основне самостійне електронне навчальне видання, яке містить систематичний виклад навчального матеріалу за уроками (розділами), що відповідає державному освітньому стандарту, програмі з ІМіК, авторській програмі, і дає можливість в діалоговому режимі, самостійно або спільно з учителем освоїти матеріал, що вивчається, за допомогою комп'ютера. Електронний підручник створюється із застосуванням гіпертекстової технології, мультимедійних компонентів, об'єднаний єдиним програмним середовищем.

Електронний навчально-методичний комплекс з ІМіК — це комплекс компонентів освітнього спрямування, який підтримує проведення більшості видів занять з ІМіК і включає:

- анотацію;
- навчальну програму з ІМіК;
- багаторівневий навчальний електронний посібник для учнів у формі керованої користувачем комп'ютерної програми (програма), Веб-документа;
- додаткові інформаційно-довідкові і/або методичні матеріали з навчання ІМіК;
- діагностичні матеріали (тестові завдання, тести, критерії оцінювання завдань);
- завдання для самостійної роботи учнів з оволодіння ІКК;
- наочні матеріали;
- глосарій;
- список літератури, Інтернет-ресурси;
- методичні рекомендації для вчителів щодо використання комплексу у навчально-виховному процесі.

Електронні методичні матеріали з ІМіК — це видання, що містить матеріали з методики навчання і вивчення ІМіК, виконання лабораторних робіт; виконання завдань; розв’язування задач, проведення навчально-дослідних робіт; організації і проведення рольових ігор тощо.

3.6.3. Методи організації навчальної діяльності учнів

Навчання є активним процесом, який передбачає насамперед активність його суб’єктів. Характер активності кожного із суб’єктів обумовлюється його призначенням як учасника навчального процесу. Призначення учителя полягає в тому, щоб навчити, призначення учня — навчитися. Учитель повинен забезпечити учню можливість оволодіти іншомовною комунікативною компетентністю у процесі навчання, а учень повинен докласти зусиль, щоб оволодіти цією компетентністю. Учитель організує навчальну діяльність учня, учень її реалізує. Виходячи із закономірної взаємодії учителя та учня, в методиці навчання ІМіК розрізняють **методи-способи, що їх застосовує учитель, і методи-способи, що їх застосовує учень**.

Для забезпечення навчальної діяльності учнів **учитель застосовує такі методи-способи**: демонстрацію (показ), пояснення та організацію самостійного пошуку, організацію вправління. **Учні відповідно користуються наступними методами-способами учіння**: ознайомлення, осмислення і реалізація самостійного пошуку, вправління. Методи-способи мають універсальний характер і використовуються у будь-якій методичній системі. Проте їх співвідношення і “наповнення” зумовлюються принципами навчання. Так, наприклад, завдяки принципу домінуючої ролі вправ переважна частина уроку, як було зазначено в попередньому розділі, має бути присвячена вправлінню учнів. Принцип комунікативності зумовлює переважне використання комунікативних вправ у процесі вправління.

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

На кожному з названих етапів використовуються відповідні методи-способи.

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

Демонстрація нового матеріалу супроводжується поясненням учителя. Таке пояснення здійснюється одночасно з організацією самостійного пошуку учнів, що стимулює їх розумову активність, необхідну для успішного засвоєння нового матеріалу. Зі свого боку, учень осмислює нові мовні й мовленнєві

явища на основі розумових операцій аналізу, синтезу, порівняння та умовиводу. В ході осмислення учень може робити відповідний запис, креслити схеми, таблиці та ін.

На *етапі тренування і практики* учитель організує вправління учнів у застосуванні засвоєного матеріалу в усному або писемному спілкуванні. При цьому використовуються різноманітні вправи. У свою чергу учні здійснюють операції вправління в різних видах мовленнєвої діяльності.

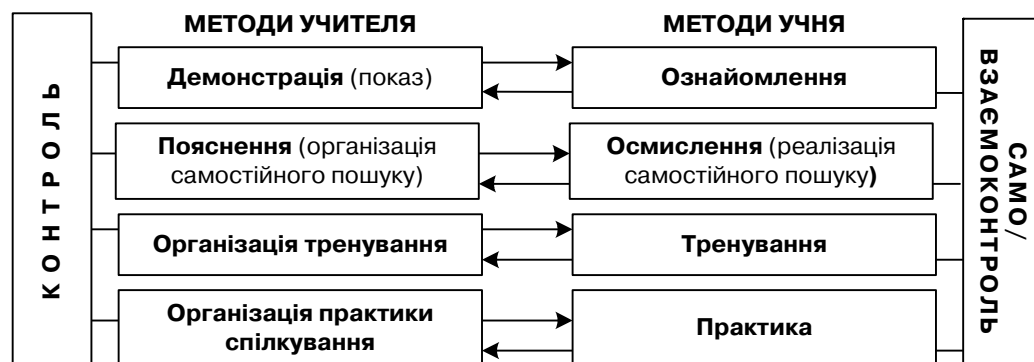
Успішність роботи учнів на всіх етапах значною мірою залежить від рівня володіння ними навчальними і комунікативними стратегіями.

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

Управління навчальною діяльністю реалізується завдяки здійсненню учителем контролю за успішністю учнів в оволодінні іншомовною комунікативною компетентністю на кожному етапі навчання. З боку учнів управління навчальною діяльністю відбувається завдяки застосуванню ними самої взаємоконтролю та самокорекції у процесі ознайомлення й осмислення іншомовного матеріалу і вправління в іншомовному спілкуванні (див. схему б).

Навчальні методи

Схема б



Окрім методів, у навчальному процесі з іноземної мови використовуються різноманітні **методичні прийоми**. Прийоми навчання пов'язані з конкретними діями вчителя та учнів. Це — *елементарні методичні вчинки* (дії), що спрямовані на виконання конкретного завдання на певному етапі уроку (Ляховицький М. В., 1981). Методи і прийоми навчання є взаємопов'язаними поняттями. Образно кажучи, метод — це місткість, а прийом — це речовина, що наповнює цю місткість. Важливо уміти правильно застосовувати різні взаємозумовлені прийоми для підвищення ефективності навчання. Наприклад, *з боку вчителя* під час реалізації вищезгаданих методів навчання можуть бути використані різні прийоми семантизації нових лексичних одиниць; прийоми організації діяльності учнів в опрацюванні нового матеріалу, закріпленні

набутих навичок і розвитку вмінь мовлення в ситуаціях спілкування шляхом залучення учнів до виконання різноманітних мовних (наприклад, розгадати кросворд, заповнити пропуски в реченнях/тексті, назвати предмети, зображені на малюнках, відновити речення/текст тощо) і мовленнєвих/комунікативних вправ (наприклад, описати послідовність подій, зображених на малюнках, відповіді на запитання до прочитаного або прослуханого тексту, написати невеличкий твір, здійснити іншомовне спілкування в межах рольової гри, висловити свою точку зору під час індивідуальної або групової бесіди, вилучити задану інформацію з прочитаного чи прослуханого тексту для заповнення таблиці, схеми та інші).

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

Навчальні методи учителя та учнів мають бути узгодженими на кожному з етапів уроку, а для їх реалізації необхідні певні засоби навчання.

3.7. Засоби навчання іноземних мов і культур

3.7.1. Навчально-методичний комплекс і його функції

Засоби навчання є важливим компонентом будь-якого навчального процесу. Визначаючи і відбираючи засоби навчання, ми даємо відповідь на запитання “За допомогою чого навчати іноземної мови?” і забезпечуємо у значній мірі досягнення цілей навчання і вивчення ІМіК.

Традиційно засоби навчання розподіляються на:

- *основні* (підручник, аудіопосібник) і *допоміжні* (книжка для читання, граматичний довідник);
- *технічні* (фонограми, відеофонограми, навчальні комп’ютерні програми) і *нетехнічні* (друковані посібники, картки, таблиці, малюнки);
- комплект *для учня* (підручник, зошит для самостійної роботи, книжка для читання, довідники, словники, аудіопосібник, навчальні комп’ютерні програми) і *для учителя* (Державний стандарт і програма з ІМ, підручник і книжка для учителя, аудіо- і відеопосібники, слайди, таблиці, малюнки, дошка і крейда, магнітна і мультимедійна дошки, ігри та іграшки, посібник для позакласної роботи тощо).

Усі засоби навчання об’єднуються у так званому *навчально-методичному комплексі (НМК)*, “серцем” якого є підручник.

У методиці в різні часи існували різні погляди на роль підручника у навчанні ІМ: дуже довго він був основним і єдиним засобом навчання. Проте деякі вчителі-практики відмовляються від підручників, бо вони начебто жорстко регламентують навчально-виховний процес і позбавляють його всілякої прихильності. Так, наприклад, сучасні послідовники французького педагога-ре-

форматора Челестина Френе (Célestin Freinet, 1896-1966) вважають, що замість підручників необхідно використовувати автентичні матеріали з життя учнів: їхнє листування з іноземними друзями або класами, стінні газети, колажі тощо.

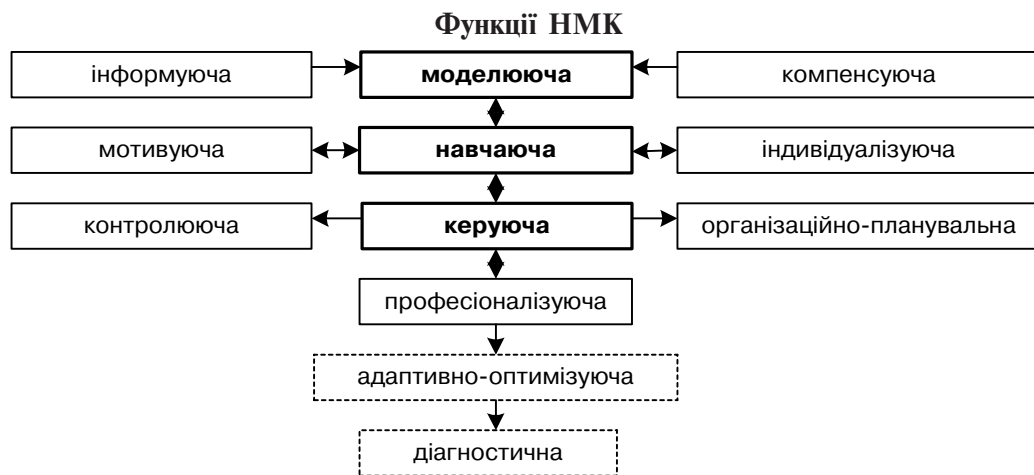
Бурхливий розвиток новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, їх упровадження у навчально-виховний процес дали підставу деяким методистам стверджувати, що традиційні друковані засоби навчання скоро будуть витіснені сучасними мультимедійними (на основі комп'ютерних технологій) і "віртуальними" навчальними матеріалами в мережі Інтернет. Ці методисти вважають, що новітні технології більше відповідають вимогам комунікативно-діяльнісного та особистісно-діяльнісного навчання і вивчення ІМіК.

Однак більшість методистів і вчителів-практиків визнає домінуючу роль підручника (НМК) як основного засобу навчання. Більше того, деякі дослідження свідчать про те, що до 82% навчального часу відводиться роботі з підручником (Quetz J.). Проте сучасний НМК і підручник як його основний складник дуже відрізняються від своїх попередників, які з'явилися багато років тому¹.

Пріоритетна роль НМК в іншомовній підготовці учнів обумовлюється його численними **функціями**, які він виконує у навчально-виховному процесі. Це **три основні функції**: *моделююча, навчаюча та керуюча*; **сім додаткових функцій**: *інформуюча, компенсуюча, мотивуюча, індивідуалізуюча, професіоналізуєча* (для старшої профільної школи), *контролююча, організаційно-планувальна* і **дві метафункції**: *адаптивно-оптимізуюча та діагностична*.

Проілюструємо ці функції схематично (див. схему 7).

Схема 7



¹ Наприклад, перший підручник з німецької мови автора S. Alge "Leitfaden für den ersten Unterricht im Deutschen" було видано в Німеччині у 1887 році. А перші НМК з'явилися за кордоном в 40-50 роках ХХ ст. з розвитком аудіолінгвального та аудіо-візуального методів. В СРСР ідея НМК була вперше реалізована у 1968 р., коли під керівництвом І.Л.Бім було видано шкільні НМК з німецької мови.

Спробуйте спочатку розкрити самостійно зазначені функції НМК, а потім порівняйте свої висновки з характеристикою цих функцій нижче.

Моделююча: в НМК експліцитно й імпліцитно моделюються усі елементи системи навчання та їх взаємозв'язки, а саме: цілі, зміст і технологія навчання, методи і засоби контролю/самоконтролю, діяльність учителя та учнів.

Навчаюча: НМК служить основним засобом навчання іншомовного між-культурного спілкування, що реалізується в усіх продуктивних і рецептивних видах мовленнєвої діяльності, а також є засобом формування й розвитку ІКК та всіх її складників.

Керуюча: НМК, втілюючи вимоги програми, забезпечує досягнення практичних, освітніх, виховних і розвивальних цілей навчання і вивчення ІМіК і керує діяльністю учнів та вчителів на уроках, а також у самостійній позакласній роботі.

Інформуюча: НМК є джерелом лінгвістичної та екстралінгвістичної інформації, необхідної для моделювання та організації іншомовного спілкування і формування усіх складників ІКК. Це своєрідний довідник з усіх питань (мовних, країнознавчих, соціокультурних, методичних тощо) для учнів і вчителів.

Компенсуюча: НМК компенсує за допомогою автентичних матеріалів різних засобів презентації (друкованих, наочно-ілюстративних, аудитивних, аудіовізуальних, мультимедійних тощо), а також відповідних вправ і завдань відсутність мовно-культурного середовища, реальних ситуацій і партнерів по спілкуванню.

Мотивуюча: НМК, що моделює зміст навчання як діалог культур, є засобом створення і підтримки в учнів і вчителів мотивації різних видів (у тому числі й бажання працювати з різними компонентами НМК), а також стимулює їх до участі в іншомовній комунікації і розвиває необхідні для цього особистісні якості і здібності.

Індивідуалізуюча: попри орієнтацію на “пересічного” учня, НМК містить матеріали, які дозволяють урахувати індивідуально-психологічні особливості учнів, що зумовлюють їх індивідуальні стилі і темпи оволодіння ІМіК та іншомовним спілкуванням, а також цілеспрямовано розвивати їхню НСК та автономність. Якісний НМК дозволяє “пересічному” вчителю також індивідуалізувати свою навчальну і виховну діяльність.

Професіоналізуюча: НМК для старшої профільної школи містить матеріали для розвитку в учнів професійно-значущих іншомовних комунікативних умінь, необхідних для їхнього подальшого навчання у напрямі обраної професії. Крім того, якісний НМК для будь-якої школи робить вагомий внесок у підвищення психолого-педагогічної і методичної кваліфікації вчителів.

Контролююча: НМК містить тестові матеріали для контролю та оцінювання, а також для самоконтролю і самооцінювання щодо досягнення цілей навчання і вивчення ІМіК.

Організаційно-планувальна: НМК структурує та організує процес навчання і вивчення ІМіК навколо його основних одиниць — циклів та уроків, а також допомагає вчителю планувати і здійснювати навчально-виховний процес, а учню — самостійну роботу з вивчення й оволодіння ІМіК.

Адаптивно-оптимізує: НМК адаптується учителем на практиці до реальних умов і, в свою чергу, активно впливає на навчальний процес і вдосконалює його.

Діагностична: НМК є досить надійним засобом перевірки ефективності різних методичних концепцій та ідей.

3.7.2. Склад навчально-методичного комплексу

Кількість компонентів в сучасних НМК різна і може сягати від 3 до 12-15. На практиці це залежить від фінансових можливостей видавництва і користувачів. У такому разі постає питання: чи всі компоненти НМК потрібні для навчання?

Обґрунтувати оптимальний склад НМК можна, якщо проаналізувати, скільки функцій і які виконує той чи інший його компонент у навчально-виховному процесі. Такий системно-функціональний аналіз дозволяє розподілити компоненти НМК за кількістю виконуваних функцій на:

- **обов'язкові** — виконують не менше 11 функцій,
- **обов'язково-факультативні** — виконують 9—10 функцій,
- **факультативні** — виконують не менше половини функцій.

Відповідно до виділених видів компонентів НМК можна визначити *три основні типи складу* НМК.

Таблиця 5

Основні типи складу НМК

Типи складу НМК	Компоненти НМК		
	обов'язкові	обов'язково-факультативні	факультативні
мінімально-необхідний	підручник, книжка для вчителя, аудіопосібник, ...		
достатній	підручник, книжка для вчителя, аудіопосібник, ...	робочий зошит, книжка для читання, комп'ютерний посібник, аудіовідеопосібник, ...	
повний	підручник, книжка для вчителя, аудіопосібник, ...	робочий зошит, книжка для читання, комп'ютерний посібник, аудіовідеопосібник, ...	словники, тести, довідник з граматики, ігри, візуальні посібники, Мовний Портфель, Інтернет-сайт НМК, ...

Ці типи складу НМК можуть мати різні варіанти, тому що реальні умови укладання і використання НМК потребують часто міжкомпонентної заміни. Кількість варіантів відповідає числу можливих комбінацій і доповнень основних типів складу НМК іншими компонентами. Наприклад, робочий зошит належить до обов'язкових компонентів вітчизняних НМК (і “розвантажує” таким чином підручник), а сучасні іноземні НМК часто включають його у склад підручника.

Роль і місце комп'ютерних та аудіовідеопосібників особливі. За кількістю виконуваних функцій вони відносяться до обов'язкових, але їх висока собівартість не дозволяє поки що включати їх до цих компонентів НМК, тому їх віднесено до групи обов'язково-факультативних.

З появою “Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти” НМК доповнилися новим компонентом — “Європейськими Мовними Портфелями” (ЄМП) (European Language Portfolios, Europäische Sprachenportfolios). ЄМП — це пакет документів, за допомогою яких його власник збирає, систематизує і документує свої досягнення та відображує власний досвід у вивченні ІМіК. Поки що ЄМП належать до факультативних компонентів НМК, але з часом вони можуть стати обов'язковими, якщо їх упровадження суттєво підвищить ефективність вивчення і навчання ІМіК. ЄМП виконують деякі додаткові функції: *соціальну* (демонструють досягнення учня у сфері вивчення ІМіК), *педагогічну* (роблять процес вивчення ІМіК більш зрозумілим і прозорим для учня, розвивають його мисленнєві здібності і вміння самооцінювання, мотивують до неперервного навчання протягом усього життя) і *звітну* (надають вичерпну інформацію усім зацікавленим сторонам про мовну освіту власника Портфеля).

Ступінь *обов'язковості* — *факультативності* усіх компонентів НМК залежить від інших елементів системи навчання і середовища, тому межі між ними умовні і рухомі, що є виявом відкритого характеру НМК. А відкритий характер кожного компонента НМК проявляється в тому, що внаслідок зменшення числа компонентів в НМК збільшується “навантаження” на його інші компоненти, особливо на підручник. І навпаки, чим більше компонентів має НМК, тим менша питома вага і обсяг підручника, тому що він передає частину своїх функцій іншим складовим.

Усі компоненти НМК мають різний ступінь *кореляції* (= взаємозалежності) між собою: від *повної* до *часткової*, та *інтеграції* (= взаємозв'язку) в НМК: від *максимальної* до *мінімальної*, які є обернено пропорційними до ступеня їх факультативності. Тобто лише для НМК першого типу характерні повний ступінь кореляції його компонентів та максимальний ступінь їх інтеграції. Виняток становлять ЄМП, які належать до НМК формально.

3.7.3. Характеристика основних компонентів навчально-методичного комплексу

1. *Підручник* (Student's Book, Textbook, Lehrbuch, Kursbuch, livre de l'élève, manuel). Роль підручника як системотворчого компонента в НМК визначається не лише його традиційним панівним положенням серед інших засобів навчання, але і його поліфункціональністю, а також регулюючою і координуючою роллю по відношенню до інших компонентів комплексу.

Кожний підручник характеризується *зовнішньою і внутрішньою структурою*, що обумовлено методичною концепцією авторів та обраною ними моделлю навчання ІМК.

Традиційно підручники організовані за тематичним або ситуативно-тематичним принципом у розділи або *цикли*, які є відносно закінченими відрізками змісту навчання іншомовного спілкування шляхом формування МЛК у говорінні, аудіюванні, читанні та письмі, і мають різні назви: Unit, Lektion, Einheit, Kapitel, Unité, Leçon, unidad тощо.

Цикл НМК — це його структурна макроодиниця, організована в межах однієї теми, яка містить відібрані підтеми, проблеми й ситуації спілкування, реалізовані у текстах, вправах і завданнях, наочно-зображувальних елементах тощо. Метою циклу є досягнення учнями нового рівня розвитку ІКК на базі сформованих умінь та навичок, набутих знань і засвоєного лінгвістичного й екстралінгвістичного матеріалу. Цикл дозволяє організувати весь матеріал в підручнику (в одному НМК і в цілій серії НМК) і сам процес оволодіння іншомовним спілкуванням по спіралі, якій притаманні *циклічність* (тобто регулярна повторюваність дій) і *концентричність* (тобто розширення, збільшення від загального центру до радіуса: приріст знань, навичок, умінь).

Наприклад, цикл підручника для 2 класу “Відпочинок і дозвілля” охоплює підтеми “Мої іграшки”, “Що я колекціоную” і “Мої улюблені ігри”. Аналогічні цикли мають згідно чинної програми також підручники для 3, 4 і 5 класів, але вони розширюють і поглиблюють ці підтеми, додають нові підтеми, проблеми і ситуації спілкування або їх інші аспекти: “Мій вільний час”, “Мої захоплення”, “Як я люблю відпочивати”, “Канікули” тощо. У підручнику для 6 класу тема відпочинку і дозвілля реалізується з акцентом на темах “Спорт” і “Подорожі” і т.д.

Цикли вітчизняних і зарубіжних підручників (НМК) іноді відрізняються один від одного. Кожний цикл вітчизняних підручників для школи має часто поурочну структуру і охоплює серію *уроків* (unit, Stunde, Leçon, lección). Уроки виділяються за різними критеріями, наприклад: а) підтема в рамках тематичного комплексу усього циклу; б) підтема і фаза навчального процесу (наприклад, подача нового матеріалу з тренуванням у спілкуванні); в) підтема і формування 1-2 МК; г) підтема і формування однієї з МЛК або комбінації з 2-3 МЛК (наприклад, аудіювання з говорінням, читання з письмом, письма з

говорінням і т.д.) або інші варіанти. Але в кожному варіанті весь навчальний матеріал уроку концентрується навколо будь-якої підтеми або проблеми спілкування. Структура окремого уроку зумовлена його місцем і роллю у циклі та його завданнями. Іноді автори включають після декількох циклів факультативний повторювальний узагальнюючий цикл.

Поурочна структура циклу полегшує роботу вчителя, але це не означає, що він на уроках може “вивчати” з учнями підручник, не використовуючи додаткові матеріали і не створюючи свої власні “сценарії” уроків.

Цикли іноземних підручників (НМК) не мають поурочної структури, тому працювати з ними важче. Натомість в них можна виділити **функціонально-структурні блоки**, які бувають *основними* або *факультативними*, *уніфікованими* або *варіативними*. Їх кількість і зміст залежать від того, до якого типу належить певний підручник¹. Циклом комунікативних іноземних підручників притаманна наявність більшої кількості блоків, їх велика варіативність і відкритість. Існують НМК, в яких блоки підпорядковані:

- окремим *підтемам* і/або *проблемам* спілкування;
- формуванню певних *МК* і *МлК* (або тільки МлК та інтегрованих у них МК);
- дидактичній *логіці навчального процесу*, який складається з *презентації* нового матеріалу (нових підтем і проблем спілкування та семантизації нового мовного і мовленнєвого матеріалу: у текстах, ілюстрованому словнику, сюжетному малюнку, коміксі, відеофрагменті тощо), його *тренування* (в мовних та умовно-комунікативних вправах) і *використання на практиці* (у комунікативних вправах і завданнях);
- *комбінуванню* вищезазначених варіантів.

Майже всі сучасні підручники містять, крім того, *оглядовий блок*, в якому сформульовано цілі і завдання циклу з позицій навчання і/або вивчення ІМіК і його основний зміст; *блок самоконтролю і самооцінки* з тестами і/або запитаннями для самоконтролю і *довідковий блок*, що містить різні коментарі, ключі до тестів тощо.

Номенклатура блоків, черговість, спосіб і повнота їх представленості у циклі підручника варіюються від ступеня до ступеня в залежності від його цілей і завдань.

Концепція візуалізації підручника та інших друкованих компонентів НМК відіграє дуже важливу роль, особливо у навчанні ІМіК молодших школярів.

¹ Докомунікативні підручники мають зазвичай обмежену кількість основних блоків, наприклад: ввідний текстовий, граматичний, лексичний, блок вправ, додатковий текстовий (іноді країнознавчий), блок післятекстових вправ тощо. Чітка стандартизована структура, “закритість” і системність цих підручників, зумовлена або граматичною системою мови (перекладні та змішані методи), або жорсткою послідовністю етапів роботи в рамках певного методу (аудіолінгвальний та аудіовізуальний методи), приваблюють і до цього часу деяких вчителів та учнів.

Зазвичай використовуються різноманітні засоби наочності: малюнки, фотографії, мапи, таблиці, схеми, діаграми, символи, піктограми-“навігатори”, різні шрифти, колір та інші поліграфічні засоби. Незважаючи на те, що перший проілюстрований підручник з ІМ з'явився фактично вже у 17 столітті (це був “Світ чуттєвих речей в картинках” Яна Амоса Коменського, 1658), докомунікативні підручники відрізнялися майже повною відсутністю елементів візуалізації.

Цілі візуалізації НМК з ІМ дуже різноманітні. Елементи візуалізації дозволяють:

- знайомити учнів з країною вивчуваної мови, її культурою і людьми, створюючи більш-менш адекватний образ цієї країни, презентуючи не лише найкращі зразки “високої” культури, але й зразки повсякденної культури і невербальної поведінки;
- економно й виразно моделювати ситуації спілкування, у тому числі й міжкультурного;
- наочно семантизувати й уможливити краще запам'ятовування нових лексичних одиниць (насамперед соціокультурно маркованих), пояснювати функцію і форму нових граматичних структур і систематизувати граматичні явища;
- знімати змістові і мовні труднощі у текстах для читання та аудіювання, активізувати фонові знання учнів;
- створювати опори для говоріння і письма і стимулювати ці види мовленнєвої діяльності;
- контролювати рівень сформованості деяких компетентностей, наприклад, лексичної;
- виконувати декоративну, естетичну і мотивуючу функції.

У навчальних комп'ютерних програмах ефективно використовуються сучасні елементи оформлення гіпертекстів та анімації.

2. Книжка для учителя (Teacher's Book, Lehrerhandreichungen /Lehrerhandbuch, quide pédagogique/livre du professeur, guía didáctica). Це також обов'язковий компонент НМК, зокрема комплекту для учителя, який не належить, на жаль, до тих, з якими охоче працюють вчителі. Ця обставина пояснюється традиційним досвідом роботи багатьох учителів з докомунікативними підручниками, які не мали книжки для вчителя і в яких навчальний матеріал організовано лінійно і системно: від однієї теми до іншої, від одного граматичного явища до наступного, а всі стадії навчального процесу легко формалізуються “на папері”, тому працювати з ними можна було без додаткових посібників.

Сучасний НМК для навчання ІМіК є складним і “поліфонічним” засобом навчання, і книжка для вчителя служить важливим інструментом з його ефективного використання на практиці. Вона виконує усі функції підручника, але з переносом акценту на вчителя:

- *інформує* його про використання НМК у навчально-виховному процесі, про сучасні методи і прийоми викладання, про країни виучуваної мови;
- *керує* його діями з організації, планування і проведення уроків;
- *мотивує* вчителя в його діяльності;
- *навчає* його, як оптимально й ефективно працювати саме з цим НМК;
- дозволяє йому проявляти свою *індивідуальність* у процесі організації іншомовного спілкування і навчання його;
- *компенсує* відсутність мовного і соціокультурного середовища і прогалини в його власній професійній та іншомовній підготовці;
- дозволяє *контролювати* власну діяльність;
- дозволяє *адаптувати* НМК до своїх конкретних умов навчання і до себе особисто.

Як правило, книжка для вчителя складається із:

- *загально-інформаційної* частини, де йдеться про призначення і склад НМК та його обов'язкових і факультативних компонентів,
- *теоретичної методичної* частини, в якій викладаються методичне кредо авторів НМК, його ідеї, цілі і принципи навчання ІМ,
- *практичної частини* з рекомендаціями до роботи з кожним циклом НМК та його всіма компонентами і методичні вказівки до кожного уроку підручника,
- *додатків*, які містять друковані тексти для аудіювання, ключі до вправ, таблиці, ігри, роздавальний матеріал для копіювання і розмноження.

Книжка для учителя має повний ступінь кореляції з підручником та іншими обов'язковими компонентами НМК і частковий — з рештою компонентів. Ступінь інтеграції книжки для учителя в НМК є таким же максимальним, як і підручника.

Автори НМК і видавництва намагаються захопити і привчити вчителів працювати з цим посібником усілякими засобами. В останній час з'явилися книжки для вчителя на компакт-дисках, які дозволяють не лише підготувати урок за підручником, але й швидко створити додаткові вправи, роздавальні матеріали, тести, ігри тощо.

3. Аудіо- та аудіовідеопосібники, візуальні посібники. Обов'язковим компонентом НМК є *аудіопосібник* (або фонограми) на компакт-дисках, тому що без нього неможливо формувати фонетичну компетентність і компетентність в аудіюванні, питома вага якої в реальній комунікації складає, за різними даними, від 60% до 70%. Фонограма має багато переваг порівняно з іншими засобами навчання завдяки тому, що вона дозволяє фіксувати автентичне іншомовне мовлення; демонструвати об'єкт опанування — іншомовне мовлення, що звучить; препарувати “законсервоване мовлення” згідно з будь-яким методичним задумом, наприклад, створювати вправи з паузами для імітації і з ключами; ефективно контролювати й оцінювати усномовленнєвий продукт учня тощо.

Аудіопосібники містять різні фонограми:

- автентичні аудіотексти різних жанрів і типів для навчання аудіювання усіх видів, а також для використання як джерела соціокультурної інформації та як засобу моделювання ситуацій спілкування;
- вправи для формування і вдосконалення ФК;
- автентичні зразки мовлення для презентації нового мовного і мовленнєвого матеріалу, формування рецептивних МлК та для навчання діалогічного і монологічного говоріння;
- лабораторні роботи для самостійного виконання на уроці та вдома;
- аудіодиктанти різних видів;
- тести для (само-)контролю і (само-)оцінювання;
- фрагменти художнього читання, класичні й сучасні музичні твори, пісні, вірші тощо, які виконують у навчальному процесі, крім навчаючої, компенсуючої та мотивуючої, естетичну і релаксуючу функції.

Аудіовідеопосібники (або відеофонограми) представлені художніми і документальними фільмами, відеофільмами та їх фрагментами, відеозаписами телепередач, телешоу, теленовін, мультфільмів і т.д. та спеціальними навчальними фільмами, які входять, як правило, до складу лише іноземних НМК. Великий соціокультурний, комунікативний, мовний і мовленнєвий потенціал автентичних відеофонограм робить їх незамінними засобами навчання іншомовного спілкування. Але саме автентичність їх аудіо- і відеоряду, змісту і форми, які не розраховані на учнів, що вивчають ІМіК, обмежує їх використання у складі НМК. Обмежуючим фактором для використання документальних фільмів і відеозаписів телепередач є їх актуальність, а тих і інших — дорогі авторські права. Ефективність навчальних відеофільмів у мовній і професійній підготовці майбутніх учителів ІМ доведена в багатьох дослідженнях (Бичкова Н. І., Левченко Г. Г., Поляков В. М., Чужик А. С., Щукин Е. І. та інші), але з причини їх високої собівартості вони є часто основою самостійних відеокурсів (наприклад, “Guten Tag! “; “Family Album”).

До *візуальних посібників (або відеограм)* належать фото, картинки, малюнки, плакати, ігри, прагматичні країнознавчі матеріали (афіші, квитки, рахунки, реклами тощо) та різноманітний роздавальний матеріал. Усе це складає індивідуальний методичний портфель кожного вчителя, виготовленням і поповненням якого, в разі його відсутності в НМК, має керувати книжка для учителя. Незважаючи на факультативність цього компонента в НМК, його роль у повсякденній роботі вчителя дуже велика.

Важливе місце посідають візуальні посібники, виготовлені самими учнями на уроках або вдома. Це можуть бути картки з граматичними вправами з ключами для парної роботи; фонетичні, лексичні або граматичні плакати; ігри (доміно, бінго, кросворди, квартети, карточні ігри, ігри-тексти, ігри-малюнки і т.д.), стінгазети, малюнки, колажі, схеми, плани, графіки тощо. Учитель отримує роздавальний матеріал для своїх уроків, а учні навчаються ІМ.

4. Інші друковані посібники

До друкованих посібників, крім підручника і книжки для учителя, належать робочий зошит, книжка для читання, посібник з граматики, збірка тестів для контролю і самоконтролю, словники (гларсії), Європейський Мовний Портфель та деякі інші.

Більшість іноземних НМК має ці компоненти, що суттєво підвищує їх вартість. В разі відсутності деяких компонентів відповідні матеріали містить підручник, що робить його великим за обсягом. З покращанням економічної ситуації у країні згадані посібники будуть укладатися, виконуючи частину функцій підручника і звільняючи в ньому місце для різноманітних цікавих творчих форм роботи.

Робочий зошит (Activity Book, Arbeitsbuch, cahier d'exercices, cuaderno del alumno/cuaderno de ejercicios) є типовим компонентом шкільних НМК. Як правило, він повторює структуру підручника і містить насамперед мовні та умовно-комунікативні вправи, але іноді й додаткові тексти із вправами. Деякі НМК розміщують в робочих зошитах списки продуктивної лексики і граматичний коментар до циклів підручника.

Роль **книжки для читання** (Readers, Lesebuch, livre de lecture, libro de lectura) неможливо переоцінити. В деяких методичних системах (напр., Майкла Уеста) вона становила навіть ядро всього НМК. З появою Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти з рівнями володіння мовою укладаються книжки для читання відповідно до того чи іншого рівня, які не є складником НМК. Вони невеликі за обсягом і цікаві за змістом. Їх доцільно використовувати для позакласного та індивідуального читання.

Друковані посібники поповнилися останнім часом **Європейськими Мовними Портфелями** (ЄМП). Сьогодні існує багато моделей цього посібника, постійно створюються і сертифікуються Радою Європи нові портфелі для різних цілей та умов навчання. Усі ЄМП мають єдиний дизайн і складаються із трьох частин: **мовного паспорта** (містить перелік офіційної інформації про власника, рівень володіння ІМ і досвід спілкування), **мовної біографії** (містить контрольні листи самооцінювання учнем власного рівня володіння мовними і мовленнєвими компетенціями за рівневою шкалою самооцінки Ради Європи) і **досьє** (складається з матеріальних свідочств успіхів володаря: дипломів, сертифікатів, зразків виконаних учнем робіт тощо).

5. Комп'ютерні посібники. За останні десятиріччя значно зросла роль новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, зокрема навчальних комп'ютерних програм, електронних підручників, мультимедійних курсів тощо. Вони відкривають широкі можливості для інтенсифікації і вдосконалення процесу навчання ІМіК і підвищення його ефективності. Це зумовлено наявністю у навчальних комп'ютерних посібниках нових техніко-дидактичних функцій і можливостей.

Вони мають значний мотиваційний потенціал і дозволяють:

- створювати кероване автентичне іншомовне й іншокультурне середовище;
- використовувати реальні ситуації міжкультурного спілкування (у тому числі і в режимі реального часу) і працювати в діалоговому режимі;
- інтегрувати й комбінувати різні види навчальної інформації: слухову і зорову, статичну і динамічну, друковану й ілюстративну, вербальну і невербальну, вербальну друковану і слухову з музичною;
- упроваджувати диференційоване навчання відповідно до здібностей і можливостей кожного учня;
- забезпечувати розгалужений зворотний зв'язок з метою управління навчальною роботою учнів і розвитку умінь самоконтролю і саморефлексії;
- упроваджувати автоматизований контроль навчальних досягнень учнів з веденням статистики про результати тестового контролю, успішність виконання завдань програми, кількість помилок, час виконання тощо;
- інтегрувати різноманітні довідники, зокрема граматичні і лексичні (друковані й озвучені) і швидкий доступ до них завдяки можливостям гіпертексту;
- використовувати цікаві можливості ігрового навчання.

Проте висока собівартість комп'ютерних посібників і програм зумовлює їхнє особливе становище серед інших засобів навчання. Як і аудіовізуальні посібники, вони часто розробляються як самостійні комп'ютерні мультимедійні курси (наприклад: *Learn to speak English*, *English for Communication*, *English Gold*, *Tell me more*, *Von Aachen bis Zwickau*, *Sprachtrainer Deutsch* та ін.), або електронні підручники.

Крім того, існують ще й інші види мультимедійних комп'ютерних посібників на компакт-дисках у складі НМК або незалежно від них: інтерактивні словники; граматичні посібники; фонетичні посібники; книжки для читання; посібники для самостійної роботи тощо.

Великі видавництва створюють для НМК в Інтернеті сайти, де розміщено додаткові вправи, актуальні тексти, тести тощо. Їх можна завантажити у свій комп'ютер і працювати з ними в режимі *offline*, або виконувати інтерактивні вправи чи тести в режимі *online*. На сайтах можна отримати адреси для листування з однолітками або колегами, взяти участь в чаті чи у форумі. Такі сайти мають, наприклад, НМК з німецької мови “*eurolingua Deutsch*”, “*Moment mal*”, “*Sichtwechsel neu*”, “*Sowieso*”, “*Stufen international*”, “*genial*”; з французької мови “*ACCORD*”, “*Panorama de la langue française*” та ін. Та й самі підручники містять у багатьох циклах завдання і проекти з використанням ресурсів Інтернету. Необхідно зазначити, що взаємодія нових інформаційно-комунікаційних технологій з НМК не призведуть до знищення традиційних, зокрема друкованих, засобів навчання з різних причин, але вони здатні суттєво

вплинути на них¹, наприклад, змінити його *роль* (із головного засобу навчання він перетвориться на засіб, який лише *координує* і *синхронізує* застосування “традиційних” і “нових” засобів навчання); зменшити *інформуючу, моделюючу* і *компенсуючу* функції (завдяки необмеженому доступу через Інтернет до будь-якої актуальної автентичної інформації і до міжкультурного спілкування), але підсилити *керуючу* (з причини великого обсягу інформації, її складності, неструктурованості і невідповідності для навчальних цілей і т.д.) і розширити *навчаючу* та *індивідуалізуючу* функції (необхідність навчити самостійно знаходити й користуватися цією інформацією: оцінювати її, порівнювати й відбирати для власних цілей тощо); збільшити “*відкритість*” НМК, адже за допомогою служб Інтернету самі учні братимуть активну участь у створенні свого навчального й іншомовного культурного середовища; впровадити *нові цікаві форми* індивідуальної, парної і групової роботи (міжкультурні Інтернет-проекти різних видів, взаємонавчання у тандемі, збір матеріалів у мережі для традиційних проектів і ділових ігор тощо); підвищити роль *письмових форм комунікації* (електронна пошта, форуми і чати пропонують справжній міжкультурний діалог, не типовий для традиційного навчального спілкування).

3.7.4. Критерії аналізу та оцінювання навчально-методичних комплексів

Ринок навчальної літератури пропонує сьогодні багато різних НМК. Є іноземні — яскраві, на якісному папері, з компакт-дисками та численними компонентами, але надто дорогі. Є й вітчизняні видання, набагато дешевші, але не такі красиві і привабливі, без додаткових посібників, часто лише з компакт-дисками і робочими зошитами. Як вибрати “найкращий” НМК? За якими критеріями? Яким вимогам має відповідати сучасний НМК?

Ми зупинимось на критеріях аналізу й оцінювання НМК, тому що вимоги до них цікаві здебільшого для авторів та укладачів навчальних матеріалів.

Необхідно розрізнявати аналіз та оцінювання НМК для *науково-дослідних* і для *практичних цілей*. Якщо в межах першого напрямку досліджуються теоретичні засади і фактори створення НМК, розробляються нові концепції НМК, то практичний напрям дозволяє учителю порівняти декілька НМК і вибрати для своїх цілей найбільш ефективний, презентувати його своїм колегам, написати рецензію після його апробації тощо. Але в обох випадках необхідно визначити об’єкти і критерії аналізу та оцінювання, зважаючи на те, що не

¹ Ми не торкаємося комп’ютерного навчання (індивідуального, в системі мереж або інтернет-технологій), а також проблеми дистанційного навчання і дистанційних курсів (distance learning, e-learning) у формі кейс-технологій, TV-технологій та власне мережевих технологій (online distance course) (Brammerts H., Grüner M., Hefzallah P. I., Holmberg B., Keegan D., Timm H., Дмитрієва Є. І., Муліна Н. І., Полат Є. С., Свиридюк В. І., Шуневич Б. І. та ін.)

існує універсальних та об'єктивних критеріїв аналізу й оцінки. Вони, як і самі НМК, є “дітьми свого часу” та повинні постійно поновлюватися.

Практично орієнтований аналіз НМК вимагає насамперед вирішити такі питання: яку психолого-педагогічну і методичну концепцію втілює НМК, чи відповідає він чинній програмі, цілям, умовам навчання і вивчення ІМ у школі, наприклад, чи враховує він забезпеченість відповідними засобами навчання, вікові та індивідуально-психологічні особливості учнів, їхній досвід вивчення ІМ, знання та рівень розвитку ІКК і, не в останню чергу, кваліфікацію вчителів і традиції викладання і вивчення ІМ.

Наступний крок — це формулювання низки запитань, відповіді на які дозволять учителю отримати більш-менш повне й об'єктивне уявлення про НМК і його компоненти, наприклад:

1. До складу НМК:

- 1.1. Який склад має НМК?
- 1.2. Які компоненти є обов'язковими для досягнення цілей?
- 1.3. Який ступінь кореляції компонентів між собою та інтеграції в НМК?
- 1.4.

2. До змісту змодельованого в НМК предмета навчання:

- 2.1. Які теми, підтеми і проблеми спілкування містить НМК?
- 2.2. Чи моделюється у ньому діалог культур країн рідної і виучуваної мов?
- 2.3. Чи презентуються актуальні, типові, реалістичні й динамічні образи країн, які дозволяють ліквідувати упередження і “розмивати” стереотипи?
- 2.4. Чи відповідає зміст навчальних матеріалів комунікативним потребам учнів, рівню їх інтелектуального розвитку та інтересам? Чи будуть вони мотивувати і стимулювати їхнє оволодіння ІМіК?
- 2.5. Чи є персонажі, з якими учні можуть себе ідентифікувати?
- 2.6. Чи містить НМК і де списки комунікативних функцій (інтенцій) і відповідних мовленнєвих дій у визначених програмою сферах спілкування?
- 2.7. Чи моделює він типові ситуації, ролі і проблеми спілкування в кожному циклі (уроці)?
- 2.8. Чи доступна вчителю і учню інформація про мовні мінімуми (лексичний, граматичний, фонетичний, орфографічний) і в якій експліцитній формі (у відповідних коментарях до циклу, поурочних списках нової лексики тощо)?
- 2.9. Які тексти і з якою метою пропонуються в НМК: а) за ступенем автентичності; б) за різноманітністю жанрів і типів; в) за метою (для читання, аудіювання, подачі нового матеріалу, соціокультурного інформування тощо)?
- 2.10. Чи забезпечується формування лінгвосоціокультурної компетентності відповідними матеріалами, які мають містити: а) експліцитну й імпліцитну країнознавчу, культурологічну і соціокультурну інформацію; б) мовні і мовленнєві одиниці із соціокультурною семантикою: безеквівалентну і фонову лексику, сталі вирази, кліше, прислів'я, тексти; в) культурно-специфічні норми і стандарти спілкування, сценарії і моделі поведінки, невербальні засоби спілкування тощо?
- 2.11. Як розподілені відібрані мінімуми по циклах та уроках НМК: лінійно чи циклічно (що забезпечує регулярну повторюваність, поглиблення і розширення)? (див. розділ 3.7.3.) Чи узгоджені вони функціонально між собою?
- 2.12.

3. До змісту змодельованого в НМК процесу навчання:

- 3.1. Де і в якій формі міститься інформація про рівень сформованості ІКК і її складових, якого планується досягти?
- 3.2. Чи забезпечується формування і вдосконалення усіх цільових компетентностей відповідними комплексами вправ?
- 3.3. Яким є заплановане співвідношення етапів презентації, тренування і практики у спілкуванні?
- 3.4. Яким є кількісне і якісне співвідношення вправ різних типів і видів, наприклад: чи домінують комунікативні й умовно-комунікативні вправи?
- 3.5. Чи організовані вправи у серії (“ланцюжки”) зі спільним комунікативним контекстом?
- 3.6. Наскільки чіткими і зрозумілими є інструкції до вправ? Чи містять вони достатньо інформації щодо типу і виду вправи, ситуації і ролей спілкування, опор і т.д.?
- 3.7. Чи пропонуються різноманітні форми навчальної взаємодії, насамперед групові і парні?
- 3.8. Чи пропонуються вправи для диференційованого (індивідуалізованого) навчання: для сильніших, середніх і слабших учнів?
- 3.9. Чи пропонуються “відкриті” форми завдань, наприклад: ігрові вправи, проекти різних видів, завдання з використанням Інтернету, навчання у “тандемі” і т.д.?
- 3.10. Чи містить НМК вправи і завдання для формування навчально-стратегічної компетентності і виховання автономного учня?
- 3.11. Чи пропонуються тести і завдання для самоконтролю і самооцінювання?
- 3.12.

4. До структури циклу /уроку/:

- 4.1. Якою є структура циклу: стандартизованою чи варіативною, “закритою” чи “відкритою”?
- 4.2. Чи забезпечує структура циклу (уроку) комфортне користування?
- 4.3.

Перелічені основні критерії аналізу та оцінювання НМК у формі запитань можна конкретизувати, розширювати і формулювати запитання до кожного компонента НМК та його окремих елементів і аспектів, наприклад: до відбору, розподілу і порціювання мовних мінімумів, до текстів і вправ для формування усіх компетентностей, до мови НМК, концепції візуалізації і т.д.

Продемонструємо це на прикладі критеріїв для аналізу *граматичного мінімуму і його реалізації в НМК*:

- Яку граматику презентує НМК (у підручнику, робочому зошиті, граматичному довіднику): педагогічну чи лінгвістичну?
- Чи узгоджено граматичний мінімум зі змістовим (темами, підтемами, проблемами) і комунікативним (сферами і ситуаціями спілкування, комунікативними функціями), наприклад, шляхом використання “природних” кореляцій між граматичними структурами і комунікативними функціями, синтаксисом і семантикою тощо?
- Де представлено граматичний мінімум: у кожному циклі підручника (виділено в окремий блок чи інтегровано в інші блоки), в коментарі (в кінці циклу чи в кінці підручника в додатку) або в граматичному довіднику?

- Чи розрізняється граматики продуктивних і рецептивних, усних і письмових форм спілкування (як у формі презентації, так і у відповідних вправах)?
- Які шляхи опанування граматичним матеріалом пропонує НМК: індуктивний, дедуктивний чи змішаний?
- Чи містить НМК вправи для оволодіння “граматикою тексту”?
- Якою мовою подаються граматичні правила: іноземною чи рідною?
- Які форми презентації граматичних правил передбачено: тільки вербальні чи за допомогою схем, таблиць та ілюстрацій?
- Яка лінгвістична термінологія вживається і чи мінімізована вона?
- Чи враховує НМК контрастивний аспект: порівняння з рідною та/або першою іноземною мовою?

.....

Наведені зразки запитань є звичайно орієнтовними, кожний студент має навчитися, а вчитель повинен уміти самостійно розширювати або звужувати ці списки, поглиблюючи чи скорочуючи аналіз обраного НМК. Від цього залежить не лише підвищення його загальної методичної культури, адекватна оцінка ним НМК, але й розвиток умінь розкрити авторський задум, побачити особливості його реалізації в НМК та ефективно використати на уроках закладений у ньому потенціал. Адже сучасний НМК для навчання іншомовного спілкування шляхом формування і вдосконалення ІКК є комплексним і складним засобом навчання. Він завжди буде компромісом між потребами суспільства і можливостями методики та її базових наук, між системою мови і необхідністю комунікативної організації навчального матеріалу та процесу, між “ідеалізованою” концепцією НМК і конкретними умовами навчання, і, не в останню чергу, компромісом між фінансовими можливостями і методичними, психолого-гігієнічними та естетичними вимогами.

Ефективна система навчання ІМіК потребує також ефективного контролю рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності, чому і присвячено наступний розділ.

Завдання і питання для самоконтролю:

1. Назвіть складові системи навчання ІМіК.
2. Охарактеризуйте комунікативно-діяльнісний підхід до навчання ІМіК.
3. Поясніть різницю між виховною та освітньою цілями навчання ІМіК.
4. Наведіть п’ять прикладів комунікативних намірів.
5. Аргументуйте твердження, що у навчанні іншомовного спілкування необхідно використовувати автентичні матеріали.
6. Охарактеризуйте основні і допоміжні функції НМК і проілюструйте їх на конкретних прикладах.
7. Розробіть список критеріїв для аналізу й оцінювання в обраному вами підручнику/НМК одного з таких аспектів: а) лексичного мінімуму і вправ для формування лексичної компетентності; б) комплексів вправ для навчання читання або аудіювання, говоріння або письма; в) аудіопосібника; г) сайту НМК.

4. Контроль у навчанні іноземних мов і культур

Дайте відповіді, спираючись на свій досвід вивчення ІМіК:

- Як часто ви виконуєте контрольні завдання з ІМіК ?
- Яким контрольним завданням ви віддаєте перевагу: усним чи письмовим?
- Чи користуєтесь ви електронними тестами з іноземних мов?

У методиці навчання іноземних мов і культур контроль розглядається як 1) частина уроку, під час якої учитель оцінює, як учень або група учнів оволодівають ІМіК; 2) процес визначення рівня володіння ІКК, якого учні досягли за певний період навчання (Шукин А.Н., 2007). Як складова системи навчання контроль має свої цілі, функції, види, форми, засоби та об'єкти. Крім того, контроль має певні особливості на різних ступенях навчання ІМіК і до нього висуваються конкретні вимоги.

4.1. Цілі контролю

У сучасній методиці навчання ІМіК визначаються наступні провідні **цілі** контролю:

- 1) забезпечити вчителю можливість отримати інформацію про результати роботи групи учнів у цілому і кожного учня окремо, а також про результати своєї роботи (дізнатися, наскільки ефективні прийоми навчання, визначити невдачі в роботі, що дозволяє внести зміни у програму навчання);
- 2) допомогти учням підвищити свою мотивацію вивчення ІМіК, зважаючи на те, що контроль свідчить про успіхи або невдачі в роботі; вчитися більш старанно, вносити корективи у свою навчальну діяльність з оволодіння ІКК.

Протягом значного періоду часу головною метою контролю було визначення рівня володіння учнями системою мови, а не рівня володіння різними видами іншомовного спілкування. Визнання комунікативної компетентності основною практичною метою навчання ІМіК сприяло визначенню в якості головної мети підсумкового контролю саме мовленнєвих і лінгвосоціокультурної компетентностей, а володіння мовними і навчально-стратегічною компетентностями розглядається переважно як мета поточного контролю. При цьому у процесі контролю рівня сформованості ІКК рекомендується орієнтуватися не на абсолютну, а на відносну правильність мови, тобто досягнутий рівень ІКК оцінюється в залежності від успішності вирішення поставленої комунікативної задачі, а не від кількості мовних помилок. Так, наприклад, про досягнутий рівень володіння учнем іншомовною компетентністю в говорінні перш за все будуть свідчити: а) вміння адекватно висловлювати думки в заданій мовленнєвій ситуації; б) відносна правильність користування засобами мови при побудові висловлювання.

Отже, у процесі навчання ІМіК згідно цілей навчання (див. розділ 3.3) має контролюватися головним чином рівень сформованості складових іншомовної комунікативної компетентності:

- мовленнєвих компетентностей,
- лінгвосціокультурної компетентності,
- мовних компетентностей і
- навчально-стратегічної компетентності.

Крім того, у процесі контролю необхідно орієнтуватися на запланований результат навчання ІМіК у початковій, основній і старшій школі згідно Державних освітніх стандартів і Програм з ІМ (детальніше див. розділ 1.1).

4.2. Особливості комунікативного контролю

Контроль повинен відображати специфіку ІМіК як навчального предмета (див. розділ 1.3). При вивченні навчальних предметів, що знайомлять учнів з основами наук, мета контролю — визначення рівня знань, набутих в галузі тієї чи іншої науки, і меншою мірою — сформованих навичок і вмінь. Засвоєння іноземної мови і культури, що відносяться до практичних дисциплін, передбачає насамперед оволодіння способами використання мови в різних видах мовленнєвої діяльності і сферах спілкування. Тому контроль знань системи мови не дає уявлення про практичне володіння мовою, тобто про рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності. Сказане свідчить про те, що провідним об'єктом контролю у процесі навчання ІМіК є мовленнєві вміння. Контроль же знань, навичок виконання дій та операцій з мовним матеріалом при комунікативному підході повинен бути спрямований не стільки на перевірку знання лексичних одиниць і вміння утворювати з їх допомогою граматичні форми, скільки на вміння виконувати дії з ними при оформленні своїх думок і розумінні думок інших людей, що спілкуються іноземною мовою. Такий контроль все частіше **називають комунікативним**.

Отже, лише при такому розумінні контролю можливо перейти від інформаційної (орієнтованої на надання знань) моделі навчання до компетентнісної (орієнтованої на організацію діяльності). Інтегрований підхід до контролю усіх складників ІКК сприяє реальному досягненню цілей навчання ІМіК.

На кожному із ступенів навчання (початковому, основному, старшому) контроль має свої специфічні завдання, пов'язані з рівнем сформованості ІКК, із психолого-педагогічними особливостями учнів різних вікових груп, з їх реальними потребами і можливостями у вивченні і використанні ІМ у процесі навчання і пізнання.

4.3. Функції контролю

На уроках з іноземної мови і культури прийнято виділяти наступні функції контролю.

Функція зворотного зв'язку або діагностична функція є основною функцією контролю, яка забезпечує керування процесом навчання ІМіК. Зворотний зв'язок діє у двох напрямках: на учителя і на учня. Зворотний зв'язок, що діє у напрямі до вчителя, несе йому інформацію про рівень успішності учнів. Учитель аналізує цю інформацію на предмет наявності недоліків, проводить діагностику відхилень у володінні ІКК, виявляє ступінь відповідності обраної стратегії і тактики навчання реальним потребам. Це дає можливість своєчасно оцінити методичну ситуацію і внести необхідні коригуючі зміни щодо добору прийомів, способів і методів навчання, відбору вправ, визначення режиму і тривалості їх виконання, послідовності організації всієї навчальної роботи з учнями.

Зворотний зв'язок у напрямі до учнів дає їм інформацію про успішність їх навчальної діяльності з оволодіння ІКК. Така інформація дозволяє учням здійснювати самооцінку досягнень в оволодінні ІМіК і планувати свою подальшу навчальну діяльність.

Діагностична функція тісно зв'язана з **коригуючою функцією**, яка проявляється у внесенні вчителем змін до процесу навчання ІМіК з урахуванням одержаних у ході контролю даних.

Оціночна функція реалізується в ході оцінювання результатів виконання учнями навчальних завдань. Оцінка вказує на певний рівень володіння ІКК, є орієнтиром для учнів (та їх батьків) у подальшій діяльності в опануванні іноземної мови і культури. Оцінка є основним показником успішності навчання в офіційних документах про освіту, а також у звітах, що складаються адміністрацією шкіл для органів народної освіти.

Навчальна функція контролю реалізується на основі синтезу набутих навичок і вмінь в оперуванні засвоєним мовним, мовленнєвим і лінгвосоціокультурним матеріалом, які актуалізуються у процесі виконання контрольних завдань. Контрольне завдання за характером є вправою, виконання якої потребує від учня здійснення певних мовленнєвих дій, спрямованих на досягнення мети, поставленої у завданні. Ці мовленнєві дії реалізуються завдяки функціонуванню відповідних мовленнєвих навичок і вмінь, в результаті чого відбувається їх подальше закріплення та удосконалення. Отже, під час виконання контрольних завдань продовжується і процес навчання, формування ІКК.

Навчальна функція пов'язана з **управлінською функцією**, яка забезпечує керування оволодінням ІКК завдяки використанню спеціальних навчальних матеріалів і розробленої методики їх використання у процесі контролю.

Розвивальна функція контролю передбачає розвиток індивідуально-психологічних особливостей учнів, які функціонують під час виконання учнями контрольних завдань: оперативна слухова або зорова пам'ять, гнучкість

мислення, фонематичний слух, пластичність артикуляційного апарату та ін. У процесі контролю відбувається розвиток спеціальних навчальних умінь, які дозволяють учням найкращим чином виконати контрольне завдання шляхом визначення оптимальних стратегій його виконання. На цій основі розвиваються вольові якості особистості учня, почуття відповідальності, здатність до самодисципліни. Розвивальна функція контролю реалізується також і в напрямі розвитку інтересу, мотивів учня до вивчення ІМіК. Перспектива отримання високих результатів у виконанні контрольних завдань заохочує учнів до вдосконалення володіння ними ІКК.

4.4. Види контролю та оцінювання

Систематичність контролю реалізується в таких його видах: а) **попередній контроль**, який проводиться перед початком вивчення ІМіК; б) **поточний контроль**, який здійснюється у ході вивчення конкретної теми для визначення рівня сформованості окремої навички або вміння, якості засвоєння певної порції навчального матеріалу; в) **тематичний (рубіжний) контроль**, який проводиться після закінчення роботи над темою, тематичним циклом; г) **семестровий** — в кінці семестру; д) **річний** — в кінці навчального року; ж) **підсумковий контроль (підсумкова державна атестація)**, який реалізується після завершення відповідного ступеня навчання ІМіК. Кожний з видів контролю виконує усі функції, властиві контролю, але залежно від його виду та чи інша функція має особливе значення і виступає домінуючою.

Відповідно до видів контролю визначають і **види оцінювання**: поточне, тематичне, семестрове, річне і підсумкове.

Мета **попереднього контролю**, який іноді називають контролем готовності до оволодіння ІМіК, — визначити вихідний рівень володіння ІМіК і рівень розвитку індивідуально-психологічних якостей учнів, які зумовлюють успішність оволодіння ІКК, і загальнонавчальних умінь (детальніше див. розділ 10.5). Такий контроль забезпечує диференційований підхід до навчання і дозволяє, перш за все, визначити стратегії навчання ІМіК. Крім того, такий контроль дозволяє сформувати навчальні групи з урахуванням рівня підготовки і психологічного розвитку учнів.

У процесі **поточного контролю** домінуючою є функція зворотного зв'язку. На основі результатів поточного контролю вчитель отримує інформацію про успішність або неуспішність організації навчального процесу з ІМіК, що дає йому можливість своєчасно коригувати навчальну діяльність учнів з оволодіння ІКК та свою діяльність щодо забезпечення навчального процесу. Крім того, завданнями цього виду контролю є: реальне оцінювання учнями своїх результатів, створення мотивацію успіху, забезпечення повторення засвоєного матеріалу в нових ситуаціях, розвиток умінь рефлексії і самооцінки тощо.

В ході **семестрового (рубіжного) та річного контролю** на перший план ви-

ступає оціночна функція контролю, оскільки метою цих контрольних завдань є визначення та оцінювання рівня навчальних досягнень учнів в оволодінні ІКК за певний відрізок часу або по завершенні певного етапу навчальної роботи. Семестровий контроль дозволяє визначити: динаміку формування компонентів ІКК, прогалини у засвоєнні учнями раніше пройденого матеріалу тощо.

Якщо навчальний процес має модульний характер, тобто навчальний матеріал поділено на модулі (відносно завершені і самостійні одиниці, частини навчального предмета), то мова може йти про **модульний контроль**.

Підсумкова державна атестація з ІМіК проводиться зазвичай наприкінці основної і старшої школи за **білетами**, затвердженими МОН України. Випускники, які планують вступати до вищих навчальних закладів, беруть участь у **зовнішньому незалежному оцінюванні** навчальних досягнень з іноземної мови і культури.

Розрізняють також контроль з боку вчителя і контроль з боку учня. **Контроль з боку вчителя** здійснюється під час проведення уроку і передбачає передусім корекцію помилок учня. **Контроль з боку учня** може реалізуватись у формі взаємоконтролю, самоконтролю і самокорекції. Взаємоконтроль передбачає здійснення контролю володіння ІКК самими учнями. **Взаємоконтроль** може бути організований, наприклад, під час роботи в парах з індивідуальними картками, підстановчими таблицями тощо, коли один учень перевіряє за допомогою ключа виконання контрольного завдання іншим учнем. **Самоконтроль** – це розумове вміння, яке забезпечує навчальну дію порівняння результатів власного виконання навчального завдання (програми) зі змістом і зовнішнім оформленням відповідного (заданого) іншомовного матеріалу. Порівняння здійснюється учнем з опорою на навчальний матеріал і власний досвід з метою подальшого самостійного виправлення зробленої ним самою помилки, яка, в певній мірі, була самостійно усвідомлена. Природно, що при здійсненні самоконтролю відбувається самокорекція, яка логічно завершує увесь цикл іншомовної діяльності. Під **самокорекцією** розуміють інтелектуальне вміння, котре забезпечує безпосереднє виправлення самим учнем усвідомленої помилки з метою підвищення рівня реалізації навчально-контрольної діяльності у цілому (детальніше див. Конышева А. В., 2004).

4.5. Вимоги до контролю

Для того щоб вищеперелічені види контролю успішно реалізувались у практиці навчання, йому мають бути притаманні такі якості як **цілеспрямованість, репрезентативність, об'єктивність, систематичність і диференційованість**.

Цілеспрямованість контролю полягає в тому, що контроль має бути спрямованим на певні компетентності (мовленнєві компетентності, лінгвосоціокультурна компетентність, мовні компетентності, навчально-стратегічна компетентність), рівень сформованості яких визначається та оцінюється.

Репрезентативність контролю означає, що контролем мають бути охоплені

усі складники кожної з вищеназваних компетентностей (мовленнєві вміння і навички; знання; навички оперування лінгвосоціокультурним матеріалом, вміння вступати у комунікативні стосунки, орієнтуватися у соціальних ситуаціях і керувати ними; вміння оперувати навчальними і комунікативними стратегіями тощо), рівень сформованості яких перевіряється.

Об'єктивність контролю забезпечується застосуванням об'єктивних способів оцінювання відповідей учнів. Об'єктивність контролю означає відповідність отриманих результатів навчання якомусь еталону, який міститься в переліку вимог до рівня володіння ІКК для різних етапів і профілів навчання. Передбачає знання учнями критеріїв оцінювання різних компетентностей, дотримання учителем цих критеріїв і зведення до мінімуму суб'єктивізму в оцінюванні діяльності учнів. Об'єктивність контролю забезпечується шляхом:

- а) кількісної оцінки результатів діяльності; найбільша об'єктивність досягається в результаті обліку кількості помилок у мовленні, оцінки темпу мовлення і ряду інших показників мовленнєвої діяльності;
- б) якісної оцінки результатів діяльності (повнота розкриття теми, відповідність висловлювання завданню, вміння адекватно висловлювати свої думки в заданій мовленнєвій ситуації та ін.); у цьому випадку можливий певний суб'єктивізм в оцінюванні діяльності учнів і вчитель повинен бути готовий до обґрунтування вибору оцінювального балу з точки зору існуючих критеріїв. Нагадаємо, що в Україні застосовується 12-бальна шкала оцінювання.

Систематичність (регулярність) контролю реалізується за умови його регулярного проведення у процесі навчання ІМіК на всіх етапах навчання. Регулярність контролю свідчить про те, що він носить систематичний характер. Відомо, що інтенсивність роботи учнів і тривалість збереження в пам'яті заведеного матеріалу багато в чому залежать від частоти і регулярності контролю.

Диференційованість контролю передбачає його відповідність таким вимогам: форма контролю повинна відповідати тому аспекту мови або виду мовленнєвої діяльності, що перевіряється. Так, оцінка рівня володіння говорінням перевіряється диференційовано для діалогічного і монологічного мовлення. Для діалогічного мовлення об'єктами контролю є вміння зрозуміти співрозмовника і визначити його комунікативний намір, також адекватно реагувати на репліку співрозмовника, вміння ініціювати діалог тощо. Для монологічного мовлення об'єктом контролю є вміння побудувати зв'язний текст різної комунікативної спрямованості (опис, повідомлення, розповідь, оповідь, міркування).

Форму контролю слід вибирати залежно від етапу навчання, виду компетентності та індивідуально-психологічних особливостей учнів. Ця вимога відображає наявність неоднакового рівня розвитку і пізнавальних можливостей учнів, що диктує необхідність диференційованого підходу як до навчання, так і до контролю.

Увагу слід звернути на **ясність і чіткість формулювання** контрольних завдань, що часто зумовлює успіх у реалізації контролю. В окремих випадках

контрольні завдання можуть бути сформульовані державною або рідною мовою учнів (детальніше див. Мусницкая Е. В., 1996).

4.6. Засоби контролю

Засоби контролю — це навчальні матеріали, які використовуються для перевірки рівня сформованості ІКК. До їх числа найчастіше відносять роздавальний матеріал, фоно- та відеограми, відеофонограми, комп'ютерні контрольні програми, мовний портфель, тести тощо.

Роздавальний матеріал — це картки із контрольними завданнями, які в процесі уроку використовуються для встановлення готовності учня до наступної навчальної діяльності та рівня володіння певними вміннями, навичками і знаннями.

Фонограми використовуються для роботи в лінгафонному кабінеті з індивідуальними засобами звукозапису або у комп'ютерному класі (фонофайли). Вони дають можливість учням прослухати зразковий текст, записати на плівку свій голос і порівняти його із зразковим. Такий запис стає об'єктом самоконтролю і контролю та аналізу з боку вчителя.

Відеограми використовуються у вигляді фотографій, навчальних малюнків з підручника і спеціальних навчальних посібників, у тому числі й електронних (відеофайли). Зоровий образ служить опорою для виконання мовленнєвих дій у відповідності до навчальної програми (відповісти на запитання до малюнка або серії малюнків, описати зміст зорового ряду та ін.) Особливу популярність останнім часом одержали відеограми, призначені для роботи з комп'ютером (відеофайли). Інформація записується на будь-який електронний носій, а виконання завдання учень може оцінити в балах.

Відеофонограми використовуються у вигляді кіно-, теле- та відеофільмів. Для визначення рівня сформованості ІМіК успішно використовуються: ігрове кіно, мультимедійна анімація (в тому числі і комікси); навчальне кіно таких різновидів як оглядові фільми, фільми-вправи, фільми-лекції тощо; телевізійні програми, навчальне телебачення і навчальне відео. Перевага віддається автентичній відеофонограмі. Все ширшого використання у навчальному процесі з ІМіК набувають інформаційно-комунікаційні технології (відеофонофайли).

Мовний портфель (мовне портфоліо) має дві колонки: для самооцінки рівня володіння певними мовленнєвими вміннями і для оцінки цього рівня учителем (детальніше див. розділ 3.6.2)

Ефективним засобом організації контролю у навчанні іноземної мови і культури є тестування. Тестовий контроль може забезпечити успішну реалізацію мети і всіх функцій контролю, а також задовольнити вимоги, що висуваються до якості контролю.

Тест як засіб контролю — це система завдань, виконання яких дозволяє визначити рівень володіння учнем ІМіК за допомогою спеціальної шкали

оцінювання. **Тестовий контроль** або тестування як термін означає у вузькому смислі використання і проведення тесту, і в широкому – як сукупність етапів планування, складання і випробування тестів, обробки та інтерпретації результатів проведення тесту (Коккота В.О., 1989).

У навчанні іноземних мов застосовується мовне тестування (основні положення теорії тестування описано у розділі 2.2). **Мовним тестом** називається підготовлений відповідно до певних вимог комплекс завдань, які пройшли попереднє випробування з метою визначення якісних показників і які дозволяють виявити в учасників тестування рівень їх мовної і/або комунікативної компетентності та оцінити результати тестування за заздалегідь встановленими критеріями (Коккота В.О., 1989).

Ефективність тестування значною мірою залежить від **якості тесту**, яка визначається насамперед його придатністю, що розглядається як основний концепт тестології (теорії тестування). **Придатність** мовного тесту передбачає його надійність, валідність конструктору, диференційна здатність, автентичність, інтерактивність, практичність, економічність і вплив.

Надійність тесту залежить від того, наскільки послідовно він виконує свою оцінювальну функцію. Тест вважається надійним, якщо результати його виконання певним тестованим не залежать ні від того, де, коли і за яких обставин та який з його варіантів кандидат виконував, ні від того, хто був залучений до його перевірки. Суть поняття надійності тесту полягає в тому, що тест має бути однорідним. Це означає, що певна його частина має давати такий самий результат вимірювань, що й інші частини тесту.

Валідність характеризує ступінь відповідності тесту своєму призначенню. Тест вважається валідним, якщо він здатний точно виміряти те, що покликаний виміряти. Компонентами валідності і, в той же час, доказами його валідності є **валідність змісту** і **валідність критеріїв обчислювання** результатів. Вважається, що тест має валідність змісту, якщо його зміст є репрезентативним зразком, моделлю змісту навчання, в якому представлені всі найважливіші компоненти цього змісту. Значення валідності змісту полягає в тому, що, по-перше, чим повніше у тесті відображений зміст навчання, тим точніше він має вимірювати те, що планувалося виміряти. Валідність критеріїв обчислювання передбачає підраховування відповідей на тестові завдання в належний, валідний спосіб. Розробка кожного завдання у тесті має передбачати розробку адекватної шкали вимірювання умінь, що перевіряються. **Тестове завдання** є структурним компонентом тесту, кількість і тип яких визначаються розробниками тесту.

Диференційна здатність – характеристика тесту, яка вказує на здатність даного тесту виявляти встигаючих і невстигаючих тестованих, тобто з достатнім і недостатнім рівнем володіння іншомовними навичками і вміннями.

Автентичність тесту – це відповідність характеристик певного тестового завдання у певному виді мовлення типовим характеристикам мовленнєвого

завдання, яке може вирішуватися мовцем у реальній життєвій ситуації. Тест, який розробляється для певного контингенту тестованих, має відбивати і враховувати їхні національно-культурні і соціокультурні особливості.

Інтерактивність — ступінь і глибина врахування у виконанні тестового завдання індивідуальних якостей окремих тестованих, а саме: їхній вік і вікові особливості, зокрема розумовий розвиток, загальні (фонові) знання, а також знання з предмета (мовні знання), мовні здібності, володіння набором свідомо виконуваних і контрольованих операцій (стратегічною компетенцією), а також емоційна сфера. Перелічені характеристики кандидата впливають на його взаємодію (інтерацію) із тестовим завданням, тобто або сприяють його успішному виконанню, або, навпаки, перешкоджають цьому.

Практичність — характеристика тесту, яка відображає умови, в яких цей тест може бути впроваджений. Практичність є показником, що визначається відповідністю наявних ресурсів (людських, матеріальних, часу на підготовку і впровадження) вимогам, яких необхідно дотримуватися для забезпечення розробки й впровадження якісного тесту.

Економічність — характеристика тесту, яка передбачає мінімальні витрати часу, зусиль і коштів на підготовку тесту від планування до видання.

Вплив — характеристика тестування, яка визначає його вплив на суспільство, освітню систему в цілому і на навчальний процес у школі.

Мовні тести бувають стандартизовані і нестандартизовані. **Стандартизований тест** є таким, який пройшов попереднє випробування на великій кількості тестованих (500-1000) і має кількісні показники якості. Підготовка такого тесту потребує копійки роботи і тривалого часу. Стандартизовані тести супроводжуються специфікацією. **Специфікація** — це паспорт тесту, в якому визначені норми, умови та інструкції для його багаторазового використання. Специфікація запобігає суб'єктивізму у процедурах проведення та оцінювання. Це офіційний документ, в якому визначено, що саме має виміряти тест і в який спосіб він це зробить. У специфікації тесту (test designers) визначається таке: для кого передбачений цей тест; з якою метою здійснюється вимір знань, умінь тощо; які саме знання та вміння і в якому обсязі мають бути перевірені; скільки частин (papers, sections) буде містити тест для перевірки того, що планується перевірити; які способи перевірки доцільно застосовувати; скільки часу потрібно для виконання кожної частини і всього тесту загалом тощо.

Нестандартизовані тести розробляються самим учителем для своїх учнів. Вони мають на практиці кілька назв — тест, тестова контрольна робота, квіз (*quiz*). Такі тести складаються на матеріалі конкретної теми для перевірки рівня сформованості певної навички або вміння. Нестандартизовані тести застосовуються під час поточного контролю з метою забезпечення зворотного зв'язку у навчанні ІМіК. Нестандартизовані тести не потребують визначення усіх кількісних показників якості. Але доцільно виявити в такому тесті дуже важкі і занадто легкі питання і замінити їх більш прийнятними. Для визна-

чення важких або легких завдань користуються такою методикою: підраховують відсоток тестованих, які виконали завдання. Якщо лише 15% і менше тестованих правильно виконали завдання, воно може вважатися важким. Якщо 85% тестованих справились із завданням, воно вважається легким (Рапопорт І.А. та ін., 1987).

Проміжним є **локально стандартизований тест**, показовою вибіркою в якому є контингент тестованих (тих, хто виконує тест) однієї школи /шкіл, міста (100-300 осіб).

Залежно від цілеспрямованості, як зазначалося у попередньому розділі (розділ 2.2), тести розподіляються на **тести навчальних досягнень**, **тести загального володіння іноземною мовою**, **діагностичні тести**, **тести на виявлення здібностей до вивчення іноземної мови**.

У загальноосвітніх навчальних закладах для проведення поточного, семестрового або підсумкового контролю використовуються тести навчальних досягнень, метою яких є визначення рівня навчальних досягнень учня в оволодінні іншомовною комунікативною компетентністю на певному ступені навчання. Тестами загального володіння іноземною мовою є тести типу TOEFL. Діагностичні тести використовуються з метою подальшого розподілу учнів по групах за рівнем підготовки з іноземної мови. Тести на виявлення здібностей до вивчення іноземної мови спрямовані на визначення конкретних індивідуально-психологічних особливостей учня з метою забезпечення їх своєчасного коригування та розвитку, що сприятиме успішному оволодінню ІМіК.

У тестуванні виділяють такі основні **етапи/стадії розробки і використання тесту**: розробка передтесту, розробка остаточного тесту і реалізація тесту (дивись також розділ 2.2).

Тест складається із тестових завдань, які об'єднуються у субтести. До **субтесту** входять тестові завдання, спрямовані на один конкретний об'єкт тестового контролю, наприклад, на визначення рівня сформованості складників іншомовної комунікативної компетентності.

Тестовим завданням є мінімальна одиниця тесту, яка передбачає певну вербальну чи невербальну реакцію тестованого (Коккота В.О, 1989). Кожне тестове завдання створює для тестованого конкретну мовну або комунікативну тестову ситуацію. **Тестова ситуація** може подаватись вербальними (текст) і невербальними, наочними (малюнки, схема, таблиця) засобами. Очікувана відповідь тестованого може бути вербальною або невербальною (з використанням літер або цифр, знаків +, – та ін.).

Виділяють два основних типи очікуваної відповіді: вибіркочу та конструйовану. Вибіркова відповідь передбачає вибір правильної відповіді з кількох запропонованих варіантів-альтернатив.

Вибіркова відповідь буває множинного вибору (вибір з кількох варіантів), альтернативного вибору (вибір із двох варіантів), перехресного вибору (знаходження відповідних пар “стимул-реакція”).

Конструйована відповідь може формулюватись на рівні окремого слова (напівпродукована відповідь) та окремого речення/висловлювання і тексту (продукована відповідь).

Кожне тестове завдання **складається** з інструкції, зразка виконання (іноді може бути відсутнім), матеріалу, що подається тестованому та очікуваної відповіді, яка планується розробником тесту як еталон/ключ (див. схему 8).

Схема 8

Структура тестового завдання



Відповіді фіксуються тестованим на бланку для відповідей під час проведення письмового тестування і записуються на плівку у процесі усного тестування.

Нижче наводяться приклади тестових завдань двох типів: з вибірковою відповіддю і з конструйованою відповіддю.

Тестові завдання з вибірковою відповіддю

■ Тестове завдання альтернативного вибору.

Інструкція: заповніть пропуск одним із запропонованих слів.

- | | | |
|--|-----------|-------------|
| 1. You haven't ... my rubber, have you, Paul? | a. lent | b. borrowed |
| 2. Was it ... at the party on Friday? | a. funny | b. fun |
| 3. The injured man was ... on the road close to the wreckage at his car. | a. laying | b. lying |

Відповідь: 1 —; 2 —; 3 —. *Ключ:* 1 — a; 2 — a; 3 — b.

■ Тестове завдання перехресного вибору.

Інструкція: Поєднайте початок і кінець словосполучення (наприклад, 1 — g).

- | | |
|---------------------|--------------------------|
| 1. As like as... | a. coal |
| 2. As black as... | b. a king |
| 3. As light as... | c. mustard |
| 4. As regular as... | d. clock work |
| 5. As keen as... | e. the nose on your face |
| 6. As silent as... | f. a bell |
| 7. As clear as... | g. two peas |
| 8. As plain as... | h. a bee |
| 9. As happy as... | i. a feather |
| 10. As busy as... | j. the grave |

Відповідь: 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — 8 — 9 — 10 —

Ключ: 1 — g; 2 — a; 3 — i; 4 — d; 5 — c; 6 — j; 7 — f; 8 — e; 9 — b; 10 — h.

■ Тестове завдання **множинного** вибору.

Інструкція: Послухайте інформацію і визначте номер автобуса, на якому ви можете доїхати від свого готелю до залізничної станції Вікторія.

Текст оголошення

Buses direct to London Railway Station from the hotel. Be sure you take the right bus and get off the bus in the right place.

Charing Cross	Nr.1
King's Cross	Nr.63
London Bridge	Nr.21
Victoria	Nr.11
Liverpool Street	Nr.42
Paddington	No buses
Waterloo	Nr.188

You may take a taxi from the hotel to any of the Railway Stations.

Ключ: 11.

Тестові завдання з конструйованою відповіддю

■ Тестове завдання з вільно конструйованою **умовно однозначною** відповіддю.

Інструкція: Заповніть анкету для організації, яка допомагає знайти друзів для листування.

1. Your family name _____
2. Other names _____
3. Your Date of Birth _____
4. Your Home Address _____
5. Your Nationality _____
6. Nationality of person you would like to write to _____
7. Three hobbies you would like the person to have _____

■ Тестове завдання з вільно конструйованою **очікуваною** відповіддю.

Інструкція: Ви одержали листа від друга (подруги) з Великої Британії, в якому він (вона) повідомляє про свій можливий приїзд до України влітку. Він (вона) запитує:

- Чи буде у вас можливість зустрітися з ним (нею)?
- Яка погода в цей час в Україні (щоб знати, який одяг брати)?
- Що можна встигнути подивитися за тиждень?
- Напишіть йому (їй) листа і дайте відповіді на запитання. Запропонуйте не менше трьох об'єктів для відвідування.

У процесі складання тесту тестові завдання відбираються і впорядковуються в залежності від призначення цього тесту. Як правило, **комплекс тестів** включає тести для визначення рівня сформованості мовленнєвих компетентностей (у говорінні, в аудіюванні, у читанні, у письмі та перекладі). Додатково можуть включатися тести на перевірку рівня сформованості мовних компетентностей (лексичної, граматичної, у техніці читання і письма тощо).

Результати, отримані під час тестування, підлягають **кількісному підрахунку**, на основі якого виставляється бал успішності учнів в оволодінні іншомовною комунікативною компетентністю. Для цього кожне тестове завдання спочатку оцінюється в балах. Бали можуть нараховуватись за кількість правильних відповідей шляхом порівняння відповідей тестованого з ключем (при вибіркових або конструйованих напівпродукованих відповідях) або відповідно до певних характеристик якості мовлення за критеріальною шкалою (при конструйованих продукованих відповідях). Такими **критеріями** можуть бути, наприклад, відповідність ситуації спілкування, різноманітність застосованих мовних засобів, швидкість мовлення, лексична і граматична правильність усного або писемного висловлювання та ін. За наявності кожної з подібних характеристик мовлення тестований отримує певну кількість балів. Кількість і види характеристик, які оцінюються, можуть варіюватися, оскільки зумовлюються цілями тестування, етапом навчання тощо.

Отримане число балів співвідноситься зі **шкалою оцінок**. Наприклад, увесь тест включає 50 завдань. Кожне завдання “важить” 2 бали. Максимальна кількість набраних балів становитиме число 100 ($50 \times 2 = 100$). Слід зауважити, що 100-бальна рангова шкала є найбільш гнучкою. Щоб отримати “ціну” одного завдання, можна число 100 розділити на кількість завдань та одержати кількість балів за одне завдання.

Часто “ціна” завдання залежить від рівня його складності. Тому більше балів буде “важити” складніше завдання, але в сумі ці бали мають становити число 100. Нагадаємо, що у школах введено 12-ти бальну систему оцінювання і виділено чотири рівні навчальних досягнень учнів: початковий, середній, достатній і високий.

Особливого значення набуло тестування, що проводиться **Українським центром оцінювання якості освіти**.

Мета зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) з іноземної мови – виявити рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності в учнів-випускників загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до Державного стандарту та Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Тест складається зазвичай із трьох субтестів: **читання** (21 завдання, 60 хв.), **використання мовного матеріалу** (12 завдань, 30 хв.), **письмо** (1завдання, 60 хв.). Загальна тривалість тесту: 2 год. 30 хв. Додаткового часу на заповнення бланків для відповідей не передбачено (Програма ЗНО). Час від часу структура тесту може переглядатися.

У тесті використані різноманітні види тестових завдань. У субтесті **“Читання”**: завдання на вибір правильної відповіді; завдання на встановлення відповідності (добір логічних пар); завдання на заповнення пропусків у тексті; завдання на знаходження аргументів та висновків; завдання на вибір назв абзаців тексту із запропонованих назв.

У субтесті “Використання мовного матеріалу”: завдання на вибір правильної відповіді з чотирьох запропонованих, завдання на заповнення пропусків у тексті вибраними із запропонованих слів і словосполучень.

У субтесті “Письмо”: завдання на створення власного писемного висловлювання відповідно до запропонованої комунікативної ситуації (оновлена інформація викладається щорічно на сайті <http://www.testportal.gov.ua>).

Тестування створює великі можливості для організації у навчанні ІМіК у середніх навчальних закладах ефективного і якісного контролю, який, разом з іншими складниками процесу навчання, може забезпечити успішне досягнення цілей навчання.

4.7. Форми контролю

За формою організації контроль може бути **індивідуальним** або **фронтальним/груповим/парним**; за характером оформлення відповіді — **усним** або **письмовим**; за використанням державної або рідної мови — **одномовним** або **двомовним**.

Вибір тієї чи іншої форми залежить від об’єкта перевірки (мовні — мовленнєві компетентності) і виду контролю (поточний, семестровий, підсумковий).

Так, для перевірки рівня володіння діалогічним мовленням використовуються парна форма контролю: учитель подає репліку, а учень на неї реагує. Контроль здійснюється у формі двостороннього спілкування. Для визначення рівня володіння монологічним мовленням більш ефективним є індивідуальний контроль: учень знайомиться із завданням і виконує його у відведений час.

Розглянемо детальніше перелічені вище форми контролю.

Індивідуальний контроль вважається найбільш об’єктивним видом контролю, тому що він свідчить про досягнення кожного учня. Він найбільш придатний для перевірки рівня володіння ІМіК після закінчення курсу, тобто в ході підсумкового контролю. *Перевага* індивідуального контролю — можливість із достатньою глибиною оцінити рівень підготовки кожного учня.

До недоліків цього виду контролю відносять: незначне охоплення учнів у ході уроку; зниження активності інших учнів під час бесіди з одним із учнів. Індивідуальний контроль неефективний у роботі з молодшими школярами через нестійкість їх довільної уваги. З цієї причини індивідуальний контроль доцільно поєднувати з фронтальним: учні отримують завдання доповнити, виправити відповідь свого товариша. На уроках індивідуальний контроль проводиться переважно в усній формі. Письмова форма більш характерна для підсумкового контролю.

Фронтальний контроль відбувається у формі бесіди вчителя з усіма учнями класу, які відповідають на його запитання зі своїх місць. Цей вид контролю може проводитися кілька разів протягом одного уроку.

Серед *переваг* фронтального контролю перш за все слід назвати такі: можливість охоплення одночасно всіх учнів класу/групи; високу активність учнів; високий темп роботи, який може варіюватися в залежності від складності завдання і рівня володіння учнями ІКК.

До *недоліків* відносять його поверхневий характер через розпорошеність уваги вчителя між учнями і неможливістю приділяти більше уваги кожному. Таким чином, при фронтальному контролі труднощі пов'язані зі складністю фіксації уваги на роботі всіх учнів і, отже, можливою недостатньою об'єктивністю оцінки їх відповідей. З цієї причини фронтальний контроль доцільно застосовувати для поточної перевірки, а не підсумкової, оскільки в цьому випадку немає можливості визначити вміння учнів з достатньою глибиною і повнотою.

Для *підвищення ефективності* фронтального контролю рекомендується: планувати заздалегідь місце фронтального контролю в системі уроків і час, який буде йому приділено; ретельно продумувати формулювання запитань і завдань. Їх нечіткість може викликати труднощі при відповіді і дати необ'єктивні результати; не допускати переключення на індивідуальний контроль, це може призвести до зміни ритму уроку і зниження ефективності роботи; ставити запитання усьому класу, а потім називати прізвище учня, якому належить відповідати.

Темп опитування повинен бути достатньо високим, що активізує розумову діяльність учнів, забезпечує швидкість реакції. Якщо учень відчуває труднощі з відповіддю, слід звернутися по допомогу до іншого учня, а не переходити на індивідуальну форму роботи з учнями. Фронтальний контроль з успіхом може проводитися у формі гри.

Груповий контроль проводиться у формі виконання завдання, що адресується усім учням групи. Це може бути розмова на відому учням тему, розігрування за ролями прочитаного тексту, участь у рольовій грі. Вчитель заздалегідь готує сценарій бесіди і визначає її учасників. Варіантом групового контролю є **парний контроль**, який отримав поширення за останні роки. Учні працюють у парах, виконуючи запропоноване завдання.

Письмовий контроль проводиться у формі виконання учнями письмових контрольних робіт і в цьому випадку є фронтальним контролем.

Усний контроль проводиться у формі співбесіди з учнем, наприклад, під час усного іспиту і відноситься до індивідуального контролю.

Контроль вважається **двомовним**, якщо у його процесі використовуються державна або рідна мова: здійснюється переклад, даються пояснення, використовується навчальний матеріал тощо. **Одномовним** є контроль, у процесі якого використовується лише іноземна мова.

4.8. Об'єкти, критерії і параметри контролю та оцінювання

Об'єктами контролю згідно цілей навчання ІМіК виступають складники іншомовної комунікативної компетентності: мовленнєві компетентності, лінгвосоціокультурна компетентність, мовні компетентності та навчально-стратегічна компетентність. У свою чергу, кожна з названих компетентностей, як було обґрунтовано вище, розпадається ще на ряд компетентностей.

Об'єктами контролю **в межах мовленнєвих компетентностей** (в аудіюванні, у читанні, в говорінні, у письмі, у перекладі/медіації) і **лінгвосоціокультурної компетентності** є відповідні вміння і навички, знання, здатність і готовність до оволодіння ІКК (переважно комунікативні здібності). Контроль рівня сформованості ЛСК охоплює насамперед перевірку засвоєння країнознавчих, культурологічних і соціокультурних знань. Необхідно перевіряти й оцінювати також рецептивне і репродуктивне володіння деякими навичками та вміннями, наприклад, мовними і мовленнєвими засобами з національно-культурним компонентом різних рівнів. Компоненти соціальної компетентності перевіряються в основному опосередковано, у процесі перевірки розуміння текстів для читання й аудіювання.

До комунікативних здібностей зазвичай відносять: здібності до ініціювання контактів, адекватної реакції на пропозиції інших, виразної передачі словами і мімікою готовності до спілкування; здібності обмінюватись інформацією, вислуховувати, не переривати іншого, брати почуте до уваги, домовлятися, узгоджувати позиції, розподіляти ролі, налагоджувати плідну взаємодію; здібності цінувати партнера у спілкуванні незалежно від ступеня своєї прихильності до нього, визначати його чесноти, не зловтішатися з недоліків, радіти успіхам; здібності дорожити взаєминами, виявляти доступні віку відданість, надійність, вдячність; здібності орієнтуватися в ситуації спілкування, коректно припиняти взаємодію; здібності до корекції та самокорекції мовлення, усвідомлення того, що це допомагає порозумітися з дорослими та однолітками тощо. Рівень розвитку комунікативних здібностей перевіряється в основному опосередковано через особливості іншомовного спілкування або за допомогою опитування, анкетування, тестування тощо.

Об'єктами контролю **в межах мовних компетентностей** (фонетичної, лексичної, граматичної, техніки читання і письма) виступають мовленнєві навички, відповідні мовні знання і мовна усвідомленість.

Об'єктами контролю **в межах навчально-стратегічної компетентності** є навички та вміння визначати власні індивідуальні психологічні особливості, вибирати й використовувати навчальні стратегії відповідно до завдання та індивідуальних психологічних особливостей, вибирати і використовувати комунікативні стратегії відповідно до ситуації спілкування. Крім того, перевірці підлягають і знання: власних індивідуальних психологічних особливостей, навчальних і комунікативних стратегій.

Залежно від ступеня навчання у загальноосвітньому навчальному закладі учень має оволодіти певним рівнем іншомовної комунікативної компетентності у межах засвоєного мовного, мовленнєвого і лінгвосоціокультурного матеріалу (країнознавчого і лінгвокраїнознавчого).

Програмою з предмета “Іноземна мова” зазвичай визначаються сфери і тематика спілкування, мовленнєві функції і засоби вираження, мовний матеріал, зміст загальнонавчальної компетентності, вимоги до рівня сформованості мовленнєвих компетентностей, у тому числі обсяг висловлювань і текстів для читання та аудіювання.

Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти визначають загальні підходи до виявлення рівня навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти і встановлюють відповідність між вимогами до знань, навичок і вмінь учнів та показником оцінки в балах відповідно до **рівнів навчальних досягнень**: початкового, середнього, достатнього, високого. Кожний наступний рівень вимог вбирає в себе вимоги до попереднього, а також додає нові.

За цими критеріями оцінювання здійснюється у процесі повсякденного вивчення результатів навчальної роботи учнів на уроках і вдома, а також за результатами перевірки навчальних досягнень учнів: усної, зокрема індивідуальне, групове та фронтальне опитування; письмової, зокрема самостійні та контрольні роботи, тестування тощо. При визначенні рівня навчальних досягнень учнів рекомендується **враховувати**:

- характеристики відповіді: правильність, логічність, обґрунтованість, цілісність;
- якість знань;
- сформованість загальнонавчальних і предметних компетентностей;
- рівень володіння розумовими операціями: вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки тощо;
- вміння виявляти проблеми та розв’язувати їх, формулювати гіпотези;
- самостійність оцінних суджень.

Названі узагальнені критерії конкретизуються для кожного навчального предмета, в тому числі і для ІМіК. Більш того, критерії оцінювання розробляються для кожного виду компетентності окремо.

У першому класі дається словесна характеристика знань, навичок і вмінь учнів. У наступних класах оцінювання здійснюється за 12-бальною системою (шкалою) і його результати позначаються цифрами від 1 до 12. За рішенням педагогічної ради навчального закладу може надаватися словесна характеристика знань, навичок та вмінь і учнів інших класів.

Навчальний заклад може використовувати **інші системи оцінювання** навчальних досягнень учнів за погодженням з місцевими органами управління

освітою. При цьому оцінки з навчальних предметів за семестри, рік, результати державної підсумкової атестації переводяться у бали відповідно до описаних критеріїв.

До інших систем оцінювання відноситься **рейтингова система**, яка сприяє формуванню ключових компетентностей і створює умови для:

- підвищення мотивації учнів до самонавчання та самооцінювання;
- розширення можливостей індивідуальної підготовки учнів на кожному етапі навчального процесу;
- підвищення об'єктивності оцінювання не лише протягом навчального року, але й за весь період навчання;
- градації значущості балів, які отримують учні за виконання різних видів робіт (самостійна робота, підсумкова робота, творча робота, олімпіади, виставки, конкурси творчих робіт, науково-дослідні й художні проекти, діяльність в органах учнівського самоврядування, у соціально-корисних проектах тощо).

Рівень володіння кожною з іншомовних компетентностей визначається за певними **критеріями оцінювання, якісними і кількісними**, які розробляються окремо для кожного етапу навчання.

Так, у **продуктивних компетентностях** (говорінні, письмі) головними якісними показниками є: відповідність комунікативному завданню, ступінь узгодженості висловлювань із заданою темою, ситуацією; повнота відображення теми, ситуації; рівень самостійності у формулюванні висловлювань; правильність використання мовних засобів для оформлення висловлювань; різноманітність використання мовних засобів тощо. Кількісні показники складають: обсяг (кількість слів, речень) і швидкість (наявність пауз, повторень) усного або писемного висловлювання тощо.

У **рецептивних компетентностях** (аудіюванні, читанні) основним якісним показником є ступінь розуміння (загальне, повне, детальне). Кількісними показниками є тривалість звучання тексту і темп мовлення – в аудіюванні, обсяг тексту – в читанні.

У **рецептивно-репродуктивній компетентності** (перекладі) якісні показники охоплюють як рецептивні, так і репродуктивні види мовленнєвої діяльності в залежності від типу перекладу.

Кожен із критеріїв, у свою чергу, оцінюється за **певними параметрами**, які розробляються для кожного класу – з 1-го по 11-ий. Наприклад, для проведення Державної підсумкової атестації з іноземних мов у **9-му класі** Міністерство освіти і науки України рекомендує такі критерії і параметри (бали) оцінювання (див. наступну стор.).

Крім того, для контролю рівня сформованості кожної з компетентностей обираються відповідні **прийоми контролю**. Так, наприклад, для визначення

рівня сформованості компетентності в аудіюванні найчастіше використовуються такі прийоми: перш за все, це тестові завдання; після тестування це можуть бути відповіді на запитання за змістом аудіотексту; переказ змісту аудіотексту; укладання запитань до аудіотексту; прогнозування по заголовку можливого змісту тексту; формулювання головної думки аудіотексту; визначення основної проблеми аудіотексту; укладання плану, що відображає послідовність фактів в аудіотексті тощо.

Для тестів об'єкти, критерії і параметри контролю розробляються найбільш ретельно.

Приклад оцінювання навчальних досягнень учнів у письмі

Об'єкт контролю: компетентність у письмі.

Критерії оцінювання: відповідність комунікативному завданню, аргументованість своєї точки зору, мовна коректність.

Параметри оцінювання: 1-12 балів.

Бали	Характеристика відповіді згідно обраних критеріїв
12 балів	Учень розкриває мету й основний зміст завдання, аргументує під час викладу свою точку зору, робить власні висновки, дає правильні і повні відповіді до завдання у частині, що стосуються використання мовного матеріалу. Не допускає жодної орфографічної помилки, робить 1—2 граматичні помилки у вживанні прийменників чи артиклів.
11—8 балів	
7 балів	Учень розкриває мету й основний зміст завдання у цілому зв'язно, але поверхнево розкриває тему, допускає 2—3 помилки у завданнях у частині, що стосуються використання мовного матеріалу. Допускає 3—4 орфографічні помилки, 2—3 помилки у вживанні лексики, 1—2 помилки у вживанні граматичного матеріалу, 1—2 стилістичні помилки.
6 балів – 2 бали	
1 бал	Учень не може розкрити тему завдання, допускає численні помилки у завданнях у частині, що стосуються використання мовного матеріалу. Робить численні орфографічні помилки, має труднощі з підбором слів, допускає багато граматичних помилок.

Приклад зовнішнього незалежного оцінювання писемного висловлювання учнів англійською мовою

Об'єкт контролю: компетентність у письмі (уміння передати у письмовій формі необхідну інформацію, правильно, з урахуванням соціокультурних відмінностей оформити й написати лист особистого характеру, використовуючи формули мовленнєвого етикету, прийняті в англійськомовних країнах, розповідаючи про окремі факти і події свого життя,

висловлюючи власні міркування і почуття тощо; уміння правильно і відповідно до ситуації використовувати лексичні одиниці (частини мови), включаючи ряд фразеологічних зворотів, розмовних фраз і відповідні граматичні форми).

Критерії оцінювання: а. змістове наповнення; б. структура тексту і зв'язність; с. використання лексики; d. використання граматики.

Параметри оцінювання: 0-24 бали.

TASK: Last month you took an active part in the TV quiz show “Around the World”. And you’ve won a prize – two tickets for a tour of Ukraine. Write a letter to your friend in which you

- invite him/her to join you
- describe the means of travel and accommodation
- describe two special places you are going to visit
- give suggestions of what he/she will need to take with him/her.

Write a letter of at least 100 words. Do not write your own name, any dates, addresses or other personal information. Start your letter in an appropriate way.

Наведемо приклад визначення параметрів оцінювання перших двох критеріїв: а. змістове наповнення; б. структура тексту і зв'язність.

а. Змістове наповнення

Опрацювання умов, зазначених у ситуації (4 умови – а1, а2, а3, а4)

Кількість балів – 0–8 балів:

- 2 бали – кожна умова опрацьована повністю;
- 1 бал – кожна умова, яка лише згадана;
- 0 балів – умова не опрацьована.

б. Структура тексту і зв'язність

Кількість балів – 0–8 балів:

b1. Логічність і послідовність викладу.

- 2 бали – писемне висловлювання побудовано логічно й послідовно;
- 1 бал – логічність і послідовність викладу частково порушено;
- 0 балів – логіка викладу відсутня, робота складається з набору речень.

b2. Зв'язність, наявність з'єднувальних елементів у тексті:

- 2 бали – з'єднувальні елементи (сполучники сурядності *and, but* та підрядності *because, so, if, when, that, that is why* тощо, а також слова–зв'язки *which, that, who* та інші) наявні;
- 1 бал – з'єднувальні елементи наявні частково;
- 0 балів – з'єднувальні елементи відсутні.

b3. Відповідність писемного висловлювання заданому формату (твір, лист (особистий, офіційний), оголошення, записка тощо):

- 2 бали – стиль висловлювання, ознаки відповідно до формату тексту повністю відповідають меті написання;
- 1 бал – стиль висловлювання, ознаки відповідно до формату тексту частково відповідають меті написання, наявні порушення;
- 0 балів – ознаки відповідно до формату тексту не відповідають меті написання висловлювання або відсутні.

в4. Поділ тексту на абзаци:

- 2 бали – робота структурована за змістовими абзацами;
- 1 бал – робота частково структурована за змістовими абзацами;
- 0 балів – робота не структурована за змістовими абзацами.
- 1 бал – недостатній словниковий запас; неадекватне використання лексики, що утруднює процес розуміння цілих фрагментів тексту;
- 0 балів – через велику кількість лексичних помилок зміст висловлювання незрозумілий (детальніше див. сайт Українського центру оцінювання якості освіти testportal.gov.ua).

Зауважимо, що **оцінювання** має реалізуватися у відповідності до основних **чотирьох принципів**:

- орієнтованість на учня;
- врахування різноманітних досягнень учня;
- невід’ємність від навчання та учіння;
- відповідність державному стандарту.

Не менш важливим на сьогодні у сучасній школі є вміння **самооцінювання**. Самооцінювання є невід’ємним умінням сучасної людини у процесі пізнання і самопізнання та альтернативним способом оцінки досягнень учнів. Найважливішою метою самооцінювання є підвищення учнівської здатності до само-рефлексії, що сприяє зростанню питомої ваги самостійності в організації процесу навчання (самонавчання). Одним з найефективніших інструментів, що допомагає розвинути в учня здатність до самооцінювання в іншомовному навчанні, є Європейський мовний портфель (детальніше див. розділ 3.6.2 і 3.7).

Оцінювання є більш ефективним, коли учні беруть активну участь в обговоренні оцінки зі своїм учителем, щоб виявити свої досягнення, визначити свої сильні сторони, конкретизувати пріоритети для майбутнього навчання і шляхи їх досягнення. Такий підхід до оцінювання допомагає учням взяти на себе більшу відповідальність за власне навчання, надає впевненості і допомагає їм домогтися прогресу в оволодінні іншомовною комунікативною компетентністю. Крім того, контроль та оцінювання мають свою специфіку в початковій, основній і старшій школі (детальніше див. наступні розділи).

Завдання і питання для самоконтролю

1. Охарактеризуйте цілі контролю рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності.
2. Розкрийте зміст кожної із функцій контролю.
3. Поясніть різницю між комунікативним і некомунікативним контролем.
4. Розкажіть, як змінилося ваше уявлення про вимоги до контролю рівня сформованості складників іншомовної комунікативної компетентності.
5. Сформулюйте запитання, пропозиції і побажання собі щодо реалізації самоконтролю в оволодінні ІМіК.

5. Психолінгвістичні засади формування іншомовної комунікативної компетентності і система вправ

Дайте відповіді, спираючись на свій досвід вивчення ІМіК:

- Як ви вважаєте, чи відрізняється мова від мовлення? Якщо так, то чим?
- Вивчаючи ІМ, ви виконуете багато вправ. Як ви розумієте термін “вправа”?
- Які вправи вам більше подобаються: ті, в яких ваша увага спрямована лише на форму висловлювання, чи ті, де ваша увага спрямована переважно на зміст висловлювання? Чому?

5.1. Загальна характеристика мовленнєвої діяльності

Іншомовне міжкультурне спілкування реалізується в чотирьох основних видах мовленнєвої діяльності (МД): аудіюванні, говорінні, читанні і письмі. Переклад можна розглядати також як специфічний складний вид МД, який ґрунтується на аудіюванні і говорінні (усний переклад), читанні і письмі (письмовий переклад).

Як співвідносяться між собою такі поняття як *мова*, *мовлення* і *МД*?

Сучасні лінгвістика і психолінгвістика виходять із тези, що мова і мовлення – це не два різних явища, а дві сторони одного явища. Обидва мають соціальну природу і взаємозумовлюють одне одного, причому їх взаємовідносини – це відносини загального (мова) і конкретного (мовлення), відносно сталого (мова) і змінного (мовлення). Якщо мова – це засіб спілкування, то мовлення – це сам процес спілкування за допомогою мови. І мова і мовлення виконують дві найважливіші функції – комунікативну і мисленнєву.

Мова – це соціально значущий комунікативний код і правила його функціонування або *система* мовних засобів, необхідних і достатніх для спілкування, а також правил їх використання і сполучення на морфологічному, синтаксичному, семантичному і логічному рівнях. Таким чином, мова є основним засобом спілкування членів певного людського колективу, засобом переробки і передачі інформації від покоління до покоління.

Мовлення – це процес реалізації мовної системи у спілкуванні. Тобто мова як сутність знаходить свій вияв у мовленні.

Мова як система – виключно суспільне явище, вона відносно стала, має нормативний характер і зобов’язує кожного, хто нею користується, підпорядковуватися її законам. Мовлення – індивідуальне, динамічне, ситуативно зумовлене. Мова в акті спілкування існує лише у формі індивідуального мовлення.

Одиниці мови і мовлення

Серед лінгвістів не існує єдиної думки щодо одиниць мови і мовлення. Якщо виходити з постулату про діалектичну єдність мови і мовлення, то необ-

хідно зробити висновок, що вони мають спільні одиниці: не існує одиниць мови, які б не були одиницями мовлення і навпаки.

Інші лінгвісти вважають, що одиниці мови належать до різних мовних підсистем, а одиниці мовлення виникають в результаті комбінування одиниць мови у процесі спілкування. З їх точки зору до основних *одиниць мови* належать: фонема, морфема, слово, словосполучення і речення, тобто ті одиниці, які притаманні різним підсистемам певної мови: фонетичній, морфологічній, синтаксичній, семантичній і т.д. (Глухов В.П., 2008). А до *мовленнєвих одиниць* відносяться: слово і словоформа (слово в його граматичній формі), вільне словосполучення, фраза і мінітекст, який є понадфразовою (для монологічного мовлення) та діалогічною (для діалогічного мовлення) єдністю. Мінітекстом можна назвати відрізок мовлення, який складається із двох або більше речень, синтаксично організованих і комунікативно відносно самостійних. Основною і універсальною одиницею мови і мовлення є слово. Особливе місце серед одиниць мови і мовлення посідає текст. З розвитком лінгвістики тексту його почали відносити до одиниць мови і мовлення як специфічну макроодиницю.

Мовленнєва діяльність визначається у психолінгвістиці як “активний, цілеспрямований, опосередкований мовою і зумовлений ситуацією спілкування процес прийому і видачі мовленнєвого повідомлення у взаємодії людей між собою” (Зимня І. А., 1989, с. 133). Таким чином, МД є основним і універсальним засобом спілкування між людьми. Теорія МД розроблялася такими вченими як І. О. Зимня, О. О. Леонтєв, Т. В. Рябова та іншими послідовниками видатного радянського психолога й педагога Л. С. Виготського.

Розрізняють *продуктивні* – говоріння і письмо, і *рецептивні* види МД – аудіювання і читання. У процесі говоріння та письма людина висловлює свої думки, а при аудіюванні та читанні вона сприймає і розуміє думки інших людей. З іншого боку, аудіювання і говоріння об’єднує одна матеріальна основа – звукова система мови, ці види МД входять до усного мовлення. Матеріальною основою читання і письма, які відносяться до писемного мовлення, є графічна система мови.

Складові мовленнєвої діяльності

Як і будь-яка інша діяльність, МД містить аналогічні компоненти: 1) *мотив*, 2) *предмет*, 3) *засоби і способи реалізації*, 4) *продукт* і 5) *результат*. Розглянемо їх докладніше.

1) Процес породження мовлення, за Л. С. Виготським, реалізується у послідовності “від *мотиву*, який породжує певну думку, до оформлення самої думки, до опосередкування її у внутрішньому слові, потім – у значеннях зовнішніх слів і, нарешті, у словах” (Выготский Л.С., 1956, с. 375). Щось завжди спонукає людину до спілкування у тому чи іншому виді МД – комунікативно-пізнавальна потреба або якась інша, задовольнити яку можна лише шляхом спілкування. Сприймання мовлення, так само як і його породження, теж має бути вмотивованим.

2) *Предмет* будь-якої діяльності розглядається як основний елемент її змісту (Леонт'єв О.М.). Він може бути матеріальним та ідеальним. Предмет МД, як підкреслює І.О. Зимня, є ідеальним – це думка як форма відображення предметів і явищ реальної дійсності. Висловлювання своєї думки або передача думок інших людей є метою продуктивних видів МД – говоріння і письма, мета рецептивних видів МД – аудіювання і читання – полягає у розумінні думок іншої людини.

3) Якщо предметом МД є думка, то *засобом* існування, формування і вираження цієї думки є *система мови*, її фонетичні, лексичні та граматичні засоби, які мають засвоюватися саме як способи вирішення певної розумової задачі. В залежності від форм спілкування може бути три *способи формування та формулювання думки*: а) *внутрішній* (людина включається у рецепцію або думання); б) *зовнішній усний* (людина включається у говоріння); в) *зовнішній письмовий* (людина включається у спілкування з відсутнім партнером у письмовій формі).

4) *Продуктом* діяльності є те, в чому вона втілюється. Продуктом МД говоріння і письма виступає висловлювання, текст (усний або письмовий), продуктом аудіювання і читання є розуміння прослуханого або прочитаного тексту.

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

Фазова структура мовленнєвої діяльності

Як і будь-яка діяльність, МД визначається фазовою структурою, ідея якої належить С.Л. Рубінштейну. Психолінгвісти виділяють від трьох до п'яти фаз. Для методики практично значущою є точка зору дослідників, які вирізняють чотири основні фази МД: 1) *мотиваційну*, 2) *орієнтуючу*, 3) *виконавчу* і 4) *фазу контролю і самоконтролю*.

1) *Мотиваційна фаза* реалізується завдяки складній взаємодії *потреби, мотиву і цілей* діяльності спілкування як її майбутнього результату. В момент виникнення потреба має неусвідомлений характер. Коли ж вона усвідомлюється і пов'язується з предметом спілкування (про що буде спілкування?), то вона перетворюється в мотив діяльності. Таким чином, мотив – це усвідомлена “опредмечена” потреба. Роль мотиву дуже важлива, не випадково С. Л. Виготський визначав його як “джерело” мовлення людини, як своєрідний “механізм запуску” мовлення. Мотив і мета акту спілкування знаходять своє вираження в *комунікативному намірі*.

Для методики навчання ІМ перша фаза МД має вирішальне значення. Для того щоб запропонована учням вправа дійсно стимулювала їхнє мовлення, вона повинна у своїй інструкції створювати мотив. Це стосується насамперед комунікативних і умовно-комунікативних вправ (див. розділи 5.3 – 5.4).

2) *Орієнтуюча фаза* спрямована на дослідження умов спілкування і дає відповіді на запитання: З ким (відбувається спілкування)? З якою метою? Де? Коли? Тому одночасно вона є фазою планування і програмування висловлювання і його внутрішньої (сислової і мовної) організації. В усній комунікації рідною мовою

ця фаза, як і перша, згорнута і реалізується майже миттєво. Але в писемному спілкуванні, коли ми створюємо текст, ця фаза може тривати досить довго: ми обдумуємо майбутній продукт, складаємо його план, визначаємо стиль тощо. В ситуаціях іншомовного спілкування друга фаза також реєструється мовцем, особливо на початковому ступені навчання, або коли предмет спілкування (тема, проблема) новий і відповідні лексико-граматичні навички ще не сформовані.

У процесі навчання ІМ другою фазою також не можна нехтувати, її необхідно моделювати в умовно-комунікативних вправах у формі зразка виконання (див. розділи 5.3 – 5.4).

3) Під час *виконавчої фази* людина говорить, слухає, читає або пише. Ця фаза реалізується за рахунок цілого комплексу мовленнєвих операцій і дій на основі взаємодії психологічних і психофізіологічних механізмів мовлення, деякі з яких є загальними для всіх видів МД (наприклад, оперативна пам'ять), а деякі специфічними для кожного виду МД. Вони будуть розглянуті у відповідних розділах.

4) *Фаза контролю і самоконтролю* в усному спілкуванні рідною мовою є складовою попередньої, виконавчої, фази. Тобто контроль здійснюється під час спілкування: контролюється його перебіг і його результати. Якщо має місце неповне розуміння, мовець може повторити частину висловлювання, перефразувати, виділити окремі фрази або слова логічним наголосом тощо. У навчанні іншомовного спілкування цю фазу доцільно виділяти і планувати як окрему фазу в усіх вправах.

Таким чином, фазова структура МД зумовлює відповідну структуру вправ для навчання іншомовного спілкування (див. розділи 5.3 – 5.4).

Одиниці мовленнєвої діяльності

Будь-який об'єкт можна членувати на одиниці, які зберігають властивості цілого. Одиницею діяльності є *дія*, відповідно одиницею МД є *мовленнєва дія*. Як правило, вона реалізується у продуктивних видах МД на рівні судження, що виражається у формі речення. В рецептивних видах МД мовленнєвою дією виступає смислове рішення, умовивід. Кожна мовленнєва дія спрямована на виконання окремого простого завдання.

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

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

5.2. Психолінгвістичні закономірності формування навичок і розвитку умінь

Навичку визначають як “психічне новоутворення, завдяки якому індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, з належною точністю і швидкістю, без зайвих витрат фізичної і нервово-психологічної енергії” (Психологічний словник, 1982, с. 98). Термін “навичка” відбиває сам факт призвичаєності до певної дії, яка завдяки цьому виконується автоматизовано, без істотної участі свідомості в її регулюванні.

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

Щоб досягти рівня навички (Зимня І. О., Пассов Ю. І.), мовленнєва дія має набути таких якостей як *автоматизованість, стійкість, гнучкість, відсутність спрямованості свідомості на форму виконання, відсутність напруження і швидкої втомлюваності*.

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

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

Гнучкість навички є ще однією якістю, яка має бути сформована паралельно із створенням автоматизованості і стійкості. Її розглядають у двох планах: 1) як здатність включатися у нові ситуації; 2) як здатність функціонувати на новому мовленнєвому матеріалі. Так, гнучкість граматичної навички можна забезпечити завдяки різноманітності та варіативності ситуацій, що лежать в основі вправ, а також використанню в них достатньої кількості лексики, в результаті чого виділяється щось загальне, незмінне для всіх випадків. Це й дозволяє навичці функціонувати в будь-яких ситуаціях мовлення та “переноситися” на будь-який мовленнєвий матеріал.

Як уже зазначалося, у процесі виконання того чи іншого виду МД розвиваються *мовленнєві уміння*. За аналогією з визначенням навички уміння можна визначити як оптимальний рівень досконалості певної діяльності (у нашому випадку – мовленнєвої). Відповідно до основних видів МД відносять чотири основних уміння: уміння говорити (в діалогічній і монологічній формах), уміння писати, уміння аудіювати і вміння читати. Уміння перекладати є ком-

плексним, воно ґрунтується в усному перекладі на вміннях аудіювати, а в письмовому – на вміннях читати. Кожне уміння спирається на свою групу навичок, які синтезуються, функціонуючи в умінні.

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

Рецептивні уміння – аудіювання і читання – складаються на ґрунті рецептивних навичок: *граматичних*, тобто навичок розпізнавання граматичних і прогнозування синтаксичних структур усного або писемного мовлення; *лексичних*, тобто навичок розпізнавання звукових або графічних образів лексичних одиниць та їх безпосереднього розуміння; *слухових*, тобто навичок сприймання й розпізнавання звуків, звукосполучень, інтонації в усному мовленні; *перцептивних*, тобто навичок сприймання й розпізнавання букв, буквосполучень, знаків пунктуації в писемному мовленні.

Представимо чотири мовленнєвих уміння та навички, на яких вони ґрунтуються, у вигляді схеми, ідея якої належить С.П. Шатілову (схема 9).

Схема 9

Основні навички й уміння ІКК



Етапи формування навичок

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

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

На **другому етапі** (стереотипно-ситуативному або стандартизуючому) має місце автоматизація дій учнів з новим мовним матеріалом в аналогічних ситуаціях мовлення, головним чином на рівні фрази/речення (в окремих випадках – слова або словосполучення).

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

На **третьому етапі** (варіююче-ситуативному) має місце подальша автоматизація дій учнів з новим мовленнєвим матеріалом на рівні мінітексту (понадфразової та діалогічної єдності). Новий матеріал вживається поряд з тим, що вивчався раніше, завдяки чому формується така якість навички як стійкість, продовжується формування автоматизованості та гнучкості навички (Шатілов С.Ф., 1986).

Для оволодіння навичками і вміннями іншомовного спілкування потрібні вправи, об'єднані в науково обгрунтовану систему, що й буде змістом двох наступних розділів.

5.3. Вправи і завдання для формування іншомовної комунікативної компетентності

Вправа – це спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ІКК або її компонентами. Будь-яка вправа має (відповідно до фазової структури мовленнєвої діяльності) чітку структуру і, як правило, *чотири компоненти*, один з яких (другий) є факультативним:

1. Завдання-інструкція до вправи.
2. Зразок виконання завдання-інструкції (факультативний компонент).
3. Виконання вправи.
4. Контроль учителем виконання учнями вправи/завдання, самоконтроль або взаємоконтроль учнів.

Перший компонент вправи дуже важливий, бо в ньому має міститися мо-

тив до виконання певної мовленнєвої операції, дії або діяльності, сформульована ситуація мовлення, подані ролі комунікантів (якщо вправа виконується у формі рольової гри). Поряд з цим учням слід пояснити, як вони мають виконати вправу: усно чи письмово, в зошиті або на дошці, на уроці чи вдома, індивідуально, у парах, у малих групах (по 3-5 осіб) або командах тощо.

Наприклад (завдання має подаватися відповідною ІМ):

а) За обміном ви цілий рік вчитеся в одній із державних шкіл Торонто (Парижа, Мюнхена, Мадрида). Учитель дав вам роль репортерів. Візьміть інтерв'ю у трьох місцевих учнів свого класу. Поставте їм 4 запитання, подані у таблиці. Занотуйте їхні відповіді. Працюйте у парах із зміною партнерів. (Використовується прийом “натовп”: учні вільно пересуваються по класу, а репортери обирають того, в кого вони хочуть взяти інтерв'ю).

б) Вдома напишіть звіт про одного з учнів, в яких ви брали інтерв'ю.

Другий компонент вправи, як було вказано вище, факультативний. У цій вправі зразок виконання не потрібний. Учні користуються лише опорою — готовими запитаннями з таблиці.

Третій компонент вправи буде різним у частині *а)* і в частині *б)*: перша частина виконується у класі усно з елементами письма (занотовування відповідей учнів, в яких репортери беруть інтерв'ю); друга частина — вдома письмово.

Четвертий компонент — контроль виконання завдання — може збігатися у часі з виконанням (тобто бути безпосереднім) або слідувати за виконанням (тобто бути відстроченим). У першій частині прикладу контролю учителя безпосередній, але вибірковий: за час виконання завдання він не може контролювати усі пари учнів, а лише деякі з них. У другій частині вправи контроль учителя відстрочений.

Крім вправ виділяють **завдання**. Завдання відрізняється від вправи, перш за все, відсутністю багаторазовості його виконання. Наприклад, у вправі учням потрібно пояснити своїм англомовним друзям, як телефонувати в Україні. Цю вправу можна виконати кілька разів, пояснюючи різним англомовним друзям, ролі яких будуть виконувати інші учні, як телефонувати в Україні. Але перед виконанням цієї вправи учням слід дати завдання: піти на пошту чи поговорити з батьками, щоб з'ясувати ті моменти, які вони не знають (наприклад, як викликати таксі по телефону, як зателефонувати в інше місто або в іншу країну тощо). Завдання, на відміну від вправ, широко використовуються у проектній методиці¹.

¹ У зарубіжній методиці навчання ІМ існує інший підхід до визначення понять «вправа» і «завдання». Терміном «вправа» («exercise») позначаються виключно некомунікативні вправи, а термін «завдання» або «комунікативне завдання» («task») відноситься до комунікативних вправ, основною рисою яких є спрямованість на зміст, а не на форму. Вони більш складні і комплексні і зорієнтовані на вирішення певного комунікативного завдання і досягнення певного результату у спілкуванні. Таким результатом може бути вирішення проблеми, творчого завдання, досягнення консенсусу, здійснення творчого проекту, продукування усного або письмового тексту, які не регламентовані учителем ані за формою, ані за змістом. (Англо-руський термінологічний справочник по методикі преподавания иностранных языков. — СПб: Изд-во «Блиц», «Cambridge University Press», 2001. — С. 127-129.)

5.4. Типологія вправ і вимоги до них

Розрізняють *типи* і *види* вправ за певними критеріями. Виділяють *основні* і *додаткові* критерії. Спочатку представимо типи вправ за основними і додатковими критеріями у таблиці (див. таблицю 6).

Розглянемо типи вправ за основними критеріями і дамо до них деякі пояснення. За першим критерієм: у *рецептивних* вправах учень сприймає вербальну інформацію по слуховому або зоровому каналу, а потім тим чи іншим способом (вибором транскрипційного значка, комунікативного значення граматичної структури або інтонаційної моделі, виконанням альтернативного тесту або тесту множинного вибору тощо) показує, що він розуміє усний або письмовий текст, впізнає, розрізняє та ідентифікує звуки, граматичні структури тощо.

Чисто *репродуктивних* вправ практично не існує, бо для того щоб щось репродукувати, слід попередньо сприйняти цю інформацію. Тому умовно

Таблиця 6

Типи вправ для формування іншомовної комунікативної компетентності

Основні критерії	Типи вправ
1. Спрямованість на прийом або видачу інформації	Рецептивні Репродуктивні Рецептивно-репродуктивні Продуктивні Рецептивно-продуктивні
2. Комунікативність	Комунікативні Умовно-комунікативні Некомунікативні
3. Вмотивованість	Вмотивовані Невмотивовані
4. Рівень керування діями/ діяльністю учня	З повним ("жорстким") З частковим З мінімальним керуванням
5. Наявність/ відсутність ігрового компонента	Без ігрового компонента З рольовим ігровим компонентом З нерольовим ігровим компонентом
6. Наявність/ відсутність опор	Без опор Із спеціально створеними опорами З природними опорами
7. Спосіб виконання вправи	Фронтальні, хорові, індивідуальні, парні, у малих групах, у командах, у групі
Додаткові критерії	Типи вправ
1. Характер виконання	Усні Письмові
2. Участь рідної мови та/або першої ІМ	Одномовні Двомовні (перекладні)
3. Місце виконання	Класні, домашні, лабораторні (фоновправи, комп'ютерні вправи)

безпосередньо сприйняту інформацію та її відтворення (імітацію) називають **рецептивно-репродуктивними** діями, які лежать в основі вправ з такою назвою (це сприймання і репродукція звуку, інтонаційної моделі, мовленнєвого зразка тощо). **Репродуктивними** називають вправи, в яких людина висловлюється (усно або письмово) на основі раніше сприйнятої інформації. Наприклад, ви побачили цікавий фільм і розповідаєте його стислий зміст другові. Між сприйняттям і відтворенням може бути проміжок часу від кількох хвилин до кількох днів або навіть місяців чи років. У **продуктивних** вправах учень самостійно створює висловлювання різних рівнів (фрази/речення, мінітексту (понадфразової або діалогічної єдності), тексту). У вправах, що називаються **рецептивно-продуктивними**, сприйнятий попередньо текст не відтворюється, а служить стимулом для створення нового тексту учнем. Так, наприклад, прослухавши текст про вчинок однієї з його дійових осіб, учитель пропонує учням висловитися про те, як би вони вчинили на місці героя твору.

Розглянемо типи вправ за другим критерієм – “комунікативність”. **Комунікативні** вправи розглядаються як спеціально організована форма спілкування (Царькова В. Б.), коли учень реалізує акт мовленнєвої діяльності ІМ у будь-якому її виді – аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. (У методичній літературі ці вправи ще називають **мовленнєвими**.) В **умовно-комунікативних** вправах (Шатілов С. П., Пассов Ю. І.) передбачаються мовленнєві дії учнів в ситуативних умовах. Основні визначальні якості цього типу вправ – це наявність ситуації, мовленнєвого завдання (з’ясувати щось, дати комусь пораду, дорікати комусь, зробити комплімент, висловити захоплення тощо) та опори. Ситуативність – це особлива якість мовлення, яка проявляється в тому, що мовленнєві одиниці завжди співвідносяться із ситуацією і створюють потенціальний контекст певного діапазону. (Ці вправи називають ще **умовно-мовленнєвими**.) В **некомунікативних** вправах учні виконують дії з мовним матеріалом поза ситуацією мовлення, зосереджуючи увагу лише на формі.

Наведемо приклади завдань-інструкцій до цих типів вправ.

1. *Зробіть наступні стверджувальні речення заперечними.* (В учня немає ніякого мовленнєвого завдання, він спочатку одержує якусь інформацію, а потім її заперечує. Його увага зосереджена на формі: порядку слів у заперечному реченні, вживанні допоміжного дієслова в разі потреби. Ситуація мовлення відсутня. Висновок: вправа некомунікативна.)

2. а) *Ти – англійський (французький, німецький, іспанський) хлопчик/дівчинка. Прочитай записку, яку написали тобі батьки (у їхній записці прохання полити квіти, вимити посуд, нагодувати ваших улюбленців – ката й собаку).*

б) *Батьки повернулися додому. Скажи їм, що ти виконав усі їхні прохання.* (Учень одержує два мовленнєвих завдання: прочитати записку батьків і зрозуміти її, а потім доповісти їм про виконання усіх їхніх прохань. Створено ситуацію мовлення. Увага учня розподіляється між змістом і формою. Усі фрази, які говорить учень, звертаючись до батьків, побудовані за одним зразком, який і є опорою для висловлювань учнів. Висновок: вправа умовно-комунікативна.)

3. *Сьогодні у нас на уроці гості з англомовних (німецько-, франко-, іспаномовних) країн. Pozнайомтесь один з одним. Розпитайте, з якої країни й міста приїхав гість, якої він/ вона національності, ким він/ вона збирається стати у майбутньому тощо. (Частині учнів даються ролі іноземних гостей з даними про них на картках. Українські учні дають гостям відповідну інформацію про себе.)* (Створена учителем ситуація моделює реальну ситуацію зустрічі українських школярів з їх зарубіжними однолітками, що мотивує використання ІМ з метою спілкування. Обидва партнери мають справжнє мовленнєве завдання – дізнатися якомога більше один про одного. Продукт мовлення – діалог-розпитування. Висновок: вправа комунікативна.)

Ураховуючи те, що у ЗНЗ основною метою вивчення ІМ є формування ІКК, більшість вправ мають бути умовно-комунікативними і комунікативними. Некомунікативні вправи посідають другорядне місце. Їм бажано надавати ігрового характеру. Так, з учнями можна швидко повторити три форми неправильних дієслів у грі з м'ячем або у грі в лото; замість словарних диктантів можна запропонувати учням пограти в "поле чудес" або розгадати кросворд.

За критерієм "вмотивованість" вправи можуть бути **вмотивовані і невмотивовані**. У вмотивованих вправах завжди є мотив виконання певної дії або діяльності. Так, у прикладах 2 і 3 дія/діяльність учнів вмотивована: вони знають, для чого вони її виконують. У прикладі 1 ніякого мотиву (крім розпорядження учителя, що не є мовленнєвим мотивом) немає. Більшість некомунікативних вправ не мають мотиву, і дії, які виконують учні, є невмотивованими. Винятком можуть бути вправи у формі гри, бо тут мотивом є сама участь у грі або перемога в ній.

У процесі навчання дії/діяльність учнів є завжди у певній мірі керованими. Керування з боку вчителя може бути повним або "жорстким", коли учні повністю відтворюють те, що сказав учитель або диктор, або те, що написано на дошці, дисплеї комп'ютера, у підручнику. Практично це вправи в імітації або простому списуванні. Такі вправи називаються вправами **із жорстким керуванням**. Вправи з **частковим керуванням** передбачають невеликі зміни у реакції учня: він/вона може використати інше слово, але дотримуватися тієї самої граматичної структури; або він може дещо змінити граматичну структуру, трансформуючи її, наприклад у заперечну, у відповідності із ситуацією. У зв'язку з тим, що комунікативні вправи – це спеціально організована форма спілкування, то керування учителя має бути мінімальним, а відповідний тип вправ називатиметься вправою з мінімальним рівнем керування.

За наступним критерієм – "наявність ігрового компонента" – розрізняють три типи вправ: звичайно є вправи **без ігрового компонента**, особливо у старшій школі; приклади завдань-інструкцій до вправ 2 і 3 показують, що це вправи з **ігровим рольовим компонентом**, бо в обох прикладах учням даються ролі (в першому – усім, у другому – частині учнів). У вправах-іграх (лото, м'яч, "поле чудес", кросворд, квадрат слів тощо) немає ролей, але є гра. Тому вони й називаються вправами з **нерольовим ігровим компонентом**.

Часто у вправах використовуються опори. Це можуть бути малюнки, таблиці, карти тощо. Звичайно, є вправи, де опори не використовуються. Цей

тип вправи і називається вправою *без опор*. Опори можуть бути природними, тобто такими, які вживаються й тоді, коли людина розмовляє/пише рідною мовою (наприклад географічні карти, розклад поїздів, літаків тощо), або спеціально створеними (підстановча таблиця для висловлювання учня, список трьох форм дієслів, спеціально підібрані малюнки, які допомагають учневі створити розповідь, певні дані, які учневі невідомі, тощо). Відповідно розрізняють вправи з *природними опорами* і вправи *із спеціально створеними опорами*. Якщо у вправі учні планують якусь подорож, то природною опорою може служити розклад поїздів/автобусів/літаків. У прикладі 3 спеціально створеною опорою будуть картки з даними про зарубіжного учня, без яких вправа просто не може бути реалізованою. Учні, що виступають від свого імені, не потребують таких опор, бо вони все про себе знають.

У побудові вправи дуже важливим є спосіб її виконання. Як правило, урок починається з *фронтальних* вправ, коли вчитель звертається або до всього класу, або до окремих учнів по черзі. У таких вправах контроль учителя безпосередній і він може супроводжуватися взаємоконтролем учнів. Вправи в імітації, зокрема слів з новими звуками, коротких фраз з певними інтонаційними моделями, нових лексичних одиниць, граматичних структур тощо, виконуються хором. Відповідно вони називаються *хорові*. Досвідчений учитель чує і виправляє помилку учнів навіть під час хорової роботи. Учні можуть одночасно, але індивідуально, виконувати певні вправи. Як правило, це будуть письмові вправи, які вчитель пізніше перевіряє, здійснюючи так званий відстрочений контроль. Коли учні беруть участь у читанні мовчки або аудіюванні, вони теж виконують одночасну індивідуальну роботу, яка після закінчення цієї діяльності зразу ж перевіряється учителем. Проте є багато випадків, коли учні здійснюють індивідуальну роботу по черзі, виступаючи з короткими або розгорнутими повідомленнями перед усім класом. Тут контроль з боку вчителя буде безпосереднім і може супроводжуватися взаємоконтролем учнів. Отже, існують *індивідуальні одночасні* вправи та *індивідуальні послідовні* вправи.

Так само одночасно й послідовно можуть виконуватися парні вправи. У *парних одночасних* вправах учні одночасно виконують певне завдання учителя, зокрема у створенні діалогу за певною ситуацією. Вчитель у цей час не відпочиває, а слухає і коригує одну із пар учнів або надає їм потрібну допомогу. Ця форма контролю називається вибірковою. Інші учні у цей час обмежуються взаємоконтролем. Після одночасної роботи учнів у парах і малих групах необхідний підсумок, бо вибіркового контролю викладача не є достатньо надійним. У підсумку одна-дві пари можуть виступити перед класом або представник групи може сповістити учням класу, якого висновку дійшла мала група, обговорюючи ту чи іншу проблему. Робота в парах може бути і послідовною, коли декілька пар учнів (а іноді і всі пари) представляють свої діалоги перед класом по черзі. Це вправи *парні послідовні*. У цьому випадку контроль учителя буде безпосереднім і супроводжуватиметься взаємоконтролем учнів.

Типи вправ за додатковими критеріями зрозумілі і не потребують коментарів.

Крім типів, розрізняють *види* вправ за єдиним критерієм: операція, дія або діяльність, яку виконує учень. Представимо види вправ у таблиці 7 у поєднанні з типами вправ за першими двома критеріями: 1) “спрямованість на прийом або видачу інформації” (рецептивні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні); 2) “комунікативність” (комунікативні, умовно-комунікативні, некомунікативні).

Прокоментуємо механізми виконання деяких видів вправ, згаданих у таблиці. Почнемо з рецептивних вправ. У вправах на *впізнання* учень має упізнати новий звук, інтонаційну модель (або інтонему), граматичну структуру (ГС), лексичну одиницю (ЛО) в мінімальному контексті і продемонструвати це певним невербальним способом (підняттям руки, картки тощо). У вправах на *диференціацію* учень має справу з парами згаданих одиниць. Його завданням є визна-

Таблиця 7

Види вправ для формування іншомовної комунікативної компетенції

Типи вправ	Некомунікативні	Умовно-комунікативні	Комунікативні
	Види вправ	Види вправ	Види вправ
Рецептивні	Сприйняття й упізнання/ диференціація/ ідентифікація звуку, ГС, інтонаційної моделі; графеми, лексичної одиниці (ЛО)	Аудіювання або читання повідомлень, запитань, розпоряджень тощо на рівні фрази/ речення або мінітексту (понадфразової та діалогічної єдності)	Аудіювання або читання тексту з метою одержання інформації
Рецептивно-репродуктивні	Імітація звуків, ЛО, речень; вставка ЛО, зміна граматичної форми, переклад окремих слів/ речень; звуження і розширення речень, об'єднання простих речень у складне; складання речень з поданих слів: заучування напам'ять ЛО, речень, текстів; переказ відомого слухачам тексту	Імітація зразка мовлення (ЗМ), підстановка у ЗМ, трансформація ЗМ, розширення ЗМ, завершення ЗМ, відповіді на запитання різних типів і постановка різних запитань, переказ тексту, відомого слухачам, але від імені одного з персонажів або з певними змінами	Переказ тексту, невідомого слухачам
Продуктивні	Не існує	Об'єднання ЗМ (одноструктурних і різноструктурних) у понадфразову єдність; об'єднання ЗМ у діалогічні єдності (запитання – відповідь, запитання – контрзапитання, повідомлення – повідомлення, повідомлення – запитання, спонукання – згода/ відмова тощо)	Повідомлення певного факту/ фактів; опис (людини, погоди, квартири тощо); розповідь про якісь події/ факти; доказ певних положень; бесіда між учнем/ учнями і вчителем, між двома учнями, групова бесіда; написання записки, листа, короткої біографії, плану, тез виступу, доповіді і т.п.

чити: ці подані пари є однаковими чи різними (можна скористатися знаками “+” для однакових пар і “-” для різних). У вправах на *ідентифікацію* учень має визначити певні одиниці за усіма їх ознаками (наприклад, прослухати низку ЗМ з модальними дієсловами та перфектним інфінітивом в англійській мові і визначити їх комунікативні функції). Усі згадані вправи, як правило, некомунікативні.

Серед рецептивно-репродуктивних вправ слід прокоментувати вправи в імітації, підстановці, вставці, трансформації. У випадку *імітації* учень прослуховує і повністю повторює те, що сказав учитель або диктор. Якщо забезпечена наявність мовленнєвого завдання і ситуативності, то вправа умовно-комунікативна; якщо ні, то вона некомунікативна. У вправах на *підстановку* у реченні (фразі), яке сприймає учень, зберігається ГС або інтонація, змінюється лише ЛО. Наприклад: *Я скажу вам, який предмет є у мене, а кожен з вас скаже мені, який предмет є у нього*. Підстановку слід відрізнити від вставок. Вправи на *вставки* можуть виконуватися лише письмово: учень або сам підбирає слово, яке слід вставити у пропуск в реченні, або вибирає його з поданих у дужках. Як правило, ці вправи некомунікативні. Коли йдеться про такий вид вправи, як *трансформація* ЗМ, то змінюється ГС або інтонація, не зачіпаючи при цьому ЛО. Іноді підстановка може викликати трансформацію (якщо, наприклад, ми змінимо займенник або іменник з однини на множину, це потягне за собою зміну форми дієслова). Вправи в підстановці і трансформації, так само як і в імітації, можуть бути як умовно-комунікативними, так і некомунікативними, в залежності від того, як ми сформулюємо завдання-інструкцію. У наступних розділах ви зустрінетеся з багатьма прикладами різних видів вправ.

Вимоги до вправ висуваються окремо до кожного з її основних компонентів. Так, до *завдання-інструкції* до вправи і до її змісту висуваються такі вимоги: *вмотивованість*, тобто учні мають знати не лише, що їм робити у вправі, а й для чого це робити; *культурологічна спрямованість*: бажано, щоб у вправі, крім мовної чи мовленнєвої компетентностей, формувалася також і ЛСК; *професійна спрямованість* змісту вправи відноситься в основному до вищої школи, але є необхідною також у процесі профільного навчання.¹

До *виконання* вправи висуваються такі вимоги: *коректний вибір рівня керування* – повного, часткового або мінімального; *забезпечення учнів необхідними опорами* – природними або спеціально створеними (слід пам’ятати, що останні мають обов’язково поступово усуватися); *вибір оптимального способу виконання вправи* – фронтального, хорového, індивідуального (одночасного або послідовного), парного (одночасного або послідовного), роботи учнів у малих групах або командах; *вибір місця її виконання*: плануючи певну вправу, учитель має брати до уваги, де він буде її проводити – у звичайному класі, обладнаному одним звуковідтворюючим апаратом; у лабораторії мовлення, обладнаною

¹ Ці вимоги стосуються завдань-інструкцій до комунікативних і більшої кількості умовно-комунікативних.

звуківідтворюючою і звукозаписуючою апаратурою на кожному робочому місці учня, у комп'ютерному або відеокласі.

До **контролю** виконання вправи висуваються наступні вимоги: *відповідність форми контролю і критеріїв оцінки об'єктам контролю* (див. розділи 4.7 і 4.8); *об'єктивність контролю*: повністю об'єктивним може бути лише тестовий контроль, проте вибір декількох критеріїв оцінки (наприклад, монологічного мовлення учня або написаного ним твору) значно підвищує об'єктивність контролю.

5.5. Система вправ для формування іншомовної комунікативної компетентності

Створення раціональної **системи вправ** є ключем до вирішення проблеми формування ІКК. Важливість системи вправ полягає в тому, що вона забезпечує як організацію процесу формування ІКК, так і організацію процесу навчання. З точки зору *організації формування ІКК* система вправ має забезпечити:

- 1) підбір необхідних вправ, що відповідають характеру певного компонента ІКК – мовного, мовленнєвого, соціокультурного, навчального;
- 2) систематичність/ регулярність виконання певних типів і видів вправ;
- 3) взаємозв'язок різних мовних (фонетичної, лексичної, граматичної тощо) і мовленнєвих (в аудіюванні, у читанні, в говорінні, у письмі) компетентностей.

З точки зору *організації процесу навчання* система вправ потребує матеріального втілення, яке вона знаходить у навчально-методичному комплексі (НМК) з певної ІМ для певного класу або у комплексах вправ, які самостійно готує вчитель. Під системою вправ розуміють “сукупність типів і видів вправ, об'єднаних за призначенням, матеріалом і способом виконання” (Азимов, Шукін, 1999, с. 320).

Розрізняють:

- **загальну систему вправ** для формування ІКК певного рівня, що охоплює усі компоненти ІКК і знаходить своє матеріальне втілення у НМК (звичайно, втілена у НМК загальна система вправ не може бути ідеальною, тому вчитель може доповнювати її певними вправами, особливо для роботи на уроці, з урахуванням особливостей конкретного класу/групи учнів, наявності або відсутності технічного обладнання, своїх творчих можливостей тощо);
- **окремі системи вправ** для формування мовленнєвих компетенцій в аудіюванні, говорінні, читанні і письмі¹;
- **підсистеми вправ** для формування навичок та одержання знань у техніці читання і письма, для формування мовленнєвих навичок, одержання знань і розвитку вмінь аудіювання, говоріння, читання і письма, всередині яких розрізняють ще
- **групи вправ** (див. схему 10).

¹ До системи не включено систему вправ для формування мовленнєвої компетенції у перекладі у зв'язку з відсутністю конкретних вимог шкільних програм до цього виду мовленнєвої діяльності.

Загальна система вправ для формування іншомовної комунікативної компетентності

Схема 10

Підсистеми вправ			Групи вправ		
Системи вправ для формування компетентностей	в аудіюванні	A1	для формування мовленнєвих навичок аудіювання	A1a	група вправ для формування слухових навичок аудіювання (фонематичного та інтонаційного слуху)
			A1б	група вправ для формування лексичних навичок аудіювання	
		A2	для розвитку вмінь аудіювання	A1в	група вправ для формування граматичних навичок аудіювання
				A2a	група вправ, що готують учнів до аудіювання текстів
	в говорінні	Г1	для формування мовленнєвих навичок говоріння	A2б	група вправ для розвитку вмінь аудіювання текстів
				A2в	група вправ для розвитку вмінь аудіювання текстів
				G1a	група вправ для формування вимовних (артикуляційних та інтонаційних) навичок говоріння
		Г2	для розвитку вмінь діалогічного мовлення	G1б	група вправ для формування лексичних навичок говоріння
				G1в	група вправ для формування граматичних навичок говоріння
				G2a	група вправ для оволодіння "реплікуванням"
		Г3	для розвитку вмінь монологічного мовлення	G2б	група вправ для оволодіння діалогічними єдностями
				G2в	група вправ для оволодіння різними типами діалогу
G3a				група вправ у з'єднанні речень у понадфразову єдність	
G3б				група вправ для оволодіння мінімонологіями	
G3в				група вправ для оволодіння різними типами монологів	
у читанні				Ч1	для формування навичок техніки читання
	Ч1б	група вправ у встановленні і реалізації графемно-фонемних відповідностей			
	Ч2	для формування мовленнєвих навичок читання	Ч2a	група вправ для формування лексичних навичок читання	
			Ч2б	група вправ для формування граматичних навичок читання	
	Ч3	для розвитку вмінь читання	Ч3a	група вправ, що готують учнів до читання текстів	
			Ч3б	група вправ для розвитку вмінь читання текстів	
у письмі	П1	для формування навичок техніки письма	П1a	група вправ для формування графічних навичок письма	
			П1б	група вправ для формування орфографічних навичок письма	
	П2	для формування мовленнєвих навичок письма	П2a	група вправ для формування лексичних навичок письма	
			П2б	група вправ для формування граматичних навичок письма	
			П2в	група вправ для формування навичок розуміння і вживання засобів міжфразового зв'язку	
	П3	для розвитку вмінь письма	П3a	група вправ для розвитку вмінь написання різних типів письма (описів, повідомлень/розповідей, міркувань)	
			П3б	група вправ для розвитку вмінь написання академічних жанрів письма (планів, переказів, есе, доповідей, статей тощо)	
			П3в	група вправ для розвитку вмінь написання різних жанрів писемного спілкування (записок, неофіційних та офіційних листів, оголошень, короткої автобіографії, різних офіційних форм і анкет тощо)	

У методичній літературі ви зустрінетеся ще з поняттям “комплекс вправ”, які різні автори тлумачать по-різному. Ми будемо вживати цей термін як втілення системи (підсистеми) вправ стосовно конкретної теми або мовного чи мовленнєвого матеріалу. Наприклад, “Комплекс вправ для навчання говоріння з теми “Подорож” або “Комплекс вправ для формування граматичних навичок розуміння і вживання ГС Past Simple”.

У схемі представлена структура загальної системи вправ для формування ІКК, до якої включаються чотири окремих системи вправ для формування мовленнєвих компетентностей в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Кожна система включає дві або три підсистеми, які, у свою чергу, діляться на групи.

Хочемо підкреслити схематичний характер представленої загальної системи вправ для формування ІКК: у схемі неможливо показати взаємозв'язок різних видів мовленнєвих компетентностей, які підтримують одна одну і полегшують оволодіння ними та їх компонентами; їх питому вагу та редукцію окремих груп і навіть підсистем вправ (так, наприклад, група вправ для формування графічних навичок письма буде сформована на самому початку навчання ІМ, а потім вже не включатиметься до відповідної підсистеми).

Завдання і питання для самоконтролю:

- 1. Дайте стислу характеристику мовленнєвій діяльності.**
- 2. Обґрунтуйте різницю між навичками і вміннями.**
- 3. Які вимоги висуваються до вправ для формування ІКК?**
- 4. Прочитайте завдання-інструкції до трьох вправ і визначте тип вправи за основними критеріями (див. табл. 7):**
 - а) Ви учні школи у країні, мову якої вивчаєте. Деякі з вас виявилися неуважними і забули свої щоденники вдома. Їм потрібно дізнатися розклад уроків на завтра. Станьте у дві шеренги обличчям один до одного: у шерензі 1 – “неуважні” учні, у шерензі 2 – “уважні”. Ставте запитання і відповідайте на них за таким зразком:
Учень шеренги 1: Який у нас перший (другий, третій тощо) урок завтра?
Учень шеренги 2: Історія.
Учень шеренги 1: Дякую.
(Учні в обох шеренгах пересуваються у напрямі годинникової стрілки. Коли учень із шеренги 1 попадає у шеренгу 2, він/ вона стає “уважним” і відповідає на запитання “неуважного” із шеренги 1.)*
 - б) Розгадайте кросворд (даються умови кросворду і його схема, яку учні мають заповнити виучуваною ІМ).*
 - в) Ти член міжнародного географічного клубу школярів. Твоє завдання – підготувати доповідь про природні географічні зони України англійською (німецькою, французькою, іспанською) мовами. Щоб підготуватися до доповіді, прочитай розділ із книжки “Географія України” ІМ, яку ти вивчаєш. Перед розділом надруковані запитання, відповіді на які ти знайдеш у ньому.*
- 5. Знайдіть у чинних НМК з ІМ, яку ви вивчаєте, по одній вправі для початкової, основної і старшої школи та охарактеризуйте їх за основними критеріями. Підготуйтеся захистити свої характеристики вправ перед групою.**

6. Методика формування мовних компетентностей

6.1. Методика формування іншомовної фонетичної компетентності

Дайте відповіді, спираючись на свій досвід вивчення ІМіК:

- Як вас навчали фонетики у школі? Які труднощі ви відчували, коли навчалися вимови? Хто і як допомагав вам?
- Чи мали ви вступний фонетичний курс на першому курсі? Чи були ви ним задоволені? Чому (ні)?
- Які ваші найтипівіші фонетичні помилки? Чи вважаєте ви за можливе позбутися їх? Яким шляхом?

6.1.1. Загальна характеристика іншомовної фонетичної компетентності

Фонетична компетентність (ФК)¹ – це здатність людини до коректного артикуляційного та інтонаційного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і фонетичної усвідомленості. Основними компонентами ФК виступають, таким чином, *фонетичні навички*, *фонетичні знання* і *фонетична усвідомленість*.

Успішність формування ФК залежить від рівня сформованості фонетичних навичок, обсягу отриманих і засвоєних знань про фонетичну сторону мовлення і динамічної взаємодії цих складових на основі загальної мовної та фонетичної усвідомленості.

Розглянемо компоненти ФК детальніше.

Фонетична навичка – це автоматизована репродуктивна або рецептивна дія, яка забезпечує коректне звукове й інтонаційне оформлення власного мовлення та адекватне сприйняття звукового й інтонаційного оформлення мовлення інших.

Таблиця 8

Види фонетичних навичок

Види мовленнєвої діяльності	Сегментний рівень (звуковий)	Супraseгментний рівень (інтонаційний)
Рецепція: слухання (і частково читання)	рецептивні слухо-вимовні (або слухові) навички	рецептивні інтонаційні навички
Продукція: говоріння, читання вголос (і частково письмо)	репродуктивні слухо-вимовні (або вимовні) навички	репродуктивні інтонаційні навички

¹ У Загальноєвропейських Рекомендаціях (ЗЕР) фонетична компетентність має назву фонологічної, до складу якої включаються також орфографічна і орфоепічна компетентності. Вони розглядаються у розділах “Методика формування іншомовної компетентності у техніці читання” і “Методика формування іншомовної компетентності у техніці письма”.

Слухо-вимовна навичка – це навичка коректної вимови усіх фонем¹ у потоці мовлення та їх адекватного розуміння у процесі сприйняття мовлення інших людей. *Інтонаційна навичка* – це навичка коректного інтонаційного оформлення власного мовлення та адекватного розуміння у процесі сприйняття мовлення інших людей.

Рецептивна фонетична навичка – це автоматизована рецепція фонем та інтоном² у потоці мовлення на базі розвиненого фонематичного та інтономаційного слуху. *Репродуктивна фонетична навичка* – це автоматизована репродукція фонем та інтоном у потоці мовлення на основі коректної коартикуляції та інтонування.

Усі фонетичні навички (так само, як граматичні та лексичні) характеризуються якостями автоматизованості, стійкості і гнучкості і формуються поетапно (див. розділ 5.2).

Фонетичні знання як компонент ФК – це знання про:

- фонетичну сторону мовлення: фонем та їх артикуляційно-акустичні характеристики; основні модифікації звуків у потоці мовлення; фонетичну організацію слів (складу, словесного наголосу); інтонацію та її основні компоненти (мелодику, ритм, паузацію, наголос, темп, гучність і тембр);
- транскрипцію чи інші умовні символи (в залежності від ІМ) та графічні можливості відображення інтонації.

З точки зору доступності, посиленості і відповідності потребам спілкування очевидно, що йдеться не про знання лінгвістичної фонетики. Для формування ФК учні (насамперед основної і старшої школи) потребують мінімально необхідних знань так званої *педагогічної фонетики*³ (або “фонетики учня”), без яких формування ФК навіть на апроксимованому рівні неможливе.

Педагогічна фонетика на відміну від лінгвістичної фонетики контрастивна, бо враховує вплив рідної мови. Навчальний матеріал для неї відбирається за суто методичними критеріями (наприклад нормативності, вживаності, відповідності потребам спілкування) і організується циклічно й концентрично (а не системно-лінійно, як у лінгвістичній фонетиці) з плануванням фаз систематизації і повторення. Педагогічна фонетика передбачає здебільшого індуктивний шлях оволодіння фонетичним матеріалом після його багаторазового використання у спілкуванні і здобуття знань учнями на основі органі-

¹ Фонема – це найменша смислорозрізнавальна одиниця мовлення, наприклад: *стан* – *стань* (твердий і м'який /н/ – це дві фонем в українській мові).

² Інтонема – це смислорозрізнавальна інтонаційна модель, наприклад: Ти розумієш? (інтонема з однієї синтагми з одним фразовим наголосом, з висхідним тоном, однієї ритмічної групи, яка служить моделлю для продукування великої кількості фраз такого типу: Ти пишеш? Ти спиш? Ти слухаєш?).

³ За аналогією з “педагогічною граматикою”, теорія якої розроблена у вітчизняній методиці Л.М. Черноватим.

зованої учителем наочної демонстрації фонетичних явищ безпосередньо у мовленні. В ній враховуються психолого-педагогічні особливості засвоєння і вживання фонетичного матеріалу, наприклад його складність і зрозумілість для учнів, запам'ятовуваність, залежність від сфери його використання в продукції чи в рецепції, зведення до мінімуму термінології. Наприклад, немає сенсу знайомити учнів з поняттями фонема й алофону. Але вони мають розуміти, що довгий або короткий голосний (дві фонема) може змінити значення слова в англійській або німецькій мовах. А щоб учні швидше навчилися визначати, коли ж голосний, наприклад в німецькій мові, вимовляється довго, доцільно познайомити їх з основними правилами довготи голосних. Це не означає однак, що учні повинні вчити фонетичні правила, а вчитель контролювати їх засвоєння. Правила (фонетичні знання) потрібні тільки для того, щоб оволодіння вимовою проходило з найменшими затратами часу і зусиль.

Оскільки чинні програми не містять ніякої інформації відносно обсягу фонетичних знань і розподілу їх по ступенях і по класах, то вчитель керується підручником і фактично самостійно вирішує, коли, скільки і якої інформації потребують його учні, пам'ятаючи при цьому, що роль фонетичних знань суто допоміжна.

Фонетична усвідомленість є складовою так званої загальної мовної усвідомленості (свідомості, здатності)¹ (Language Awareness, Sprachbewusstheit) або свідомого рефлексивного підходу до феноменів мови і мовлення, а також до власних процесів учіння й оволодіння ІКК та її складовими компетентностями. Фонетична усвідомленість – це здатність того, хто оволодіває ІМіК:

- розмірковувати над процесами формування своєї ФК та оволодівати вимовою, конструюючи систему власних фонетичних знань;
- свідомо реєструвати й розпізнавати звукові одиниці різних рівнів, їхні особливості та закономірності їхнього утворення і функціонування;
- знати свій тип “мовця” і “учня”, усвідомлювати переваги й недоліки свого типу відносно формування ФК (див. розділ 9);
- аналізувати фонетичну сторону свого мовлення і робити відповідні висновки, наприклад приймати рішення щодо наявності грубих відхилень від стандартної (нормативної) вимови, аналізувати їх причини, застосовувати за допомогою вчителя ефективні шляхи подолання.

До засобів стимулювання рефлексії і чутливості до проблем вимови та розвитку фонетичної усвідомленості учнів відносяться: організований учителем індуктивний шлях оволодіння вимовою і кероване ним здобуття найважливіших фонетичних знань учнями; дозування й “візуалізація” фонетичних правил; обговорення з учнями джерел їхніх грубих помилок і шляхів їх подолання; порівняння з рідною мовою (та/або з першою ІМ); короткі,

¹ На жаль, не існує уніфікованого перекладу терміна Language Awareness.

чіткі й наочні пояснення (наприклад, як здійснюється артикуляція, відбувається рух і положення окремих органів), використання транскрипції чи інших символів, словників вимови тощо.

Труднощі формування фонетичної компетентності

Труднощі формування ФК зумовлюються трьома групами факторів: а) індивідуальними особливостями учнів; б) ІМ, що вивчається; в) навчанням: учителем, технологією навчання і навчальними матеріалами.

а) Труднощі, зумовлені індивідуальними особливостями учнів

Усі учні, які починають вивчати ІМ, мають проблеми з ідентифікацією і диференціацією звукових одиниць, їх характеристик та елементів просодії через “фільтр” рідної мови, який діє в процесах рецепції і продукції (артикуляції та інтонування) на обох рівнях: сегментному і супrasegmentному. Ця проблема називається зазвичай “нерозвиненість мовленнєвого слуху”.

Нейропсихологи довели, що слухова зона кори головного мозку немовляти містить сітку нервових клітин, здатну протягом першого року життя сприймати і переробляти звуки усіх мов світу. Але через постійне сприйняття переважно рідної мови формується диференційна чутливість лише до її звукового та інтонаційного оформлення. Через деякий час ця сітка налаштовується на рідну мову, зменшується внаслідок цього в обсязі і починає служити своєрідним фільтром, який пропускає інтонацію і звуки лише рідного мовлення. А всі незнайомі і чужі відсікаються, або деформуються й адаптуються до знайомих і звичних, внаслідок чого учень чує не те, що було сказано носієм мови¹. Так виникають проблеми з рецепцією чужого мовлення, які, у свою чергу, спричиняють проблеми з репродукцією, тому що неправильно почуті та ідентифіковані слухові образи фраз і слів відтворюються також неправильно. Адже говоріння обов’язково супроводжується контролем з боку слухового аналізатора, а в довготривалій пам’яті учня мають бути наявні відповідні слухово-вимовні зразки-інваріанти. Проблема з репродукцією ускладнюється додатково й тим, що артикуляційна база людини сформована також під впливом рідної мови, і органи мовлення загубили свою природну пластичність.

Серед інших труднощів необхідно назвати також деякі індивідуальні психофізіологічні та вікові проблеми, наприклад домінуючий тип особистості учня (візуальний, аудитивний, аналітичний і т.д.), різна (фізіологічна) слухова чутливість, дефекти мовлення тощо.

б) Труднощі, зумовлені ІМ, що вивчається

Велика група труднощів з вимовою спричиняється ІМ, що вивчається. У навчанні іншомовної вимови слід враховувати, що учні вже володіють звуковими засобами рідної мови та, в деяких випадках, і другої мови. З одного боку, це допомагає оволодінню вимовою нової мови, з іншого – викликає

¹ Kramer K. Wie werde ich ein Sprachgenie? // Gehirn & Geist. – Heft 2/2002. – S. 48-50.

певні труднощі, спричинені *інтерференцією* рідної мови та/або першої ІМ. Так, типовою помилкою для україномовних і російськомовних учнів є недотримання довготи голосних у німецькій та англійській мовах, бо в рідній мові довгота не має смислорозрізняювального (дистинктивного) характеру. Джерелом інтонаційних помилок є, наприклад, відсутність в українській і російській мовах високого початку і різкого падіння у спадному тоні, що характерно для англійського мовлення.

Таблиця¹ дає змогу спрогнозувати, які фонетичні труднощі можуть мати україномовні або російськомовні учні, що вивчають ту чи іншу ІМ (див. таблицю 9).

Таблиця 9

Порівняльна характеристика фонетичних підсистем різних мов

Характеристика	Англ.	Франц.	Нім.	Ісп.	Укр.	Рос.
1. Кількість фонем	44	33	39	24	38	42-43
2. Кількість голосних	20	16	18	5	6	6
3. Кількість приголосних	24	17	21	19	32	36-37
4. Акцентний ритм*	+	-	+	-	+	+
5. Тип словесного наголосу: - силовий: С / мелодійний: М - вільний: В / зв'язаний: З	С В	С З	С (+М) В (З - морфологічно)	С В	С В	С В
6. Дистинктивна функція словесного наголосу	+	-	+	+	+	+
7. Структура складу складна	-	-	+	-	+	+
8. Дистинктивна функція довгих голосних	+	-	+	-	-	-
9. Огублені голосні переднього ряду	-	+	+	-	-	-
10. Твердий приступ	-	+	+	-	-	-
11. Дифтонги	+	+	+	+	-	-
12. Палаталізовані приголосні	-	-	-	+	+	+
13. Оглушення кінця складу	-	-	+	-	-	+
14. Прогресивна асиміляція	+	-	+	-	-	-
15. Придих (аспірація)	+	-	+	-	-	-

(*Це означає, що ритмічний малюнок фрази визначається наголосом, наприклад ритм німецької мови залежить від наголошених складів, які домінують над ненаголошеними, останні суттєво скорочуються і навіть ковтаються, на відміну від іспанської мови, де кожний склад слова має власну вагу.)

З точки зору *міжмовної інтерференції* існує методична типологія звуків виучуваної ІМ. Так, за ознакою схожості/розбіжності зі звуками української мови усі звуки ІМ умовно розділяються на *три групи*:

¹ За основу взято таблицю із: Dieling, Hirschfeld, 1995, с. 25.

Англійська	Німецька	Французька	Іспанська
Перша група: звуки максимально наближені до звуків української мови за акустичними особливостями та артикуляцією.			
[b, m, s, z, ʃ]	[a, u, b, m, n, d, t]	[p, b, ʃ, Z, j, u, a]	[a, e, i, o, d, t, f, k, m, n]
Друга група: звуки, на перший погляд, дуже схожі зі звуками української мови, але відрізняються від них за суттєвими ознаками.			
[e, x, l, i:, P, E, l]	[e:, q, o:, h, l, i]	[r, l, 0, o, e]	[r̄, ŋ, ʃ]
Третя група: звуки не мають артикуляційних або акустичних аналогів в українській мові.			
[D, T, N, w, r, h]	[N, y, y:, ø:, œ]	[w, y, q, œ, 0, F, â]	[T, s]

Формування навичок вимови звуків *першої групи* не викликає особливих труднощів, оскільки має місце позитивний перенос (трансфер) навичок з рідної мови в іноземну. Для засвоєння цих звуків можна обмежитися імітацією.

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

Звуки *третьої групи* також викликають значні труднощі при засвоєнні, тому що для їх вимови необхідно формувати нову артикуляційну базу.

Таким чином, належність звука ІМ до однієї із трьох груп зумовлює труднощі його засвоєння і відповідно методику навчання: способи ознайомлення учнів з ним, види і кількість вправ, що потрібні для оволодіння певним звуком у рецепції та (ре-)продукції.

Крім міжмовної існує *внутрішньомовна інтерференція*, яка також спричиняє численні фонетичні помилки у мовленні учнів через:

- *Надмірне узагальнення* (“гіпергенералізацію”), наприклад, *der Husten* (нім.). Слово вимовляється з коротким відкритим /u/ замість довгого закритого, тому що учень помилково застосовує правило, що перед двома приголосними голосний зазвичай короткий і відкритий.
- *Хибні аналогії*, наприклад, *Fu:ß – Fluss* (нім.). Навчившись вимовляти довгий закритий /u/ у слові “*der Fuß*”, учень вимовляє той самий звук у слові “*der Fluss*”, де має бути короткий відкритий /u/.
- *Спрощення*, наприклад, *der Vater* (нім.). Невміння вимовляти вокалізований /r/ призводить до того, що учень вимовляє замість нього спрощений передньоязичний /r/, подібний до українського.

в) Труднощі, зумовлені навчанням

- Відсутність у чинних програмах чітко сформульованих цілей формування ФК за рівнями й підрівнями і, як наслідок, брак якісних навчальних

- матеріалів з інтегрованим навчанням фонетики для всіх типів школи.
- Погано сплановані та/або невдало проведені фонетичні фрагменти уроків, або навіть їх повна відсутність.
 - Гіпертрофоване розуміння вчителями принципу апроксимації.
 - Відсутність чіткого визначення фонетичної помилки і більш-менш чітких меж толерантності вчителя стосовно фонетичних помилок учнів, яка призводить до фосилізації їхньої вимови, тобто розвитку стійкого залишкового акценту.
 - Звикання вчителя до фонетичних помилок учнів і відсутність коригуючих реакцій на фоні надмірної уваги до граматичних і лексичних помилок.

6.1.2. Цілі формування фонетичної компетентності в учнів початкової, основної і старшої школи

Метою формування ФК у школі є формування слухо-вимовних та інтонаційних навичок на апроксимованому рівні. У школі (за винятком гімназій і шкіл з поглибленим вивченням ІМ, де метою формування ФК слід вважати навчання нормативної або стандартної вимови) практично неможливо досягти стандартної вимови учнів, тому вимоги до їхньої вимови визначають, виходячи з принципу *апроксимації*, тобто наближення до стандартної вимови. З цією метою обмежується обсяг фонетичного матеріалу, що вивчається, і допускається деяке зниження якості вимови. *Апроксимована вимова* – це така вимова, в якій відсутні фонологічні помилки (тобто помилки у вимові фонем в потоці мовлення), але яка допускає нефонологічні помилки (або помилки у вимові алофонів). Вони спричиняють іноземний акцент, але не перешкоджають розумінню мовця.

Таким чином, основною вимогою до вимови учнів є *фонематичність* або ступінь правильності фонетичного оформлення мовлення, достатній для того, щоб воно було зрозумілим для співрозмовника, і *відносна швидкість* або ступінь автоматизованості вимовних навичок, яка дозволяє учням говорити в середньо-нормальному темпі. Орієнтиром для його визначення можуть служити наступні дані: француз у середньому вимовляє 350 складів за хвилину, німець – 250, англієць – 240, а українець – 230 складів за хвилину¹.

Згідно ЗЄР рівнями формування ФК (відповідно до ІКК) є: для початкової школи – А1 (інтродуктивний рівень елементарного користувача); для основної школи – А2 (рівень “виживання” елементарного користувача) і для старшої школи на рівні стандарту – В1 (рубіжний рівень незалежного користувача). Чинні програми не диференціюють зазначені рівні на підрівні по класах і не дають їх опису. Це значно ускладнює роботу вчителів над фонетичною стороною мовлення учнів і робить її залежною від підручників і від власного розуміння цілей і процесів формування ФК.

¹ Навчальні матеріали з практичної фонетики англійської мови для студентів 1 курсу. / Укладачі: В. Ю. Парашук, М. П. Дворжецька. – К., 2003. – С.25.

6.1.3. Шкільний фонетичний мінімум

ФК є важливою складовою усіх мовленнєвих компетентностей, насамперед в аудіюванні і говорінні. Але не менш важлива її роль і в писемному мовленні. Моторна теорія мовлення підкреслює роль кінестезій у писемному мовленні: ми проговорюємо про себе те, що пишемо і читаємо. Оволодіння усним мовленням і читанням уголос взагалі неможливе без стійких слуховимовних та інтонаційних навичок.

Формування ФК передбачає оволодіння учнями всіма звуками і звукосполученнями виучуваної ІМ, наголосом, ритмом та основними інтонаційними моделями поширених типів простих і складних речень.

Існує кілька **критеріїв відбору фонетичного мінімуму**. За *ступенем труднощі* фонетичного явища об'єктами спеціального засвоєння у навчанні вимови є лише ті, що становлять для учнів певні труднощі; за критерієм *відповідності потребам спілкування* до мінімуму передусім включаються ті звуки та інтонаційні моделі, що виконують у мовленні смислорозрізнявальну (дистинктивну) функцію; за критерієм *нормативності* з фонетичного мінімуму для шкіл вилучаються всілякі відхилення від стандартної вимови, а об'єктом навчання виступає повний стиль стандартної вимови (за еталон береться вимова дикторів радіо і телебачення).

6.1.4. Етапи формування фонетичної компетентності

Існує декілька **різних підходів** до навчання вимови:

- **Аналітичний** (або *артикуляторний*), який передбачає окреме формування слухових і вимовних навичок у процесі дедуктивного експліцитного навчання. Етапи роботи: ознайомлення учнів з артикуляцією кожного звука і його характеристиками → робота над вимовою спочатку окремих звуків, звукосполучень, а потім слів, словосполучень і речень. Цей підхід суперечить принципам комунікативного навчання ІМіК: сформовані навички є нестійкими, тому що умови їх формування не відповідають умовам їхнього функціонування у спілкуванні. Крім того він вимагає проведення тривалого вступного фонетичного курсу і не може, таким чином, застосовуватися у школі.
- **Імітативний** (або *акустичний*) підхід базується не на усвідомленому засвоєнні особливостей артикуляції, а на сприйнятті мовлення і його імітації. Однак імітація не може служити надійним прийомом навчання через дію фільтру рідної мови, навіть у молодших школярів, які імітують краще за дорослих. Тому дуже часто має місце помилкова імітація. Перевагою цього підходу є однак те, що фонетичні навички формуються не ізольовано, а в мовленнєвих зразках.
- **Аналітико-імітативний** (або *комбінований*) підхід об'єднує переваги обох підходів і раціонально комбінує імітацію з аналізом, з доступними учням

описом артикуляції та інтонування і поясненнями особливостей вимови і фонетичної підсистеми мовлення. Питома вага імітації (імпліцитного засвоєння) та аналізу (експліцитного засвоєння) варіюється і залежить від ступеня навчання: пояснювати й аналізувати необхідно в такій мірі, в якій це може бути корисним учням для розуміння особливостей фонетичного явища і полегшення його засвоєння.

Послідовність формування фонетичних навичок як основної складової ФК досить довільна, вона залежить від підручників, які обирають ту чи іншу послідовність подачі звуків та інтонаційних моделей. Орієнтиром служать загальнодидактичні принципи навчання: від знайомого до незнайомого, від легкого до важкого, від простого до комплексного, від явищ, що мають аналоги в рідній мові, до тих, які не мають їх. Тому більшість підручників починає навчання з першої групи звуків і легких інтоном, імітація яких не викликає великих труднощів.

Оволодіння ФК не є самоціллю, ця компетентність лише “обслуговує” МлК, насамперед в говорінні, аудіюванні і читанні вголос. З огляду на це робота над вимовою відбувається в тісному зв’язку з формуванням інших МК – лексичної і граматичної – і інтегрується в іншомовну комунікативну діяльність учнів. Тільки таким чином можна забезпечити умови формування фонетичних навичок, тотожних та адекватних умовам їх функціонування у спілкуванні.

На практиці цієї умови можна дотриматися, якщо планувати і здійснювати процес навчання за моделлю Дж. С. Хепворт (J. C. Hephworth) “ціле 1 – компоненти – ціле 2”, досліджену А. А. Алхазішвілі і використану Г. О. Китайгородською у моделі оволодіння іншомовним спілкуванням: “мовлення 1 – мова – мовлення 2”, або: “синтез 1 – аналіз – синтез 2”.

Згідно з цією моделлю процес формування ФК проходить *фази*: від “мовлення 1” (подача нового фонетичного матеріалу у зв’язному тексті різних рівнів, його сприйняття та імітація) → до “мови” (аналіз накопиченого мовленнєвого матеріалу і кероване викладачем оволодіння фонетичною підсистемою ІМ) і → до “мовлення 2”, яке є власне іншомовним спілкуванням, в якому сформована ФК включається в усі види МлК.

Важливим є також питання, з чого починати навчання вимови: зі звуків чи з інтонації, з рецепції чи з репродукції? Згадана вище модель урахує психофізіологічні особливості оволодіння вимовою ІМ і містить імпліцитні відповіді на ці запитання: починати необхідно з формування *диференційної чутливості* (термін Зимньої І. О.) *одночасно до одиниць обох рівнів*: сегментного (фоном, алофонів та їх ознак) і супрасегментного (мелодики, ритму, наголосу, паузації). Це забезпечує паралельний розвиток *різних видів мовленнєвого слуху*, які є, у свою чергу, запорукою успішного формування ФК:

- *фонетичного* (як здатності правильно сприймати звуки та їхні недистинктивні якості) і *фонематичного* слуху (як здатності правильно сприймати

дистинктивні якості фонем, тобто автоматично і підсвідомо ідентифікувати й диференціювати фонemi у мовленні на основі слуховимовних зразків-інваріантів у довготривалій пам'яті);

- *інтонаційного* (як здатності розрізняти комунікативні типи висловлювання на основі розрізнення інтонаційних моделей) та *інтонемаційного* слуху (як здатності правильно сприймати інтонаційну структуру фрази, ідентифікувати й диференціювати мелодійні, ритмічні, акцентні і темпоральні контури фрази шляхом співвіднесення їх зі слухо-вимовними зразками-інваріантами у довготривалій пам'яті).

Таким чином, обґрунтованим шляхом формування ФК, а відповідно, і фонетичних навичок є шлях від РЕЦЕПЦІЇ → до (РЕ-)ПРОДУКЦІЇ з *паралельним взаємозв'язаним формуванням слухо-вимовних та інтонаційних* навичок. Науковці довели експериментально, що порушення ритму і мелодики перешкоджають розумінню мовлення більшою мірою, ніж некоректне вимовляння окремих звуків і звукосполучень (Берман Й. М., Hirschfeld U., Cauneau I.).

Практичне значення має також питання *етапів процесу навчання* фонетичної сторони мовлення. Ви вже знаєте, що у формуванні будь-яких мовленнєвих навичок, у тому числі й фонетичних, виділяються, за С. П. Шатиловим, три етапи: 1) орієнтовно-підготовчий, 2) стереотипно-ситуативний або стандартизуючий і 3) варіююче-ситуативний (див. розділ 5.2). У процесі навчання вимови ці етапи реалізуються під час:

- 1) *подачі* у контексті та *ознайомлення* учнів з новим фонетичним матеріалом, які супроводжуються окремими мовними або мовленнєвими діями за зразком (найчастіше імітацією);
- 2) *автоматизації* дій учнів з новими фонетичними одиницями на рівні звука, звукосполучення, слова, словоформи, словосполучення (для сегментних одиниць) і фрази (для сегментних і супрасегментних одиниць);
- 3) *автоматизації* дій учнів з новими фонетичними одиницями на рівні міні-тексту (понадфразової і діалогічної єдності) і тексту.

Перший етап можна співвіднести з першою фазою формування ФК – з “мовленням 1”. Друга аналітична фаза “мова” реалізується зазвичай на другому етапі (тому що аналіз вимагає певного мовного і мовленнєвого досвіду учнів), але іноді вже й наприкінці першого етапу. Це залежить від фонетичного явища, що опрацьовується, і від накопиченого учнями досвіду вживання цього явища у мовленні. Автоматизація дій учнів з новими фонетичними одиницями, починаючи з рівня мінітексту, відбувається зазвичай під час фази “мовлення 2”.

Необхідно зауважити, що зазначені етапи навчання і формування фонетичних навичок умовні, і їх виділення релевантне насамперед для основної і старшої школи, тому що формування ФК в учнів початкової школи має свою специфіку.

Формування ФК в учнів початкової школи¹

Враховуючи те, що формування основ ФК відбувається в початковій школі, необхідно брати до уваги особливості пізнавальних процесів і психічних властивостей молодших школярів.

Учні початкової школи (з 6–7 до 9 років) мають значний потенціал для оволодіння ФК. Мовна здібність, пластичність мозку та артикуляційного апарату, висока слухова диференційна чутливість, здатність до точної імітації, зацікавлене ставлення до ІМ можуть, на думку вчених, забезпечити безакцентну вимову. Але й фактори, які перешкоджають ефективному навчанню вимови, мають також об'єктивний характер. Це мимовільність психічних процесів (уваги і пам'яті), відсутність абстрактного способу мислення, переважно механічний характер пам'яті, нездатність учнів двох перших класів координувати декілька інтелектуальних операцій і здійснювати їх одночасно, несформованість металінгвістичних умінь тощо.

Крім перелічених об'єктивних факторів, які впливають на оволодіння вимовою молодшими учнями, необхідно також ураховувати схожість процесів засвоєння ними ІМ із процесами оволодіння дітьми рідною мовою.

Так, у віці 6–8 років інтелектуальний розвиток школярів дозволяє їм засвоювати ІМ інтуїтивно, на основі наслідування, тобто вони здатні виконувати рецептивні та репродуктивні (імітативні) мовленнєві дії. Вони не можуть здійснювати одночасно декілька операцій і координувати їх. Пізніше (приблизно у 8-річному віці) діти починають свідомо реалізовувати незначні зміни засвоєних мовленнєвих одиниць з метою їх використання у нових ситуаціях спілкування. А на усвідомлене, на основі узагальнення, опанування ІМ діти здатні, починаючи лише з 10–11 років. У школярів цього віку формуються розумові операції порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення, комбінування тощо, які дозволяють учителю організувати свідоме формування фонетичних навичок на основі засвоєння мінімуму фонетичних знань і стимулювати розвиток фонетичної усвідомленості.

Оскільки молодші учні оволодівають ІМ спочатку *інтуїтивно, підсвідомо, мимовільно й цілісно*, то навчання вимови слід починати не з опрацювання окремих звуків або елементів інтонації, а з організації елементарного усного іншомовного спілкування, насамперед в ігровій формі. У ході такого спілкування учні оволодівають цілими фразами, які вони сприймають спочатку з мовлення вчителя, тому їх вимова цілком залежить від вимови учителя. Це ставить високі вимоги до його вимови і дидактичного мовлення, інакше завдяки здатності учнів до точної імітації вони можуть оволодіти неправильними словесними і фразовими еталонами. З метою підтримки фонетично коректного сприйняття мовлення учитель може застосовувати спеціальні прийоми, а саме: зниження темпу і підкреслену чіткість свого мовлення, збільшення пауз, повтори, риторичні запитання тощо.

¹ Викладено за матеріалами монографії О.О. Паршикової.

Таким чином, завданнями *першого року вивчення ІМіК* науковці вважають адаптацію учнів до нових інтонаційних моделей та ритмічних особливостей виучуваної ІМ, оволодіння ними слухо-вимовними словесними і фразовими стереотипами.

Подавати новий мовленнєвий матеріал рекомендується в адаптованих автентичних або спеціально створених римованих текстах: скоромовках, римуваннях, віршах, піснях. Ці тексти пропонується прослухати декілька разів (кожного разу з новими установками). Для забезпечення розуміння прослуховування супроводжується наочністю, жестами, мімікою, фоновим перекладом, а після контролю розуміння тексти фонетично опрацьовуються хором. Це дозволяє підвищити чутливість (сенсифікувати) молодших учнів до нового ритму, мелодики і фразового наголосу. Тобто починати формування ФК учнів початкової школи фахівці рекомендують з рецепції і розпізнавання та репродукції інтонаційного і ритмічного малюнка мовлення, а вже потім переходити до розпізнавання звукових образів слів. Приклади вправ-ігрових прийомів:

Емоційно-ігрова імітація: дітям пропонується повторити римований текст за вчителем різними голосами, наприклад як робот, папуга, розлючений собака, задоволений слон тощо.

“Хоровод”: учні промовляють разом з учителем рядки римованого тексту, рухаючись у колі, посилюють ритм притоптуванням і демонструють мелодику підніманням та опусканням рук.

“Ритмічний паровозик”: учні стають один за одним “паровозом” і рухаються, промовляючи римований текст, підкреслюючи фразовий наголос стисканням і виштовхуванням кулачків.

“Абетка Морзе”: учні вистукують ритм і наголос вимовлених учителем окремих рядків тексту за допомогою олівця: наголошені слова довше і гучніше, ненаголошені – коротше й тихіше.

Хорову імітацію необхідно доповнювати індивідуальною, варіюючи умови імітації: голосно-тихо-пошепки, повільно-швидко, радісно-сумно, з невербальним супроводом – без нього тощо.

У перший рік вивчення ІМіК учні також *імпліцитно* оволодівають, відповідно до виучуваної мови, смислорозрізнавальними (дистинктивними) функціями фонем (довгими і короткими голосними, дзвінками і глухими приголосними тощо), деякими артикуляційно-акустичними характеристиками (назальністю, твердим приступом, аспірацією тощо), модифікаціями звуків у потоці мовлення (елізією, оглушенням – неоглушенням дзвінких приголосних в кінці складу і слова тощо).

З урахуванням синкретичності сприйняття дітей до 6–8 років навчання вимови окремих звуків варто починати на *другому році* вивчення ІМіК, спираючись на згадану вище модель: “мовлення 1 – мова – мовлення 2”.

Послідовність опрацювання окремих звуків зумовлена, як правило, підручником. Якщо учитель має можливість визначати її самостійно, то доцільно

дотримуватися зазначеної вище послідовності: від звуків першої до звуків третьої групи. Це не означає, однак, що в залежності від комунікативних потреб (наприклад, з конкретної теми є цікава лічилка, в якій домінує звук іншої групи, ніж тієї, яка наразі опрацьовується), учитель не має права обирати іншу послідовність звуків.

Беручи до уваги об'єктивні і суб'єктивні труднощі, з якими стикаються молодші учні при оволодінні ФК, у процесі опрацювання окремих звуків і їхніх характеристик, а також окремих компонентів інтонації необхідно використовувати різноманітні засоби унаочнення та усвідомлення, наприклад:

- аналогії зі звуками рідної мови;
- аналогії зі звуками оточуючого світу (німецький звук [S] /sch/ – шипить змія; англійський звук [w] – обережно здуваемо пилинку; довгий закритий звук [u:] – завиває вітер; англійський звук [G] – як дзижчать жуки і т.д.);
- папірець на долоні для демонстрації явища аспірації або придиху (папірець злітає у повітря під впливом промовляння приголосних з придихом);
- дмухання на скло або зігрівання рук (для вимовляння німецького звука [h]);
- дзеркало для демонстрації положення і рухів артикуляційних органів;
- жести (для демонстрації довгих і коротких голосних, наголосу, інтоном);
- диригування (для унаочнення ритму);
- короткі й чіткі пояснення положення артикуляційних органів;
- малюнки, схеми, значки, символи тощо.

Загальновідомо, що в початковій школі уроки з ІМ необхідно проводити в ігровій формі. По-перше, це звична і знайома для дітей діяльність, в ході якої формувалися і формуються їхні уміння мовленнєвого спілкування рідною мовою. По-друге, саме гра є найбільш важливим фактором психічного розвитку учнів ПШ і відповідає їхнім психофізіологічним особливостям. По-третє, ігрова діяльність задовольняє потреби та інтереси учнів, підвищує їхню мотивацію і є особистісно значущою для них. Крім того, гра забезпечує адаптацію учнів ПШ до навчальної діяльності. “Чисте”, неігрове спілкування для учнів цього віку з їхнім конкретним наочно-образним мисленням безпредметне і важке. З цієї причини і робота над ФК повинна мати імпліцитний (прихований) характер.

Для проведення фонетичних фрагментів уроків доцільно ввести який-небудь персонаж (ляльку, чаклуна, клоуна, папугу), який “відповідає” за вимову і від імені якого вчитель пропонує різноманітні фонетичні вправи. Можна придумати фонетичний казковий сюжет (наприклад про королівство звуків), який розвивається з уроку в урок¹. Розроблену О. О. Паршиковою класифікацію ігрових прийомів можна легко пристосувати до навчання фонетики. Це прийоми з елементами:

¹ Приклади сюжетних фонетичних ігор: Н.Ф. Бориско, Н.О. Красовська. Ігрові вправи для навчання німецької мови (Фонетичні ігри) // Іноземні мови. – 1997. – № 2. – С.8-10.

- *змагання*: ігри з картками, лото, доміно, квартет, “меморі”, пазли, конкурси і вікторини в командах тощо;
- *загадування*: шаради, загадки, кросворди, “салати” із слів / складів / літер, “зіпсований телефон” тощо;
- *перевтілення*: “живі речення”, ігри-пантоміми, скетчі, інсценівки, ляльковий театр, інсценування з пальчиковими ляльками / предметами, казкові ігри, рольові ігри тощо;
- *художнього виконання*: лічилки, скоромовки, римування, вірші, пісні тощо;
- *сюжетної організації*: казки, легенди, байки, історії.

Наведемо приклад серії вправ-ігор з картками з елементами змагання для першого року вивчення ІМіК:

1. *Сьогодні наш “фонетичний” папуга Фофо святкує день народження. Давайте виберемо для нього подарунки.* (Учитель показує картки і називає зображені предмети. Учні сприймають звукові зразки з опорою на наочність.)

2. *Знайдіть серед своїх карток подарунки для Фофо.* (Учні слухають ще раз слова, знаходять серед своїх карток відповідні і показують їх. Відбувається повторне сприйняття звукових образів слів і впізнавання з опорою на картки вчителя. Хто перший знайшов і показав картку, отримує приз або бали.)

3. *Так що ж ми будемо дарувати? Давайте перелічимо наші подарунки. Але зробити це треба дуже чітко і правильно, щоб не засмутити Фофо.* (Учитель ще раз називає слова, учні хором повторюють їх, вибираючи картки і показуючи їх. Відбувається імітація звукового зразка і його співвіднесення з відповідним предметом. Хто швидко і правильно вибрав картку, отримує приз або бали.)

4. *Хто який подарунок хоче вручити? Кожний може вибрати лише один подарунок.* (Учитель ще раз називає слова в іншому порядку, учні повторюють слова і вибирають “свою” картку. Потім кожний по черзі показує свій подарунок і називає його. Відбувається імітація, спочатку хорова, потім індивідуальна з відстроченою репродукцією. Хто правильно назвав свій подарунок, отримує приз.)

5. *Покажіть свій подарунок сусіду і назвіть його.* (Репродукція в парах, учитель допомагає пригадувати і називати слова.)

6. *Кожна пара показує свій подарунок усій групі, а група називає його.* (Хорова відстрочена репродукція з опорою на наочність.)

7. *Давайте привітаємо Фофо з днем народження і вручимо йому наші подарунки.* (Діти дарують папузі свої картки і називають подарунки. Папуга дякує.)

Учитель може ускладнити ці вправи і, починаючи з третьої вправи, вживати не окремі слова, а фрази, наприклад: “Може (подаруємо папузі) м’яч? — Так, м’яч!”.

В основній і старшій школі ФК удосконалюється і підтримується на достатньому рівні. Як було зазначено вище, основою ФК є фонетичні навички. Проблеми з їх формуванням і вдосконаленням дуже специфічні на відміну від інших мовленнєвих навичок — граматичних і лексичних. Фонетичний матеріал важко виокремити й розподілити по уроках так, щоб учні користувалися лише вибраними звуками та інтонаціями і уникали тих, які ще не опрацьовані. У мовленні,

навіть на елементарному рівні початкової школи, задіяні всі звуки і всі компоненти інтонації разом. Це вимагає від учителя додаткових умінь ігнорувати деякі фонетичні помилки учнів, звертаючи увагу тільки на актуальний і відпрацьований фонетичний матеріал. Ігнорування, однак, не може бути абсолютним. Учитель повинен час від часу робити коректні прямі або непрямі виправлення (наприклад прийом “луна”), давати підказки і деякі елементарні пояснення навіть з приводу вживання того матеріалу, який буде опрацьовуватися пізніше. Річ у тому, що тривале некоректне промовляння окремих фраз, слів і звуків спричиняє формування і автоматизацію деформованих фонетичних навичок, які фосилізуються і потім майже не піддаються деавтоматизації, принаймні у школі.

Наведені нижче вправи і завдання розраховані передусім на учнів ОШ і СШ. В ПШ їх можна застосовувати на останньому році вивчення ІМіК.

6.1.5. Вправи і завдання для формування фонетичної компетентності

Формування слухо-вимовних навичок

На думку багатьох сучасних методистів, ознайомлення з новим¹ фонетичним явищем має відбуватися у звуковому тексті шляхом наочної демонстрації його особливостей. Текст як одиниця мовлення і спілкування є природним середовищем для будь-якого мовного явища, у тому числі й фонетичного.

Після фонетичного і лексико-граматичного опрацювання нових мовленевих зразків у типових ситуаціях спілкування (фаза “мовлення 1”) звуки, що становлять для учнів певні труднощі, виділяються із зв’язного цілого і стають об’єктом навчання: вони презентуються у спеціально організованому контексті (вправи на рецепцію), імітуються у різних режимах (вправи на репродукцію), а потім аналізуються і пояснюються. Там, де це можливо, учитель не пропонує учням “готові” правила, а організує їх здобуття учнями (фаза “мова”).

Під час репродукції учитель допомагає учням поясненнями особливостей артикуляції. Ці правила артикуляції носять також апроксимований характер і підказують учням, які органи мовлення (губи, язик, альвеоли, зуби) і як беруть участь у вимові звука. Наприклад, щоб вимовити німецький звук [i:], слід вимовити звук, проміжний між українськими /и/ та /і/, розтягуючи губи. Англійський звук [w] можна пояснити шляхом порівняння із західним варіантом українського звука /в/, який більше нагадує /у/ в словах “був”, “спав”. Французький звук [o] схожий на український /о/ у слові “Оля”, тільки губи більш округлені, витягнуті вперед, а нижня щелепа дещо опущена. Щоб вимовити іспанський звук [T], необхідно кінчик язика помістити між зубами і видихнути повітря. Усі пояснення, які даються учням, повинні бути чіткими,

¹ Термін “нове фонетичне явище” досить умовний. В дійсності, воно не є новим, учні його вже багаторазово використовували у мовленні протягом попередніх років вивчення ІМ або попередніх уроків. Але новими є мовленнєві зразки різних рівнів (слова, словосполучення, фрази), тобто їх слухо-вимовні образи.

короткими і практично цінними, а також враховувати реальні й потенційні типові помилки учнів.

Під час аналітичної фази, яка зазвичай має форму евристичної бесіди, необхідно стимулювати учнів до спостереження й уважного ставлення до фонетичних феноменів ІМ з наступним самостійним, але керованим учителем, виведенням правил вимови. На цій фазі навчального процесу доцільно вводити деякі транскрипційні значки або інші символи, як того вимагають чинні програми.

Важливу роль під час презентації та автоматизації відіграють зразки або еталони вимови, які сприймають учні. Це мають бути автентичні фонограми, підготовлені й начитані носіями мови різної статі і різного віку, або відеофонограми. Лише фонограми і відеофонограми дають зразкові й незмінні еталони вимови, які можна багаторазово відтворювати.

Після аналітичної роботи над звуками і звукосполученнями вони знову включаються в ціле: слова, словосполучення і фрази (вправи на репродукцію). Отже, за аналізом має безпосередньо йти вправляння. Удосконалення фонетичних навичок відбувається у вправах, які організуються на рівні мінітексту і навіть тексту (фаза “мовлення 2”).

Для навчання вимови іншомовних звуків використовуються, як було зазначено вище, вправи на рецепцію та репродукцію. Вони тісно пов'язані між собою і мають на меті формування слухо-вимовних навичок.

Вправи на рецепцію звуків

Це, як правило, некомунікативні вправи у *впізнаванні, диференціації та ідентифікації* звуків, звукосполучень, складів, слів тощо.

Вправи на впізнавання. Учитель пропонує учням *послухати* слова (фрази, римування, вірші), в яких є *новий звук* (тобто той, який обрано об'єктом інтенсивного вправляння та аналізу), і *впізнати* його. Оскільки важко проконтролювати, що і як чує учень, контроль необхідно здійснювати за допомогою зовнішніх дій і невербальних реакцій, наприклад:

- Підніміть руку/сигнальну картку, плесніть у долоні або встаньте, коли почуєте звук [...]; довгий або короткий голосний; слово, на яке падає наголос.
- Порахуйте, скільки разів у реченні / римуванні / вірші трапляється звук [...]; довгий або короткий голосний; слово під наголосом.
- Послухайте низку англійських (французьких, німецьких, іспанських) та українських звуків. Підніміть руку / картку, коли почуєте англійський (французький та ін.) звук.

Ці вправи можуть виконуватися з друкованою опорою:

- Із двох слів ви почуєте тільки одне. Покажіть одним або двома пальцями, яке.
- Послухайте пари слів і співвіднесіть їх стрілками з відповідними транскрипційними значками або символами.
- Послухайте пари слів і позначте (значком, кольором) назальні приголосні.
- Послухайте слова і підкресліть склади, на які падає наголос.

Вправи на диференціацію звуків, які учні можуть сплутати, не розрізнити,

виконуються на рівні окремих слів або коротких речень. Наведемо приклади вправ.

1. *Послухайте пари слів і визначте, чи однакові в них звуки: перші приголосні (англ., ісп.), голосні всередині слова (фран., нім.). Поставте знак “+”, якщо вони однакові, знак “-”, якщо різні. (Учні слухають фонограму і в зошитах (або на спеціальних картках) ставлять знак “+”, якщо вони чують однакові звуки, або знак “-”, якщо звуки їм здаються різними, навпроти відповідного номера пари слів. Після виконання вправи результат перевіряється за ключем).*

	1	2	3	4	Ключі
Англ.	thick – this	that – those	thought – thin	...	1-, 2+, 3+
Франц.	roi – mois	peu – pu	bon – bonne	...	1+, 2-, 3-
Нім.	stehen – stellen	bitten – bieten	Mühe – Lüge	...	1-, 2-, 3+
Ісп.	cedula – celebre	cemento – septimo	semana – seguido	...	1+, 2-, 3+

2. *Послухайте групи із трьох слів і визначте, які з них однакові. Позначте своє рішення цифрами.*

	1	2	3	Ключі
Англ.	bird thin	bed thing	bird thing	1, 3 2, 3
Франц.	beau	bonne	beau	1, 3
Нім.	Ähre Berg	Ehre Berg	Ähre Bär	1, 3 1, 2
Ісп.	fiesta caza	cesta casa	cesta caza	2, 3 1, 3

Мета **вправ на ідентифікацію** – розпізнавати звук як відомий з певними характеристиками. Учні слухають та ідентифікують звуки, наприклад:

3. *Послухайте слова із звуками [...] і [...]. Кожного разу піднімайте картку з відповідним транскрипційним значком або червону картку для звука [...], зелену – для звука [...]. (Замість піднімання карток можна записувати транскрипційні значки.)*

Ускладнений варіант вправи, коли учні мають ідентифікувати не два, а три-чотири звуки.

Якщо вже перші вправи показують, що учні не мають проблем із впізнанням, ідентифікацією і розрізненням фонем та їх характеристик, то кількість таких вправ можна зменшити і переходити до вправ на репродукцію звуків. У більшості випадків від суто рецептивних вправ учитель досить швидко переходить до рецептивно-репродуктивних, в яких поєднуються дві цілі – формування слухових і вимовних навичок.

Вправи на репродукцію звуків

Перед репродукцією зразка учні повинні мати змогу ще раз його почути незалежно від того, чи вивчається новий матеріал, чи повторюється вже засвоєний. Матеріалом для репродуктивних фонетичних вправ служать окремі слова, словосполучення і фрази, але іноді й звуки та звукосполучення.

Це головним чином *рецептивно-репродуктивні* (некомунікативні та умовно-комунікативні) вправи. В *некомунікативних імітативних* вправах доцільно

звертати увагу учнів на певні характеристики звука (довготи, наголос, аспірацію, назалізацію тощо), що робить імітацію свідомою. Щодо умовно-комунікативних вправ, то можна використовувати такі їх види: імітація ЗМ, підстановка у ЗМ, розширення ЗМ, відповіді на запитання – лаконічні та повні тощо.

В рецептивно-репродуктивних вправах об'єктом засвоєння може бути окремий звук або два чи три звуки, що контрастуються, наприклад:

- *Послухайте слова (словосполучення, фрази) із звуком [...]. Повторіть їх, звертаючи увагу на....* (Некомунікативна вправа на свідому імітацію нового звука, якій передують слухання.)
- *Послухайте пари слів, словосполучення, фрази із звуками [...] і [...]. Повторіть їх, звертаючи особливу увагу на....* (Некомунікативна вправа у свідомій імітації звуків, що контрастуються. Імітації передують слухання.)
- *Послухайте мої твердження. Якщо вони правильні, підтвердіть їх.* (Некомунікативна вправа у слуханні та імітації.)
- *Дайте лаконічні/повні відповіді на мої запитання* (до малюнка, предметів, погоди тощо). (Умовно-комунікативна вправа – відповіді на запитання.)

Для особливо важких звуків репродуктивним вправам можуть передувати вправи на так звану беззвучну артикуляцію та наочні пояснення особливостей артикуляції цих звуків, наприклад округлити губи/розтягнути губи (із дзеркалом), кінчик язика притиснути до нижніх зубів/альвеол тощо.

Наведені вище та аналогічні до них вправи можна використовувати практично на всіх ступенях навчання ІМ, але їх призначення і форма проведення відрізняються залежно від ступеня. У ПШ основна мета цих вправ – формування ФК учнів, тому їх питома вага досить значна порівняно з іншими вправами, але вони повинні мати, як було зазначено вище, ігрову форму. В ОШ і СШ ці вправи націлені на коригування і вдосконалення ФК, а також на запобігання помилкам, тому рекомендується виконувати їх при подачі нового лексико-граматичного матеріалу перед виконанням вправ в усному мовленні і читанні вголос.

Фонетичні вправи доцільно організовувати у відносно завершені серії, які включають різні типи і види вправ, починаючи з подачі звука, його рецепції і закінчуючи (ре-)продукцією. Наприклад (нім. мова):

1. *Ви почуєте лише одне слово. Підкресліть, яке.*
in – ihn, Miete – Mitte, Stil – still, bitten – bieten, Schiff – schief, List – liest, sitzt – sieht
(Учні слухають одне слово з кожної пари слів з довгими і короткими /i/; це так звані “мінімальні пари”).
2. *Порівняйте результати, прочитайте почуті слова.* (Учні читають підкреслені слова, виправляють за допомогою вчителя зроблені помилки.)
3. *Прослухайте і повторіть пари слів із вправи 1 за диктором так, щоб відчувалася помітна різниця; кількісна (звук довгий або короткий) і якісна (звук закритий або відкритий).*
4. *Прослухайте і повторіть слова із вправи 1 за диктором у парах.* (Одночасна робота в парах, взаємоконтроль з фіксуванням помилок і наданням порад.)

5. Прочитайте слова із вправи 1. (Індивідуальна робота: група слухає тих, хто читає, і намагається зафіксувати випадки некоректної вимови.)

6. Подумайте і дайте відповіді: Які помилки були найтипівішими? Які їхні чинники? Як їх виправляти? (Евристична бесіда із залученням пояснень, схем, малюнків тощо.)

7. Більшості помилок можна уникнути, якщо знати правило. Подивіться уважно на слова із вправи 1 і доповніть зі своїм сусідом це правило.

Голосний /i/ вимовляється довго перед: 1) _____ 2) _____ 3) _____
Голосний /i/ вимовляється коротко перед: 1) _____ 2) _____

(Ключ: голосний /i/ вимовляється довго і закрито перед: 1) “h”; 2) “e”; 3) “eh”; коротко і відкрито перед: 1) подвоєним приголосним, 2) двома приголосними).

8. Порівняйте результати. Хто має інший варіант? (Групове обговорення виведеного правила, пояснення можливих винятків.)

9. Прочитайте речення і вставте пропущені слова. Це слова із вправи 1. (Репродукція зі вставкою у ЗМ. Контроль: читання вголос.)

Welche ... bezahlt er? Was steht bei dir in der ...des Zimmers? (Miete – Mitte)

Er ... mich gut zu überlegen. Welche Musik ... diese Gruppe? (bittet – bietet)

Подача нового фонетичного матеріалу може здійснюватися у (міні-)тексті, насиченому обраним явищем, але алгоритм навчальних дій залишається приблизно однаковим: 1) сприйняття та ознайомлення (слухання і розуміння тексту без опори) → 2) повторне слухання з друкованою опорою і маркування в тексті обраного явища з метою впізнання / ідентифікації / диференціації обраного явища → 3) слухання і хорова, а потім індивідуальна імітація (слів/речень з тексту або цілого мінітексту) → 4) аналіз та усвідомлення обраного явища (обговорення помилок і причин, виведення або повторення правил) → 5) ізольована репродукція (слухання + імітація та/або слухання + читання слів/речень) → 6) комбінування під час виконання умовно-комунікативних вправ на підстановку, трансформацію, доповнення і т.д.

На початку уроку доцільно проводити так звану “фонетичну зарядку”, під час якої артикуляційні органи учнів налаштовуються на ІМ, повторюється опрацьований, але важкий і, можливо, не зовсім засвоєний матеріал, або усуваються можливі фонетичні труднощі у новому навчальному матеріалі. Це може бути прослуховування та імітація, або прослуховування, читання та імітація (синхронна або в паузах) скоромовок, приказок, віршів, пісень (їх слід обов’язково співати після опрацювання), невеликих діалогів і монологів тощо. Під час імітації учням можна пропонувати виконувати різноманітні завдання, наприклад визначити настрій того, хто говорить, або тип мелодики, повторити з різним емоційним забарвленням або голосно чи пошепки, запам’ятати текст тощо.

Заучування напам’ять і читання вголос уривків текстів є досить ефективною вправою для формування та вдосконалення ФК учнів. Ця робота передбачає дві стадії. Спочатку текст розучується під керівництвом учителя або з фонограми. Після цього проводиться робота з розвитку швидкості проговорювання уривка тексту чи вірша, щоб досягти безпомилковості мовлення учнів і відповідного темпу.

Формування інтонаційних навичок

Інтонація являє собою комплекс просодичних засобів, складну єдність таких компонентів як мелодика, ритм, фразовий і логічний наголос, паузація, темп, гучність, тембр. Умови навчання ІМіК в середніх навчальних закладах обмежують завдання навчання інтонації оволодінням її основними компонентами: мелодикою, ритмом, фразовим і логічним наголосом та паузацією при середньо-нормальному темпі мовлення.

Метою навчання інтонації є, як було зазначено вище, формування рецептивних інтонаційних навичок аудіювання і (ре-)продуктивних інтонаційних навичок говоріння і читання уголос. Необхідно ще раз підкреслити, що процес навчання інтонації повинен передбачати *паралельне і взаємопов'язане* формування обох груп навичок. Проведені експерименти свідчать, що значного поліпшення продукції інтонаційних моделей можна досягти лише за умови цілеспрямованого тренування в їх рецепції.

На відміну від слухо-вимовних (артикуляційних) навичок, які є мовленнево-моторними, інтонаційні навички – це мовленнєві навички. Мовлення є ситуативним за своєю природою, тому й інтонація завжди залежить від мовленнєвої ситуації: з ким ми розмовляємо, де ми знаходимось, який комунікативний намір ми хочемо реалізувати за допомогою інтонації. Насамперед це стосується таких компонентів інтонації як логічний наголос і мелодика. Обидва компоненти можуть змінити зміст висловлювання. Наприклад:

Англ.	Eve is my ↘ niece.	Eve is ↘ my niece.	↘ Eve is my niece.
Франц.	Nicole est ma ↘ cousine.	Nicole est ↘ ma cousine.	↘ Nicole est ma cousine.
Нім.	Peter ist mein ↘ Bruder.	Peter ist ↘ mein Bruder.	↘ Peter ist mein Bruder.
Ісп.	Ayer ↘ Pedro leyó bien.	Ayer Pedro leyó ↘ bien.	Ayer Pedro ↘ leyó bien.

Зміна мелодики може також змінити зміст висловлювання. Так, в *англійській мові* речення з дієсловом у наказовому способі в залежності від кінцевого тону може виражати наказ (спадний тон) або прохання (висхідний тон):

Take a ↘ seat, please. Take a ↗ seat, please.

У *французькій мові* зміна інтонації теж може спричинити інше значення фрази:

Quand? ↘ (запитання про час дії) Quand? ↗ (уточнення часу дії)

В *німецькій мові* тип мелодики може також змінювати зміст висловлювання:

Er ist krank. ↘ (повідомлення) Er ist krank? ↗ (уточнююче запитання або подив)

В *іспанській мові* зміна мелодики також викликає зміну комунікативного типу однакових за лексичною та граматичною структурою фраз.

Escribe en el cuaderno. ¿ Escribe en el cuaderno? ¡Escribe en el cuaderno!
(повідомлення) (запитання) (наказ)

Ознайомлення учнів з новими інтонаційними моделями

Завдання учителя на цьому етапі – продемонструвати нову інтонаційну модель (інтонему) та її комунікативне значення в різних ситуаціях спілкування. Так, щоб продемонструвати англomовну інтонему наказу і прохання, учитель віддає різні розпорядження учням, використовуючи спочатку спадний тон, а потім висхідний. Паралельно він пояснює комунікативне значення (у першому випадку – наказ, у другому – прохання). Після першої демонстрації обох інтонем потрібно записати їх на дошці, використовуючи схеми або інші графічні символи. Далі необхідно послухати невеличкі діалоги у звукозапису з новими інтонемами, що сприятиме становленню такої ознаки навички як гнучкість; потім слід перейти безпосередньо до автоматизації дій учнів з цими інтонаційними моделями, щоб сформувати такі ознаки навички як автоматизованість і сталість.

Автоматизація дій учнів з новими інтонаційними моделями

Так само як і в процесі автоматизації дій учнів з окремими звуками, тут використовуються вправи на рецепцію і репродукцію. У зв'язку з мовленнєвим характером інтонаційних навичок у навчанні інтонації необхідно виконувати переважно умовно-комунікативні вправи.

Вправи на рецепцію інтонаційних моделей

Вправи цієї групи призначені для розвитку інтонаційного та інтонемаційного слуху учнів і мають такі ж види, як і вправи для формування слухо-виговних навичок: вправи на *впізнавання*, *диференціацію* та *ідентифікацію* інтонаційних моделей. Вони мають здебільшого умовно-комунікативний характер, що слід відобразити у завданні до вправи. Наведемо приклади.

Вправа на впізнавання

1. *Послухайте розпорядження, які батьки дають своїм дітям. Підніміть руку (сигнальну картку), коли ви почуєте, що розпорядження зроблене у формі прохання. (Або: порахуйте, скільки разів батьки звернулися до дітей з проханням.) Не забудьте, що прохання передається висхідним тоном.*

- a) Wash ↗up, please.
- b) Feed the cat and the ↘dog, please.
- c) Sweep the ↗floor, please.

Вправа на диференціацію

2. *Послухайте розпорядження, які дають дітям батько й мати. Вирішіть, чи обидва вони звертаються до дітей з проханням. Якщо так, поставте знак “+” біля відповідного номера, якщо ні, то знак “–”:*

- | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| 1) Mother: Wash ↗up, please. | 2) Mother: Feed the ↘cat, please. |
| Father: Sweep the ↗floor, please. | Father: Feed the ↗dog, please. |

(Ключ: 1+, 2–)

Вправа на ідентифікацію

3. Послухайте розпорядження, які дають батьки. Визначте, де вони звертаються до дітей з проханням (П), а де з наказом (Н). Зробіть відповідні позначки біля номера кожного розпорядження. (Учням роздаються контрольні картки для виконання завдання. Результат перевіряється за ключем. Коли є помилки, фонограма прослуховується знову. Заповнена картка може мати такий вигляд:

1. П	3. Н	5. Н
2. П	4. П	6. Н

У такий же спосіб учні можуть визначити, в якому настрої були співрозмовники, впевнений чи ні був диктор у своїх твердженнях, чи ввічливі були діти, звертаючись до свого товариша, тощо.

Вправи на рецепцію інтонаційних моделей можуть бути й некомунікативними, але при цьому важливо подавати фрази із цікавого тексту або фрази, які мають відношення до теми уроку, до учнів і життя класу. Приклади інструкцій:

- Прослухайте фрази і покажіть відповідним жестом мелодику.
- Прослухайте фрази і співвіднесіть їх із графічним позначенням інтоном.
- Прослухайте фрази (з друкованою опорою) і позначте стрілками мелодику / підкресліть слова із фразовим наголосом / розподіліть їх на синтагми.
- Прослухайте дві фрази і поясніть, чим вони відрізняються.
- Прослухайте фрази і відстукайте ритм олівцем / плескаючи в долоні.
- Прослухайте і повторіть три фрази з трьома різними інтонаційними моделями. Потім “промугайте” одну із фраз так чітко, щоб група її вгадала.
- Послухайте текст (з друкованою опорою) і позначте паузи.
- Послухайте текст, який надруковано суцільно, і розставте розділові знаки.

Вправи на (ре-)продукцію інтонаційних моделей

За своїм характером це умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи на імітацію, підстановку і трансформацію ЗМ, а також продуктивні вправи у самостійному живанні на рівні фрази та понадфразової єдності (мінітексту).

Вправа на імітацію

1. Попросіть товариша зробити те, про що я прошу вас:

T: Give me the ↗book.

P (звертаючись до товариша): Give me the ↗book.

Вправа на підстановку

2. Я звернуся до вас з проханням дати мені певну річ. Зверніться до товариша з подібним проханням, але попросіть іншу річ:

T: Give me a ↗rubber.

P (звертаючись до товариша): Give me a ↗ruler.

Вправа на трансформацію

3. Послухайте мої накази і передайте їх товаришеві як прохання:

T: Open the ↘door.

P: Open the ↗door.

Вправа на самостійне вживання

4. У мене на столі багато речей. Якщо ви попросите їх англійською мовою, ви їх одержите. Наприклад:

P₁: Give me a pencil.

T: Here you are.

P₁: Thank you.

P₂: Give me a ball.

T: Here you are.

P₂: Thank you.

Робота над інтонацією має продовжуватись при виконанні комунікативних вправ у говорінні, аудіюванні та читанні вголос, бо інтонаційні моделі по-справжньому можна вжити (чи зрозуміти) лише у процесі спілкування в різноманітних мовленнєвих ситуаціях. Саме в цих умовах слід перевіряти, як добре учні засвоїли відібрані інтонами ІМ.

Одночасно з формуванням фонетичних навичок учні набувають певних фонетичних знань, які забезпечують розвиток фонетичної усвідомленості.

6.1.6. Засоби формування фонетичної компетентності

У процесі формування ФК під час проведення фонетичних фрагментів уроків використовуються різноманітні засоби навчання. До найважливіших відносяться звичайно фонограма і відеофонограма із зразками автентичного мовлення. Це записи віршів, римувань, пісень, діалогів, спеціальних фонетичних вправ для слухання й імітації, а також фрагментів фільмів, телепередач тощо.

Для кращого усвідомлення учнями положення і рухів артикуляційних органів і з метою унаочнення деяких фонетичних феноменів доцільно використовувати допоміжні засоби: дзеркало, свічку, папір, малюнки, схеми, сигнальні картки, таблиці тощо. З цією ж метою учитель може застосовувати різноманітні жести, дотик пальцями над підборіддям (наприклад, для унаочнення контакту кінчика язика з нижніми зубами в німецькій мові), губи у положенні для свисту (для тренування лабіалізації голосних), дихання на скло (для коректного продукування деяких приголосних, що не мають аналогів в РМ) тощо.

Деякі науковці рекомендують використання прийомів так званої “фагофонетики” (тренування у вимові слів, фраз під час жування хліба або печива) (Freu E.), “буркотіння” і “музикання” для навчання інтонації та для розвитку чутливості до компонентів інтонації (Cauneau I.).

6.1.7. Контроль рівня сформованості фонетичної компетентності

Контроль та оцінка рівня сформованості ФК здійснюються вчителем з урахуванням типів помилок у мовленні учнів. Необхідно розрізняти фонетичні та фонологічні помилки. Перші впливають на якість звучання і зумовлюють акцент, а другі – на зміст. У неспеціалізованих ЗНЗ, де одним із основ-

них принципів навчання вимови залишається принцип апроксимації, фонетичні помилки не беруться до уваги, тому що основна мета спілкування – розуміння – досягнута. Враховується наявність і кількість фонологічних помилок. Рівень сформованості фонетичної усвідомленості перевіряється головним чином опосередковано через особливості іншомовного спілкування, або за допомогою опитування, анкетування, тестування тощо.

Але все вищезгадане не стосується спеціалізованих і профільних шкіл, гімназій і ліцеїв, в яких мета навчання наближається до мети мовного ВНЗ – оволодіти ІМіК на рівні, наближеному до культурних носіїв мови. У цих випадках вимова учнів оцінюється за фонетичними і фонологічними ознаками.

Формування фонетичної компетентності тісно пов'язане з формуванням лексичної компетентності, чому і присвячено наступний розділ.

Завдання і питання для самоконтролю

1. Дайте стисло характеристику іншомовної ФК та її компонентів.
2. Визначте труднощі навчання фонетики ІМ, яку ви вивчаєте.
3. Обґрунтуйте різницю між рецептивною і репродуктивною ФК.
4. Розкрийте суть фонетичної навички як основного компонента ФК і продемонструйте на прикладах її якості.
5. Сформулюйте на основі таблиці з порівнянням фонетичних феноменів кількох ІМ (с. 196) основні труднощі, з якими україномовні учні можуть зіткнутися, вивчаючи ту чи іншу ІМ.

6.2. Методика формування іншомовної лексичної компетентності

Дайте відповіді, спираючись на свій досвід вивчення ІМіК:

- Як ви вчили іншомовні слова?
- Чи знаєте ви, скільки слів потрібно знати людині, щоб вільно спілкуватися?
- Чому, на вашу думку, методист минулого Франсуа Гуен, збираючись до Німеччини, вивчив цілий словник, однак, прибувши у країну, не зміг спілкуватися з носіями мови?

6.2.1. Загальна характеристика іншомовної лексичної компетентності

Лексична компетентність (ЛК) – це здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і лексичної усвідомленості. Успішність формування ЛК залежить від рівня сформованості лексичних навичок, обсягу отриманих і засвоєних знань про лексичну сторону мовлення і динамічної взаємодії цих складових на основі загальної мовної і лексичної усвідомленості. Вивчення ІМіК у загальноосвітніх навчальних закладах передбачає не лише засвоєння певної кількості слів. Однією з цілей навчання ІМіК є формування іншомовної ЛК, що є важливою передумовою оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю.

Розглянемо компоненти ЛК детальніше.

Лексична навичка – це автоматизована репродуктивна або рецептивна дія, яка забезпечує коректне лексичне оформлення власного мовлення та адекватне сприйняття лексичного оформлення мовлення інших. Одиницею навчання лексичного матеріалу є **лексична одиниця (ЛО)**, яка може бути не лише словом, але й сталим словосполученням і навіть так званим “готовим реченням” (тобто таким, що не змінюється у мовленні).

Прикладами ЛО можуть бути:

Англ.: beautiful; way out; How do you do?

Фр.: facile; faire du bruit; Comment ça va?

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

Ісп.: hermoso; hechar de menos; ¡ Hola !

Розрізняють рецептивні й репродуктивні лексичні навички. **Рецептивна лексична навичка** – це автоматизоване сприймання й розуміння ЛО в усному та писемному мовленні, а саме:

- впізнавання, диференціація та ідентифікація усної і письмової форм ЛО;
- співвіднесення ЛО з відповідним об’єктом чи явищем;
- обґрунтована здогадка про значення ЛО.

Репродуктивна лексична навичка – це автоматизоване вживання ЛО в усному та писемному мовленні, а саме:

- виклик ЛО із довготривалої пам’яті;
- відтворення ЛО у зовнішньому мовленні;
- миттєве сполучення ЛО з іншими словами, що утворюють синтагму і фразу за правилами лексичної сполучуваності;
- вибір відповідного стилю (офіційний/неофіційний).

Мовленнєві лексичні навички лежать в основі усіх видів мовленнєвої діяльності, отже слід формувати лексичні навички аудіювання, говоріння, читання, письма та перекладу. Лексичні навички (так само, як фонетичні і граматичні) характеризуються якостями автоматизованості, стійкості і гнучкості і формуються поетапно.

Лексичними знаннями є відображення у свідомості учня результату пізнання лексичної системи ІМ у вигляді поняття про цю систему і правил користування нею. **Лексичні знання** – це знання про:

- лексичну сторону мовлення;
- усну і письмову форми слова;
- їх семантику (денотативне і конотативне значення);
- відносну цінність слова або його здатність мати антоніми, синоніми, омоніми, пароніми, стилістичну і соціокультурну забарвленість;
- синтаксичну і лексичну сполучувальні цінності слова;
- правила словотвору (складання слів, конверсії тощо);

- типи словників;
- основні поняття, пов'язані зі структурою слова: (корінь, префікс, суфікс);
- схожість та/або розбіжність у лексичних системах рідної та іноземної мов.

Як приклад неспівпадіння обсягу семантики у двох мовах візьмемо слово “нога”. Ми розуміємо під цим словом одну частину тіла, а англійці й німці поділяють її на дві: “leg”, “Bein” і “foot”, “Fuß”. Або речення “У нього в руках був букет квітів” неможливо перекласти англійською, не знаючи розміру букета. Якщо букет маленький, то “in his hands”, а якщо великий – “in his arms”.

Останній компонент ЛК – лексична усвідомленість. *Лексична усвідомленість* є складовою загальної мовної усвідомленості, або свідомого рефлексивного підходу до явищ мови і мовлення, а також до власного оволодіння ІКК. Лексична усвідомленість – це здатність учня:

- розмірковувати над процесами формування своєї ЛК та оволодівати іншомовною лексикою, створюючи систему власних лексичних знань;
- свідомо реєструвати, розпізнавати і вживати лексичні одиниці різних рівнів, їх особливості та закономірності утворення і функціонування;
- усвідомлювати переваги й недоліки свого типу “мовця” і “учня” відносно оволодіння ЛК;
- аналізувати лексичну сторону свого мовлення і робити відповідні висновки.

Отже, загальна мовна усвідомленість пов'язана з процесами взаємодії лексики, фонетики і граматики у мовленні, а також із лінгвістичною спостережливістю учня, його здатністю до узагальнення результатів спостережень у вигляді вербальних і схематизованих правил, здатністю здійснювати контроль під час використання слів у процесі спілкування. Адже лексика вивчається не для того, щоб її просто знати, а для того, щоб спілкуватися, користуючись нею у взаємозв'язку з іншими засобами: фонетичними, граматичними, невербальними. Тобто навчання лексики не є самоціллю, а є засобом навчання усіх видів МД.

Передусім, учень має усвідомлювати труднощі формування ЛК і мати уявлення про шляхи їх подолання.

Труднощі формування лексичної компетентності

Труднощі формування ЛК зумовлюються трьома групами факторів: а) індивідуальними особливостями учнів, б) ІМ, що вивчається; в) умовами навчання.

а) Труднощі, зумовлені індивідуальними особливостями учнів

На ефективність оволодіння ЛК значний вплив мають індивідуальні психологічні особливості учнів. Це, перш за все, рівень розвитку довільності, усвідомленості і вибірковості сприйняття. Немаловажне значення має тип уваги і пам'яті (довільні чи мимовільні), вид пам'яті (слухова, зорова тощо). Великий вплив на ефективність формування ЛК мають також провідна форма уяви учня (репродуктивна чи творча) і тип мислення (наочно-образне чи

абстрактне). Рівень сформованості іншомовної ЛК до певної міри залежить і від рівня розвитку мовлення рідною мовою (особливо обсягу словникового запасу) (детальніше див. розділ 10.5).

б) Труднощі, зумовлені ІМ, що вивчається

У процесі формування ЛК доцільно передбачити заходи для зняття і подолання труднощів засвоєння різних ЛО. З цією метою ЛО можуть групуватися за ступенем і характером труднощів, що дозволяє підходити до них диференційовано, на основі їх методичної типології. До **труднощів засвоєння** ЛО відносять:

- *форму ЛО* – звукову, графічну, структурну (наприклад труднощі виникають при засвоєнні омофонів, у тому числі і граматичних, омографів – у випадку значних графемно-фонемних розбіжностей, багатоскладових і похідних слів);
- *значення ЛО* (наприклад, труднощі в розбіжності обсягів значень ЛО в іноземній і рідній мовах, при засвоєнні багатозначних слів, фразеологічних сполучень, у випадку так званої “фальшивої” синонімії і т.п.);
- *вживання* – сполучуваності ЛО з іншими ЛО, особливостей її функціонування у мовленні (наприклад труднощі при засвоєнні словосполучень, які не мають точної структурно-семантичної відповідності еквівалентам у рідній мові).

При визначенні ступеня труднощі ЛО для засвоєння слід брати до уваги і сферу її функціонування. Так, труднощі активного словника, що використовується у продуктивних видах МД – говорінні і письмі, часто не збігаються із труднощами пасивного словника, необхідного для розуміння на слух і при читанні. Наприклад, важкими для засвоєння є ЛО, подібні за звучанням і за значенням, з різним обсягом значень і розбіжності у сполучуваності у двох мовах. У той час як для пасивного засвоєння труднощі викликають односкладові та багатозначні ЛО, подібні за звучанням / написанням; ЛО, подібні за формою, але різні за значенням.

в) Труднощі, зумовлені умовами навчання

- Відсутність у чинних програмах чітко сформульованих цілей формування ЛК за рівнями і підрівнями володіння ІМіК;
- Відсутність укладених лексичних мінімумів для початкової, основної і старшої школи.
- Погано сплановані та/або невдало проведені лексичні фрагменти уроків.

6.2.2. Цілі формування лексичної компетентності в учнів початкової, основної і старшої школи

Формування іншомовної ЛК в учнів загальноосвітніх навчальних закладів спрямоване на оволодіння ЛО у відповідності з відібраними темами і сферами спілкування.

У початковій школі (1–4 класи) важливо сформувати базові лексичні навички, необхідні для подальшого розвитку іншомовної комунікативної компетентності в основній і старшій школі. На цьому ступені здійснюється формування рецептивних і репродуктивних навичок у межах визначених сфер і ситуацій відповідно до вікових особливостей учнів і їхніх інтересів, на основі використання мовленнєвих зразків. Для досягнення цієї мети застосовується хорова робота, лексичні ігри, зображальна і предметна наочність, широко використовуються письмові вправи.

Використання ЛО на початковому ступені здійснюється в особистісній, публічній, освітній сферах спілкування.

ЛО вивчаються у межах тем: я, моя сім'я і друзі (члени сім'ї, вік); відпочинок і дозвілля (числа до 100, кольори, захоплення, види дозвілля, вільний час, улюблені дитячі герої); людина (частини тіла, предмети одягу, професії, види діяльності, опис зовнішності); природа (тварини, пори року, погодні явища); свята і традиції (місяці, дні тижня, назви свят); школа (предмети у класній кімнаті, шкільне приладдя, навчальні предмети); місце проживання (населені пункти); помешкання (щоденні обов'язки, дім, квартира, покупки, види помешкань, умеблювання); навколишнє середовище; подорож (види транспорту).

Рівень володіння іноземною мовою на кінець четвертого класу згідно чинної програми має відповідати рівню **A1** за “Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання”.

В основній школі (5–9 класи) розпочинається етап систематичної й послідовної роботи з автентичними навчальними матеріалами, які забезпечують нормативне оволодіння спілкуванням. Зростає обсяг ЛО, у тому числі із соціокультурним компонентом, що сприяє формуванню соціолінгвістичної компетентності. Тематика охоплює різноманітні галузі знань, серед них і ті, які були об'єктом вивчення на уроках з інших навчальних предметів (міжпредметні зв'язки), або із власного життєвого досвіду. Зростає доля самостійної роботи учнів, урізноманітнюються види навчальної діяльності, активно використовуються мовленнєві ситуації, що наближають навчальне спілкування до реальних умов.

Сфери спілкування, в межах яких визначається тематика ситуативного спілкування, залишаються такими ж, як і на початковому ступені: особистісна, публічна, освітня. Розширюється тематика ситуативного спілкування: Я, моя сім'я, мої друзі (родинні зв'язки, розпорядок дня, зовнішність, риси характеру, обов'язки в сім'ї, сімейні традиції, автобіографія). Одяг, їжа, напої (покупки, відвідування магазинів, традиції харчування, основний асортимент товарів, ціна, гроші, розміри одягу, назви страв, приготування їжі, сервіровка столу, кухонні прилади, посуд). Відпочинок і дозвілля (захоплення, вільний час, канікули, види спорту, Олімпійські ігри, кіно і театр, спортсмени, спортивні змагання, клуби, секції). Природа. Погода. Подорож (загальні відомості

про Велику Британію, Україну, види транспорту, предмети багажу, проїзні документи, визначні місця столиць). Рідне місто. Село. Свята і традиції. Шкільне життя (навчальні предмети, робочий день, урок англійської мови, види діяльності на уроці, улюблений предмет, позакласні заходи, типи шкіл, навчальний персонал, система оцінювання, правила поведінки). Охорона здоров'я (відвідування лікаря; симптоми захворювань, медичні заклади, медичні працівники, лікарські засоби). Стиль життя (здоровий спосіб життя, розваги, друзі по листуванню, активний відпочинок). Шкільна бібліотека (вибір книг для читання, улюблений письменник, книга, літературний герой, літературні жанри, робота в бібліотеці). Засоби масової інформації (преса, рубрики, телебачення і радіо, програми, ведучі, улюблена радіо-/телепередача). Музика (музичні стилі, жанри, композитори, музиканти, виконавці, інструменти, відвідування концерту). Велика Британія (географічне положення, географічні поняття, види ландшафтів, клімат, населення). Україна (географічне положення, клімат, населення). Молодіжна культура (зовнішність, захоплення, молодіжні організації, клуби, табори, течії молодіжної культури). Наука і технічний прогрес (відомі вчені, винахідники і винаходи). Робота і професія (професії, вибір професії, характеристики професій, фактори впливу на вибір професії).

Рівень володіння іноземною мовою на кінець дев'ятого класу згідно чинної програми має відповідати рівню **A2** за “Загальноєвропейськими Рекомендаціями...”.

У старшій школі (10–11 класи) систематизується й узагальнюється мовний досвід учнів, набутий ними на попередніх ступенях вивчення мови. Методи і види навчальної діяльності все більше набувають форм, наближених до реальних умов спілкування. Широко використовуються творчі, проектні, групові, інтерактивні форми роботи учнів. Зміст освіти диференціюється відповідно до профілю навчання. З'являються професійно спрямовані ЛО відповідно до певної галузі знань. Збільшується робота з формування пасивного лексичного мінімуму у процесі самостійного читання. Зростає питома вага самостійної роботи учнів з новою лексикою, удосконалюються прийоми користування двомовними та одномовними словниками.

У межах тих самих сфер (особистісна, публічна, освітня) поглиблюється тематика ситуативного спілкування: Я, моя сім'я, друзі (особистість, стосунки з товаришами, взаємодопомога, якості особистості, види особистісних стосунків, батьки і діти, толерантне ставлення до оточуючих, емоції, права та обов'язки молоді, толерантність, гуманність, благодійність). Дозвілля і спорт (роль спорту в житті суспільства, спортивні події, обладнання для спорту, дозвілля, міжнародні спортивні змагання, олімпійські чемпіони). Харчування (національна кухня Великої Британії та України, національні страви, смаки, уподобання, заклади громадського харчування, культура харчування). Природа і погода (природні катаклізми, види природних катаклізмів). Живопис (відомі художники та їхні твори, відвідування музею, виставки або галереї,

жанри живопису). Наука і технічний прогрес (сучасні засоби комунікації і технології, комп'ютерне обладнання та основні операції, розвиток науки і техніки в Україні та за кордоном, галузі науки, технічна термінологія, інструкції). Шкільне життя (освіта в Україні й за кордоном, заклади освіти, випускні іспити). Робота і професії (сучасні професії, престижні професії в Україні та за кордоном, плани на майбутнє). Людина і довкілля. Кіно, театр, телебачення (фільми/ вистави/телепрограми, фестивалі, характеристика фільму/ вистави/ телепрограми.). Мистецтво (вплив мистецтва на естетичний розвиток людини, види мистецтва, опис картини). Україна у світі. Норми поведінки та спілкування (норми етикету). Організації із захисту навколишнього середовища. Міжнародні організації ЄС, ООН, Рада Європи. Міжнародні програми. ЄС. Молодіжна культура (молодіжний рух в Україні та у світі). Подорож по Україні та країнах, мова яких вивчається. Законодавчі акти. Правова лексика.

Рівень володіння іноземною мовою на кінець одинадцятого класу згідно чинної програми має відповідати рівню **В1** (рівень стандарту) за “Загальноєвропейськими Рекомендаціями...”.

Зазначимо, що вчитель має забезпечити систематичне повторення раніше вивчених ЛО на всіх ступенях навчання.

6.2.3. Шкільний лексичний мінімум

Вимоги програми з ІМ у ЗНЗ відображаються у лексичному мінімумі, в якому розрізняють активний і пасивний мінімуми.

Активний лексичний мінімум – це ЛО, якими учні користуються для вираження своїх думок в усній і письмовій формі, при говорінні та письмі, а також розуміють думки інших при аудіюванні та читанні. **Пасивний лексичний мінімум** – це ЛО, які учні розуміють під час сприймання думок інших в усній (аудіювання) і письмовій формі (читання).

Треба звернути увагу й на те, що різні сучасні мови нараховують різну кількість слів. Наприклад:

- “Словник української мови” за редакцією Бориса Грінченка містить близько 70 тисяч слів. Словник сучасної літературної української мови налічує близько 135 тисяч слів. Поетичні твори Т. Г. Шевченка охоплюють 10116 слів, а прозові – 20548.
- Словник англійської мови складається з 500-980 тис.слів. Словник У. Черчилля – 60 тис. слів; В.Шекспіра – 20 тис.слів.
- Словник німецької мови – 300-500 тис. слів. Словник Й. Гете – 80 тис.слів.
- Словник іспанської мови – 250-300 тис.слів. “Дон Кіхот” М. Сервантеса – 8 тис. слів.
- Словник французької мови – 100-120 тис. слів. Словник В. Пюго – 9 тис. слів.
- Словник російської мови – 200 тис. слів. Словник О. Пушкіна – 21.290 слів.

У методиці навчання ІМіК зазначається також, що обсяг **активного словника** може бути різним у різних видах спілкування. Так, наприклад, для підтримки елементарної бесіди достатньо володіти 300 ЛО; для бесіди на будь-яку тему необхідно володіти орієнтовно 1000 ЛО; володіння 2.500 ЛО забезпечує високий розмовний рівень; а для розуміння будь-якого неспеціального тексту – 8000 ЛО.

За даними англійських методистів, пасивний словник для читання змінюється за рівнями таким чином:

- Starter – 200 ЛО;
- Beginner – 300-400 ЛО;
- Elementary – 600-800 ЛО;
- Pre-Intermediate – 1.000-1.200 ЛО;
- Intermediate – 1.400-1.900 ЛО;
- Upper Intermediate – 1.800-2.300 ЛО;
- Advanced – 2.500-3.800 ЛО.

Цілі формування ЛК, умови навчання у середніх навчальних закладах (визначені час і тематика) зумовлюють необхідність відбору **лексичного мінімуму**.

Відбір лексичних мінімумів здійснюється укладачами програм та авторами підручників, які й визначають кількість ЛО та їх приналежність до активного чи пасивного мінімумів. Оскільки цілі, умови навчання не є сталими, а змінюються відповідно до вимог суспільства, то і кількісний склад мінімумів не може бути постійним.

Для відбору лексичних мінімумів використовують такі **основні критерії**:

1. *Сполучуваність* (здатність ЛО поєднуватися з іншими одиницями у мовленні).
2. *Семантична цінність* (висловлення за допомогою ЛО важливих понять з різних сфер людської діяльності та з тематики, що визначена Програмою навчання іноземних мов).
3. *Стилістична необмеженість* (перевага не віддається жодному зі стилів мовлення).

Додатковими критеріями є:

1. *Частотність* (вживаність у мовленні).
2. *Багатозначність* (Body: physical body, body of an artillery gun, heavenly body).
3. *Словотворча і стройова здатність* (займенники, займенникові прикметники (then, thus), іменники, що виконують стройові функції (matter, way, thing), дієслова, що виконують стройові функції (consider, notice, appear, report, remain), дієслова, що передають видові відтінки (get, go on, give up), слова і словосполучення, що виражають кількість (a lot of, a number of), сполучники і сполучникові слова (for, lest, provided, both ... and), прийменники і прийменникові сполучення (on account of, as well, below, besides, due to).

Чим вищі показники ЛО за цими критеріями, тим цінніша вона для навчання ІМіК.

При відборі ЛО враховується принцип виключення синонімів та інтернаціональних слів, що повністю сходяться в іноземній і рідній мовах. Кількість ЛО, що складають активний і рецептивний лексичний мінімум, має бути вказана у Програмі з іноземних мов для кожного етапу навчання.

Активний і пасивний словниковий запас учнів називають наявним або **реальним словниковим запасом**. Реальний словниковий запас є основою для формування потенціального словника. **Потенціальний словник** складають ті незнайомі ЛО, про значення яких читач/слухач може здогадатися.

До потенціального словника відносяться:

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

Лексичний мінімум засвоюється поетапно.

6.2.4. Етапи формування лексичної компетентності

У процесі оволодіння ІЛК виділяють такі **етапи**:

- 1) **етап ознайомлення** учнів з новими ЛО, на якому відбувається формування знань про лексичну систему ІМ, правил користування нею, семантизація ЛО (розкриття значення ЛО), демонстрація особливостей її використання;
- 2) **етап автоматизації** дій учнів з новими ЛО (формування навичок), яка відбувається на рівні:
 - а) *словоформи, вільного словосполучення, фрази/речення,*
 - б) *понадфрази* (діалогічної або монологічної єдності) і мінітексту.

Формування мовленнєвих лексичних навичок здійснюється за допомогою удосконалення дій учнів з ЛО у ситуативному вживанні засвоєних ЛО при висловлюванні своїх думок в усній формі (говоріння) та письмовій формі (письмо), а також контекстне розуміння ЛО при читанні та аудіюванні.

До навчання нових ЛО історично склалося чотири **підходи**: інтуїтивний, свідомо-зіставний, функціональний, інтенсивний.

В **інтуїтивному** підході семантизація здійснюється шляхом встановлення безпосереднього зв'язку слово-значення без опори на рідну мову (РМ); автоматизація – шляхом багаторазового відтворення, імітації умов оволодіння РМ; активізація ЛО здійснюється в умовах, наближених до природного спілкування.

Свідомо-зіставний підхід передбачає розкриття значення та форми, а не особливостей застосування ЛО; автоматизація здійснюється шляхом зістав-

лення з РМ, перекладу, некомунікативних вправ, відповідей на запитання; самостійність висловлювання з використанням ЛО обмежується навчальним завданням.

Функціональний підхід пропонує розкриття функції та значення через контекст, створення мотивації до використання ЛО; автоматизація відбувається шляхом самостійного вибору та комбінування ЛО у процесі оформлення думки; засвоєння форми, значення і функції відбувається взаємопов'язано. Для цього підходу характерне використання умовно-комунікативних вправ. Застосування нових ЛО відбувається під час виконання комунікативних вправ.

В інтенсивному підході відбувається багаторазове пред'явлення великого обсягу ЛО у полілозі; використовується перекладна і безперекладна семантизація; відтворення ЛО відбувається у контексті, імітація – з використанням паралінгвістичних засобів, автоматизація – в умовах керованого спілкування. Учні застосовують нові ЛО шляхом розігрування етюдів, імпровізації у різних обставинах.

Автори підручника віддають перевагу функціональному підходу до навчання нових ЛО, не відкидаючи при цьому тих принципів інших підходів, які узгоджуються з ним. Поєднання раціонального з різних підходів може забезпечити найкращий результат. Розглянемо детальніше зміст етапів, за якими доцільно організувати навчання нових ЛО.

Ознайомлення з новими ЛО (орієнтувально-підготовчий етап формування лексичної навички, за С. П. Шатіловим). На цьому етапі відбувається усвідомлення лексичної системи ІМ у вигляді поняття про цю систему і правил користування нею; сприйняття й осмислення нових ЛО через семантизацію. Можливими способами семантизації є: розповідь, бесіда, окремі ситуації, самостійне ознайомлення зі словом (читання або прослуховування тексту). Вчитель спонукає учнів до пізнавальної діяльності, презентує нову лексику у контексті, чітко і правильно вимовляючи нові ЛО, оскільки перше запам'ятовування форми (*imprint*) є психологічно настільки сильним, що його наступне коригування є заважким, а інколи й неможливим.

Способи семантизації поділяють на дві групи: перекладні та безперекладні.

До **перекладних** способів відносять:

- *однослівний переклад* (англ.: bird – птах, salt – сіль; фр.: une fleur – квітка, dire – казати; нім.: der Garten – сад, lesen – читати; ісп.: cantar – співати; la mesa – стіл);
- *багатослівний переклад* (англ.: go – йти, їхати, летіти, пливти; фр.: manquer – пропустити, зробити помилку, припустити погрішність; нім.: laufen – бігти, йти; ісп.: ir – йти, їхати);
- *пофразовий переклад* (цей спосіб застосовується в інтенсивних методах, див. розділ 12);
- *тлумачення значення і / або пояснення ЛО рідною мовою* (англ.: big – великий, означає величину, розмір; go – рухатися будь-яким способом від даної

точки; фр.: longer – йти уздовж чогось (вулиці, набережної); нім.: breit – широка (вулиця, дорога), weit – широкий, вільний (одяг, взуття); ісп.: tamproso – “також” у заперечному реченні; дефініція / визначення (англ.: watch – годинник, що носять на руці або в кишені; фр.: une canadienne – коротка хутряна куртка; нім.: das Kaufhaus – велика крамниця, де продають промислові і продовольчі товари; ісп.: conquistadores – учасники іспанських завойовницьких походів до Центральної і Південної Америки в кінці 15-16 століть).

До **безперекладних** способів розкриття значень іншомовних ЛО відносяться:

- 1) *наочна семантизація* шляхом демонстрації предметів, малюнків, жестів, рухів тощо;
- 2) *мовна семантизація* за допомогою:
 - а) контексту, ілюстративного речення / речень (англ.: The basket weighs 5 pounds; фр.: Il est 10 h. Mon train est parti à 9 h. 30. J'ai manqué mon train; нім.: Keine Rose ohne Dornen; ісп.: Cristóbal Colón descubrió América en 1492);
 - б) зіставлення однієї ЛО з іншими відомими ЛО іноземної мови – за допомогою антонімів і зрідка синонімів (англ.: cold – warm; фр.: froid – chaud; нім.: schnell – langsam; ісп.: corto – largo);
 - в) дефініції – опису значення нової ЛО за допомогою уже відомої (англ.: a teenager – a person from 13 to 19 years of age; фр.: culottes – des pantalons courts; нім.: der Finderlohn – die Belohnung für den Finder; ісп.: el comedor – una habitación donde los alumnos comen);
 - г) тлумачення значення ЛО іноземною мовою (англ.: sir – a respectful term to address a man; франц.: mademoiselle – nom pour désigner les femmes non mariées; нім.: Frau Meier (Name) – höfliche Andredeform; ісп.: señorita – la forma de dirigirse a una joven o a una mujer no casada).

Вибір способу семантизації залежить від ряду факторів, насамперед від лінгвістичних особливостей самої ЛО: її форми, значення, сполучуваності, збігу або розбіжності з ЛО рідної мови, належність ЛО до активного чи пасивного мінімуму. Так, ЛО, що виражають абстрактні поняття, недоцільно семантизувати за допомогою унаочнення або ілюстративного речення, а ЛО, що виражають поняття, які відсутні в рідній мові учнів, – за допомогою однослівного перекладу. Якщо значення ЛО повністю збігається в іноземній і рідній мовах або значення іноземної ЛО є ширшим, ніж у рідній мові, найбільш доцільним прийомом семантизації ЛО є переклад. Якщо ж рідний еквівалент може створити хибні асоціації, доцільно доповнити переклад поясненням. Наприклад, англ.: area – площа (простір), але не площа міста (square). Обираючи спосіб семантизації, необхідно також брати до уваги ступінь навчання, вікові особливості та мовну підготовку учнів (психолого-педагогічні фактори). Семантизація нових ЛО активного мінімуму здійснюється учителем, а незна-

йомі слова, що належать до пасивного мінімуму, можуть бути семантизовані учнями самостійно за допомогою словника.

На початковому ступені переважають такі способи семантизації як наочність та однослівний переклад, а на старшому можна застосувати дефініцію або тлумачення ІМ тощо. Оптимальність того чи іншого способу семантизації конкретної ЛО у конкретних умовах визначається його економічністю і надійністю: чим менше зусиль і часу потрібно для розкриття значення нової ЛО, чим точніше розуміння учнями його значення, тим краще обрано спосіб семантизації.

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

Наведемо приклад розповіді вчителя для семантизації нових ЛО. У прикладах вони підкреслені, в дужках вказується можливий спосіб семантизації.

Англійська мова

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

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

Французька мова

Paris, capitale de la France.

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

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

Німецька мова

Bernds Schildkröte (наочність).

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

In der Schule stellt Bernd den Karton unter seinen Tisch. Plötzlich ruft einer von Bernds Freunden: “Pom sitzt nicht mehr im Schuhkarton! Er ist verschwunden!” (переклад).

Alle Kinder suchen nach der Schildkröte. Bernd findet sie. Sie sitzt auf dem Bücherschrank. "Ich glaube, dass Pom auch etwas lernen will", lacht Bernd.

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

Setzt das passende Wort ein:

Bernd hat eine...

Bernds Schildkröte heißt...

Er nimmt die... mit in die Schule.

Bernd setzt die Schildkröte in den.... hinein.

Pom

Schuhkarton

Schildkröte

Іспанська мова

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

¿Podéis contestar a José?

¿Mostrad y nombrad estos objetos!

На етапі **автоматизації** дій учнів з новими ЛО активного словника (ситуативно-стереотипізуючий етап формування лексичної навички, за С. П. Шатіловим) учитель організує тренування з формування та удосконалення лексичних навичок. Учень оволодіває формою, значенням, функцією ЛО завдяки виконанню некомунікативних та умовно-комунікативних вправ.

На етапі **застосування** (варіативно-ситуативний етап формування лексичної навички, за С. П. Шатіловим) здійснюється відтворення ЛО на рецептивному і продуктивному рівнях. Учитель створює умови для спілкування в усній і письмовій формі з використанням нових ЛО. Учні вживають нову лексику у мовленні у відповідності з поставленою комунікативною ситуацією спілкування.

Розглянемо вправи, що використовуються для формування ЛК.

6.2.5. Вправи і завдання для формування лексичної компетентності

Засвоєння ЛО відбувається шляхом виконання некомунікативних, умовно-комунікативних, комунікативних вправ, спрямованих на набуття відповідних знань, формування навичок і здатності використовувати набуті навички в усіх видах мовленнєвої діяльності. Виділяють такі групи вправ: для формування лексичних навичок аудіювання/говоріння/читання/письма.

Серед **некомунікативних** вправ і завдань для набуття знань про форму ЛО (усної і письмової) можна назвати виконання певних дій з подальшим виведенням правила. Можливі дії:

- повторення слів, словосполучень і мовленнєвих кліше за вчителем / диктором, з виділенням наголосу, певного звука, звукосполучення і формулювання правила щодо особливостей звучання певних ЛО.

Прикладом вправи для набуття знань про основні поняття: корінь, префікс, суфікс може бути:

- називання слів з певною орфограмою, афіксом тощо і формулювання правила щодо особливостей читання / написання ЛО, усвідомлення маркерів, що позначають частину мови.

Вправою на оволодіння знаннями про правила словотвору в іноземній мові (складання слів, конверсія) може бути:

- групування слів за різними формальними ознаками: словотворчими компонентами, частинами мови тощо; формулювання правил словотвору.

Можливі некомунікативні вправи для набуття знань про семантику (денотат, конотація) ЛО:

- називання усіх видових понять до певного родового поняття (наприклад меблі – стіл, стілець, шафа тощо);
- вибір з ряду слів того слова, що відповідає (не відповідає) певній темі.

Прикладами вправ для набуття знань про сполучувальну цінність слова (синтаксична і лексична сполучуваність) можуть бути:

- заповнення пропусків у реченнях, що ілюструють семантику ЛО, відповідними словами;
- поєднання ЛО з її дефініцією.

Прикладом вправи на оволодіння знаннями про відносну цінність слова (здатність мати антоніми, синоніми, омоніми, пароніми, стилістичну, соціокультурну забарвленість) може бути:

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

Формування рецептивних лексичних навичок розпочинається ознайомленням з ЛО (презентація і семантизація). Ознайомлення здійснюється, як правило, у процесі читання з опорою на графічний образ ЛО. Учні у процесі читання виокремлюють незнайому ЛО, відштовхуючись від її форми у тексті, встановлюють її словарну форму, співвідносять її зі словарним значенням, визначають контекстуальне значення. Усі вправи мають бути адекватними процесу читання, наприклад:

- читання уголос для співвіднесення графічного образу ЛО з її звуковим образом;
- співвіднесення даної форми ЛО з її словарною формою і визначення значення ЛО у різних сполученнях;
- заповнення пропущених ЛО у тексті, завершення речень, створення асоціограми за назвою тексту (розвиток механізму прогнозування);
- вибір із тексту ЛО, що відносяться до певної підтеми, ситуації, вибір однокореневих слів (зміцнення парадигматичних і синтагматичних зв'язків ЛО);
- визначення значень слова на основі знань його словотворчих елементів.

На основі оволодіння різними способами словотворення формується потенціальний словник учнів, що має велике значення для рецептивних видів МД. Потенціальний словник складають ЛО, які, навіть зустрівши у тексті вперше, учень може зрозуміти самостійно. Основним джерелом потенціального словника є мовна здогадка. Виокремлюють три групи підказок, що використовуються для розвитку мовної здогадки: внутрішньомовні (віднесення слів до певної граматичної категорії, що виявляє її функції у реченні); міжмовні, що містяться у словах, утворених шляхом запозичення з іншої мови; позамамовні підказки, що впливають із знання явищ та фактів дійсності.

Лексика мінімуму, а також лексика, засвоєна учнем у процесі навчальної роботи, складає його **реальний словник**.

Для формування **репродуктивних лексичних навичок** оптимальною є така послідовність вправ:

1. Імітація зразка мовлення (ЗМ).
2. Лаконічні відповіді на альтернативні запитання учителя.
3. Підстанова у ЗМ.
4. Завершення ЗМ.
5. Розширення ЗМ.
6. Відповіді на різні типи запитань.
7. Самостійне вживання ЛО у фразі / реченні.
8. Об'єднання ЗМ у понадфразові єдності – діалогічну та монологічну.
9. Використання ЗМ у мінітекстах.

Вправи на імітацію можуть мати ігровий характер: “Уявіть, що я – суфлер, а ви – актори!” або: “Пограємо у відлуння: я буду називати слово, а ви повторюватимете за мною, як відлуння”. Імітація може бути у вигляді альтернативних запитань учителя, які вимагають коротких відповідей у вигляді нових ЛО. Тобто матеріал для відповіді учня “закладений” у запитанні вчителя. Так само можуть використовуватись лаконічні відповіді на спеціальні запитання учителя.

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

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

Англійська мова

1. Лаконічні відповіді на альтернативні запитання учителя: Answer my questions. Give laconic answers.

T: Is “Kateryna” by Shevchenko a story or a poem?

Ps: A poem.

2. Імітація використання ЗМ на рівні фрази: Agree with me if I’m right.

T: “Kateryna” by Shevchenko is a poem.

Ps: You are right. “Kateryna” by Shevchenko is a poem.

3. Підстановка у ЗМ: Correct me if I'm not right.

T: "Cinderella" is a short story.

P₁: You aren't right. "Cinderella" is a fairy-tale.

4. Завершення ЗМ: Complete my statements.

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

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

5. Відповіді на різні типи запитань: Answer my questions.

T: What's your favourite poem?

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

6. Об'єднання ЗМ у понадфразову єдність (монологічну): Tell the class about your favourite novel, poem, short story, fairy-tale, play, etc.

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

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

7. Об'єднання ЗМ у понадфразову єдність (діалогічну): Ask each other about books you like best of all. You can make use of the substitution table:

What	novel story play poem	by ...	do you like best of all?	– Best of all I like the	novel story play poem	by
------	--------------------------------	--------	--------------------------	--------------------------	--------------------------------	----------

8. Використання ЗМ у мікротекстах: Write a letter to a classmate. Ask him/her about his/her favourite novel/story/play/poem. Wait for the answer.

Французька мова

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

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

E₁: Paris.

M: Sur quel fleuve est situé Paris?

E₂: Sur la Seine.

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

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

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

3. Complétez les phrases.

M: Autrefois Paris s'appelait...

E₁: Autrefois Paris s'appelait Lutecia.

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

E₂: Les Parisii ont donné à l'île de la Cité le nom de Paris.

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

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

Німецька мова

1. L: Finde richtige Antwort zu jeder Frage:

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

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

- A. – Was hat Bernd? Weißt du?
B. – Ja, eine Schildkröte.
A. – Wie heißt sie?
B. – Sie heißt Pom.
A. – Wo ist sie? In der Schultasche?
B. – Nein, in einem Schuhkarton.

Іспанська мова

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

M: Es un lápiz (показує і називає).

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

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

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

Modelo. M: Esta goma es pequeña.

A1: Aquella cartera es pequeña también.

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

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

Modelo. M: El diario está sobre el pupitre.

A1: El manual está sobre el pupitre también.

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

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

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

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

(Учитель кладе предмет назад у портфель.)

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

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

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

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

Завершується формування ЛК комунікативними вправами, наприклад: Скажіть, що ви (не) робите взимку? У неділю? Після уроків?

Одночасно з формуванням лексичних навичок учні набувають певних знань, що забезпечують розвиток лексичної усвідомленості.

6.2.6. Засоби формування лексичної компетентності

Виконання вправ і завдань для формування ЛК доцільно здійснювати з використанням різноманітних засобів навчання, головним з яких є **підручник**, що входить до складу навчально-методичних комплексів.

До допоміжних засобів навчання ЛО відносять: пояснення учителя; пам'ятки та інструкції щодо використання друкованих словників, форми ведення індивідуальних учнівських словників і карток з новою лексикою, способів організації та систематизації вивчених ЛО. Такі засоби допомагають учневі працювати над вивченням ЛО самостійно. Зазвичай, учні записують нові ЛО у словники, що складаються із трьох колонок: ЛО, транскрипція і переклад. Таким словникам не вистачає колонки із синонімами, антонімами, словосполученнями, прикладами речень з новою ЛО, що демонструвала б парадигматичні зв'язки ЛО.

Для ефективної організації навчання ЛО учитель, окрім підручника, може залучати інші засоби, адаптуючи їх до умов навчання. Це можуть бути малюнки, предмети, що відображають зміст нової ЛО, кросворди.

На середньому і старшому етапах навчання доцільно використовувати засоби, що забезпечують “інвентаризацію” словникового запасу, тобто тематичне і словотворче групування ЛО. Один з таких прийомів – створення ментальних карт (mind-mapping) з певної тематики, які допоможуть розкрити основне поняття ЛО через ключові слова, що у вигляді гілочок розходяться від центру.

6.2.7. Контроль рівня сформованості лексичної компетентності

Оскільки **об'єкт контролю** – лексична компетентність – є поняттям, що складається з кількох взаємопов'язаних елементів, то можна стверджувати, що вона не піддається прямому контролю. Проте окремі її компоненти, пов'язані з навичками, знаннями, лексичною усвідомленістю, можуть бути проконтрольовані. Перевіряти окремо лексичні знання недоцільно. Хоча в разі необхідності їх можна актуалізувати, оскільки наявність знань не гарантує сформованості навичок або достатнього рівня розвитку здатності використовувати ЛО у спілкуванні.

Контроль рівня сформованості ЛК важливо здійснювати **безпосередньо у спілкуванні**. Лексичний компонент мовленнєвих умінь контролюється у процесі розвитку вмій в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі та перекладі.

Зрозуміло, що формування лексичних навичок не є самоціллю. Оволодіння лексикою є лише засобом розвитку мовленнєвих умінь. Саме тому лексичні навички не є об'єктами підсумкового контролю. Контролю підлягають такі дії з ЛО: виклик ЛО з пам'яті, сполучення її з іншими ЛО, включення слова у ширший контекст.

Контроль рівня сформованості ЛК може здійснюватись у прихованій формі (під час виконання умовно-комунікативних і комунікативних вправ) і відкрито: через усні та письмові контрольні вправи. Засвоєння ЛО рецептивного мінімуму можна контролювати у процесі виконання різних вправ, тестів множинного вибору, тестів із вільно конструйованою відповіддю, заповнення пропусків ЛО у тексті.

Основним критерієм оцінювання рівня сформованості ЛК є *правильність*. Тобто правильність розуміння змісту тексту під час аудіювання і читання та правильність вживання ЛО в говорінні та письмі. Враховується наявність і кількість лексичних помилок.

Рівень сформованості лексичної усвідомленості перевіряється в основному опосередковано через особливості іншомовного спілкування, або за допомогою опитування, анкетування, тестування тощо.

Формування лексичної компетентності тісно пов'язане з формуванням граматичної компетентності, чому і присвячено наступний розділ.

Завдання і питання для самоконтролю:

1. Дайте стислу характеристику іншомовної ЛК та її компонентів.
2. Визначте труднощі навчання лексики ІМ, яку ви вивчаєте.
3. Обґрунтуйте різницю між рецептивною і репродуктивною ЛК.
4. Розкрийте суть лексичної навички як основного компонента ЛК і продемонструйте на прикладах її якості.
5. Запропонуйте способи семантизації таких лексичних одиниць: *to get; thrilling; to persuade; flavour*. Обґрунтуйте свій вибір.

6.3. Методика формування іншомовної граматичної компетентності

Дайте відповіді, спираючись на свій досвід вивчення ІМіК:

- Як вас навчали граматики у школі? Які труднощі ви відчували? Хто і як допомагав вам?
- Які ваші найтипівіші граматичні помилки? Чи вважаєте ви за можливе позбутися їх? Яким шляхом?
- Які граматичні вправи вам більше подобалося виконувати: ті, в яких ваша увага була спрямована на форму, чи ті, де ваша увага була спрямована на зміст?

6.3.1. Загальна характеристика іншомовної граматичної компетентності

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

Розглянемо компоненти ГК. Говорячи про *знання* як компонент ГК, слід, перш за все, вирішити питання, яку граматику ми маємо на увазі. Існує так звана *лінгвістична* (або аналітична, формальна) *граматика*, тобто науковий лінгвістичний опис системи правил певної мови, і *педагогічна* (або навчальна) *граматика*, яка являє собою перероблені правила лінгвістичної граматики, пристосовані для навчання мови. Педагогічна граmatика завжди контрастивна, бо враховує вплив рідної мови. Навчальний матеріал до неї відбирається за суто методичними критеріями: нормативності, вживаності, відповідності потребам спілкування. Він організується циклічно й концентрично (а не системно-лінійно, як у лінгвістичній граматиці), передбачаються фази систематизації і повторення. Уточнюючи поняття “педагогічна граmatика”, дослідники (Черноватий Л. М., Хельбіг Г., Дірвен Р.) визначають її як будь-який, орієнтований на вчителя і учня, опис або спосіб пред’явлення правил ІМ з метою забезпечення процесу його засвоєння, а також управління цим процесом. Метою застосування педагогічної граматики є перехід тих, хто навчається, до так званої *інтуїтивної граматики*, яка визначається як імпліцитне знання структури мови, тобто це знання, яке зазвичай не усвідомлюється, проте воно лежить в основі здібності того, хто говорить / пише, породжувати граматично коректні висловлювання, або здібності того, хто слухає / читає, розуміти їх. Існують різні типи навчальної інформації, які допомагають учням одержувати граматичні знання:

1. Правила (описові правила і правила-інструкції).
2. Зразок мовлення (ЗМ) на рівні словоформи, словосполучення, фрази, понадфразової єдності (ПФЄ).
3. Модель.
4. Схеми.
5. Ілюстративна таблиця.
6. Когнітивна метафора (вербальна або зображальна).

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

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

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

Англійська мова

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

Французька мова

Щоб сказати про те, що певна річ належить одній людині, вживай форму **est à**, багатьом людям – **sont aux**. Наприклад: Ce chapeau **est à** Marie. Ces jouets **sont aux** enfants de Madame Bernard.

Німецька мова

Щоб побудувати речення з дієсловами з відокремлюваними префіксами у Präsens, Imperfekt та Imperativ, необхідно поставити відокремлюваний префікс в кінці речення.

Наприклад: Präsens: Er **macht** das Fenster **auf**.
Imperfekt: Er **machte** das Fenster **auf**.
Imperativ: **Mach** das Fenster **auf**!

Іспанська мова

Якщо хочеш поставити загальне запитання, почни речення з дієслова.

Наприклад: ¿**Está** el libro sobre la mesa?
¿**Escriben** los alumnos en sus cuadernos?

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

Граматичну структуру (ГС) розглядають як механізм сигналів, що служать для передачі певних значень (Хорнбі А.С.). Так, наприклад, наявність в англійській мові модального дієслова **must** у сполученні з перфектним інфінітивом сигналізує про впевненість у тому, що дія мала місце; сигнал **_’s** передає поняття приналежності (Mary’s book). В іспанській і французькій мовах поняття приналежності передається за допомогою прийменника **de**: El libro **de** Maria / La chamber **de** la mère; в німецькій мові це поняття передається закінченням родо-

вого відмінка: **Ninas** Buch, або за допомогою прийменника **von**: das Buch **von** Nina. Кожна мовленнєва одиниця (словоформа, вільне словосполучення, фраза, ПФЄ) має свою структуру, яка відбиває певні зв'язки між її компонентами.

Наведемо приклади ЗМ.

Англійська мова

- What is there on the shelf? *ЗМ рівня словоформи:*
1) Books. 2) Bags. 3) Brushes.
- Where is my ball? *ЗМ рівня словосполучення:*
1) On the chair. 2) Under the table. 3) In the bag.
- ЗМ рівня фрази:*
1) Pete is writing a letter. 2) I am drawing.

Французька мова

- Quel transport préfères-tu? *ЗМ рівня словоформи:*
1) Le train. 2) La voiture.
- Qu'est-ce qu'il y a sur la table? *ЗМ рівня словосполучення:*
1) Une nappe blanche. 2) Un vase vert.
- ЗМ рівня фрази:*
1) C'est une règle. 2) C'est une règle de Marie.

Німецька мова

- Was malst du? *ЗМ рівня словоформи:*
1) Ein Buch. 2) Eine Fahne. 3) Einen Hund.
- Was trinkt ihr gern? *ЗМ рівня словосполучення:*
1) Kaltes Wasser. 2) Starken Kaffee. 3) Warme Milch.
- ЗМ рівня фрази:*
1) Ich trinke am liebsten schwarzen Kaffee.
2) Mein Bruder trinkt am liebsten schwarzen Kaffee.

Іспанська мова

- ¿De qué color es la mesa? *ЗМ рівня словоформи:*
1) Amarilla. 2) Negro.
- ¿De qué color es el diván? *ЗМ рівня словоформи:*
1) Una mesa amarilla. 2) Un divan negro.
- ¿Qué hay en el cuarto? *ЗМ рівня фрази:*
En el cuarto hay un diván negro.

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

Модель розпорядження, наказу (англійська мова):

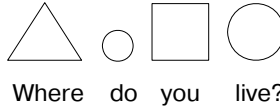
V	(d)	N
Open Do	the your	window! morning exercises.

Схема – це умовне графічне зображення об’єкта.

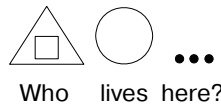
Наведемо приклади.

Англійська мова

Схема ГС спеціального запитання у Present Simple (рівень фрази):

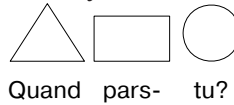


Трикутник означає питальне слово, маленьке коло – допоміжне дієслово, квадрат – підмет, велике коло – першу форму смислового дієслова. Коли потрібно пояснити “запитання до підмета”, то сигнал питального слова у схемі збігається із сигналом підмета:



Французька мова

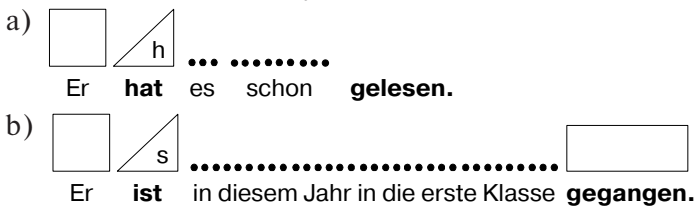
Схема спеціального запитання у Présent de l’Indicatif:



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

Німецька мова

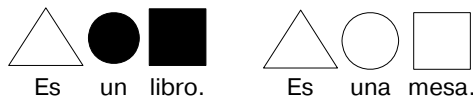
Схема ГС з дієсловом у Perfekt.



Квадрат означає підмет, світлий трикутник з літерою **h** всередині – допоміжне дієслово **haben**; світлий трикутник з літерою **s** всередині – допоміжне дієслово **sein**; прямокутники – третя форма смислового дієслова; крапки – другорядні члени речення.

Іспанська мова

Схема ГС із значенням номінації.



Трикутник означає дієслівну форму **es**, чорне коло – неозначений артикль чоловічого роду **un**, світле коло – неозначений артикль жіночого роду **una**, чорний квадрат – іменник чоловічого роду, білий квадрат – іменник жіночого роду.

Наступним видом навчальної інформації є *ілюстративна таблиця*. Це вид зорової наочності, що відображає явища у графічній формі і носить узагальнюючий характер. Вона може розглядатися як орієнтовна основа дії і як систематизація набутих раніше знань, які дозволяють простежити зв'язок між усіма елементами граматичного явища, що систематизує розрізнені відомості. Ілюстративна таблиця має демонструвати не лише форму ГС, як це зазвичай має місце у формальних граматичних таблицях, але й принаймні її основну функцію. Таблиця 10 демонструє основні форми і функції видочасових форм англійської мови в активному стані.

Таблиця 10

TABLE OF ENGLISH TENSES, ACTIVE VOICE

<i>Aspect Tense</i>	<i>Simple</i>	<i>Continuous</i>	<i>Perfect</i>	<i>Perfect Continuous</i>
Present	Every day in our English lessons we read stories, talk to each other, write notes. Our teacher asks us a lot of questions. Do you write notes? Does your teacher ask you questions?	Hello, Ann! What am I doing ? I'm doing my homework. My brother is playing computer games. My parents are watching TV. What are you doing now?	I've already written Exercise 3. My friend has done it too. Some students haven't finished it yet. Have you written the exercise? I have seen a new film this week.	We've been looking forward to this journey since September. I have been thinking about going to a school of English for some time.
Past	Yesterday we listened to an interesting story and sang a new song. We didn't solve crossword puzzles. Did you sing an English song?	– What were you doing yesterday at 6 o'clock? – Let me think. I was doing my homework. When my parents came home, I was watching TV.	On Saturday I had swept the floor and had washed up before my parents came home. But I hadn't cooked anything by that time.	In September 1862, the finished draft of the Declaration to free the slaves that Lincoln had been preparing for a long time, appeared in the papers.
Future	Tomorrow we'll solve a crossword puzzle and talk to each other. Will you talk to each other? What else will you do ?	Tomorrow at half past 8 I'll be watching a thriller on TV.	By the end of the term we'll have finished the chapter "Eddie" from the novel "Copper Beech" by M.Binchy.	Your teacher of English will have been working at school for 20 years by the first of January.
Future in the Past	The teacher promised that the next day we would solve another crossword puzzle and talk to each other.	A friend of mine asked me what I would be doing on Sunday at half past 8. I told him I would be watching a thriller on TV.	I thought that by the end of the term we would have finished the chapter "Eddie".	We were told that our teacher of English would have been working at the university for 20 years by the first of January.

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

КМ можуть бути вербальними і зображальними.

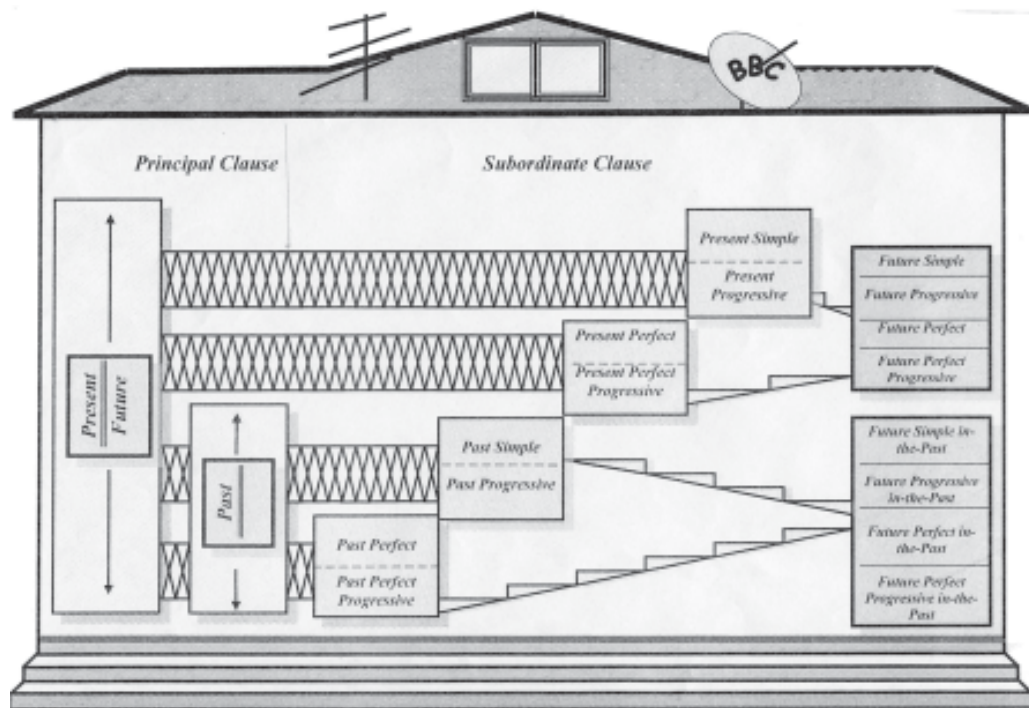
Приклад вербальної КМ:

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

Нижче наведено приклад зображальної КМ (Схема 11), що відображає узгодженість часів англійської мови у вигляді будівлі з двома ліфтами, один з яких їде на всі поверхи, а інший лише до другого (за Вовк О. І).

Схема 11

Приклад зображальної когнітивної метафори



Граматичні навички є найважливішим компонентом ГК. Граматичні навички, як і всі інші мовленнєві навички, мають характеризуватися такими ознаками як автоматизованість, гнучкість і стійкість та формуватися поетапно.

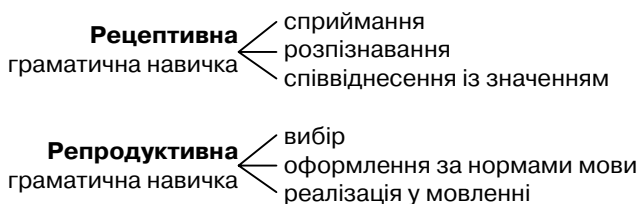
Сформованість **репродуктивної граматичної навички** – одна з передумов функціонування вміння висловлювати свої думки в усній і письмовій формах (говоріння і письмо). Той, хто говорить/ пише, має спочатку **вибрати** ГС, яка б відповідала ситуації мовлення. Подальший вибір залежить від часу події, про

яку йдеться, від характеру інформації. На вибір ГС також впливають стосунки між людьми, що спілкуються. Обрану ГС слід **оформити** відповідно до норм ІМ (маються на увазі морфологічні й синтаксичні особливості ГС). Вибір та оформлення ГС здійснюються паралельно, щоб у свідомості мовця поєднувалися комунікативний намір і форма, за допомогою якої цей намір виражається.

Сформованість **рецептивної граматичної навички** — одна з передумов функціонування уміння розуміти думки інших людей в усній і письмовій формах (аудіювання і читання). На відміну від репродуктивної граматичної навички, яка передбачає вибір форми згідно з комунікативним наміром, ситуацією мовлення тощо, першою операцією у формуванні рецептивної граматичної навички є **сприймання** звукового або графічного образу ГС. Якщо рецептивна граматична навичка сформована, сприймання супроводжується **розпізнаванням** граматичних форм і **співвіднесенням** їх з певним значенням. Представимо на схемі (див. схему 12) операції, що входять до рецептивної і репродуктивної граматичної навички.

Схема 12

Операції, що входять до граматичної навички



Граматична усвідомленість є складовою загальної мовної усвідомленості людини (language awareness, Sprachbewusstheit) або рефлексорного підходу до феноменів мови і мовлення, а також до власних процесів учіння й оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю (ІКК) та її складовими. Це здатність людини розмірковувати над процесами формування своєї ГК, свідомо реєструвати й розпізнавати ГС в усному і писемному мовленні, їхні особливості та закономірності їхнього утворення і функціонування; знати свій “тип” мовця і “учня”, аналізувати граматичну сторону свого мовлення тощо.

Труднощі формування граматичної компетентності

Труднощі формування ГК зумовлюються трьома групами факторів: а) індивідуальними особливостями учнів; б) ІМ, що вивчається; в) навчанням: учителем, технологією навчання і навчальними матеріалами.

а) Труднощі, зумовлені індивідуальними особливостями учнів

Учні, які починають вивчати ІМ, зазнають певних труднощів психологічного характеру. Це обумовлено тим, що:

- ІМ на відміну від рідної є другорядним засобом спілкування, використання якого не є життєвою необхідністю;

- оволодіння ІМ починається у шкільному віці, коли головний засіб спілкування, рідна мова, вже усталений, тому потрібні спеціальні зусилля для виклику мотивації щодо вивчення ІМ взагалі і граматики ІМ зокрема;
- засвоєння ІМ відбувається у навчальних умовах, у яких немає достатньої бази для мимовільного вияву закономірностей граматичних явищ;
- засвоєння граматичної побудови мови, граматичних категорій і граматичних явищ характеризується абстрактністю, що, у свою чергу, передбачає наявність в учнів аналітичних здібностей, добре розвинених навичок класифікації явищ з опорою на їх ознаки, а також логічного мислення та пам'яті.

б) Труднощі, зумовлені ІМ, що вивчається

Велика група труднощів, з якими стикаються учні під час навчання граматичного матеріалу, спричиняється ІМ, що вивчається. Вони зумовлені

- 1) *інтерференцією* рідної мови, оскільки учні вже мають навички використання граматичних засобів рідної мови. З одного боку, це допомагає, а з іншого – викликає певні труднощі. Так, значною трудностю для україномовних учнів є вживання прийменників, значення яких не сходяться в різних мовах, що й викликає велику кількість помилок, оскільки в цьому випадку в англійській мові прийменники окрім лексичних значень передають ще й граматичні, які в українській (синтетичній) мові виражаються закінченнями, що обираються в залежності від відмінка. Тому в учнів при вживанні у мовленні прийменників ІМ, значення яких не сходяться з прийменниками української мови, дуже часто спостерігається негативний перенос, що полягає у прямому перекладі прийменників української мови на англійську;
- 2) *наявністю/відсутністю певних граматичних явищ у рідній мові*. Так, наприклад, в українській мові 7 відмінків, в німецькій – 4, у фінській – 14, а в англійській відмінків немає; або відсутність в українській мові такого граматичного явища як артикль;
- 3) *складністю граматичного явища*, що обумовлено різноманітністю морфологічних форм, наявністю багатозначних і багатофункціональних явищ (внутрішньомовна інтерференція);
- 4) *співвідношенням значень і випадків вживання граматичних явищ* (значення і випадки вживання збігаються в обох мовах / обсяг значень і випадки вживання не збігаються);
- 5) *способом утворення форми граматичних явищ* (спосіб утворення форми сходиться в рідній та ІМ / спосіб утворення форми відрізняється в рідній та ІМ);
- 6) *оволодінням граматичним явищем* у морфології (наприклад, відсутність в англійській мові системи відмінювання іменників полегшує вивчення останніх, проте ускладнює процес оволодіння прийменниками; труднощі, з якими зустрічаються учні під час вивчення іменників з артиклями або оволодіння категорією роду; труднощі, що виникають у процесі засвоєння узгодження часів тощо) і в синтаксисі (наприклад, порядок слів).

Знайомство з типологічними ознаками граматичної системи ІМ доцільно здійснювати у зіставленні з рідною мовою учнів. Таке зіставлення має носити практичний характер і показати учням різницю між граматичними системами двох мов. Знання зазначених труднощів дозволяє спрогнозувати помилки учнів та організувати навчання граматичного матеріалу таким чином, щоб подолати міжмовну і внутрішньомовну інтерференцію.

в) Труднощі, зумовлені умовами навчання

- Навчальні програми з рідної та іноземної мови не зв'язані між собою. Це призводить до того, що учні іноді починають вивчати граматичне явище ІМ, яке вони ще не вивчали в рідній мові.
- Нові граматичні структури на етапі ознайомлення подаються поза контекстом, що у подальшому призводить до того, що в учнів з'являються труднощі під час ситуативного використання граматичних явищ.
- Навчання граматичного матеріалу ускладнюється граматичними термінами і правилами, а також великою кількістю винятків. Так, наприклад, при навчанні граматики на початковому етапі (у початковій школі) застосовується експліцитний підхід (пояснення і заучування граматичних правил), а не імпліцитний (повторення і заучування граматичних структур без заучування правил). Складність граматичних правил призводить до блокування їх розуміння, або дитина просто заучує правила, створюючи тим самим труднощі у вивченні ІМ як на операційному, так і на мотиваційному рівнях.
- Навчання граматики часто обмежується використанням “сухих” таблиць, заучуванням граматичних конструкцій, однотипними вправами, виконуючи які, учні не впевнені у практичній користі того, що вони роблять.
- Використовуються лише фронтальні форми роботи, що спричиняє пасивну роль учня на уроці.

6.3.2. Цілі формування граматичної компетентності в учнів початкової, основної і старшої школи

Формування ГК починається у *початковій школі*. Після закінчення 4-го класу молодші школярі згідно чинної програми мають вийти на рівень А1 ІКК (за глобальною шкалою ЗЄР), а значить – на той самий рівень ГК. Проте дослідники, які займаються проблемами початкової школи (наприклад Паршикова О. О.), на основі даних психологів і психолінгвістів вказують, що засвоєння граматики ІМ у молодших школярів буде значно різнитися у 1-2 класах і в 3-4 класах: перші знаходяться на так званій дограматичній стадії засвоєння ІМ, другі – на граматичній стадії. Тому рекомендації програми про імпліцитне засвоєння граматики у початковій школі слід сприймати диференційовано: учні, що знаходяться на “дограматичній” стадії, ще не спроможні усвідомити граматичні закономірності ІМ, у них навіть немає досвіду вивчен-

ня граматики рідної мови. Завдання учителя – дати учням якомога більше ЗМ, які вони спочатку вживають без змін, потім з мінімальними змінами згідно із ситуацією мовлення, створеною вчителем. На “граматичній” стадії молодші школярі вже можуть вносити зміни у ЗМ спочатку на синтаксичному, а потім і на морфологічному рівні (Паршикова О. О.). На цій стадії засвоєння ІМ буде недоцільно обмежитися лише імпліцитним засвоєнням граматичної сторони мовлення, і вже згодом можна застосовувати прийоми, завдяки яким учні не лише отримують, але й самі здобувають необхідні їм граматичні знання.

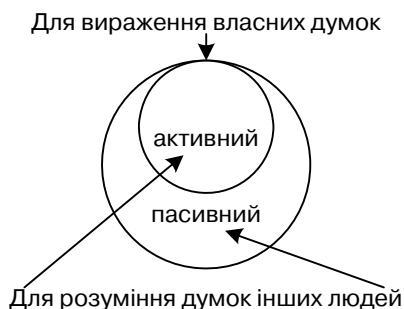
В основній школі згідно з чинною програмою учні мають досягти рівня ІКК А2, в тому числі й такого її компонента як ГК. Головним завданням тут є оволодіння так званим активним граматичним матеріалом (див. підрозділ 3). Звичайно, учні основної школи мають не лише імітувати вчителя, але й породжувати свої власні висловлювання з конкретними ГС, а також розуміти їх у мовленні вчителя, інших учнів, і найголовніше – у мовленні носіїв мови, для чого слід активно застосовувати фоно- і відеофонограму.

У старшій (переважно профільній школі) з’являється необхідність засвоювати не лише активний граматичний матеріал (до початку занять у старшій школі він в основному вже засвоєний), але й так званий пасивний граматичний матеріал, що належить до шкільного граматичного мінімуму. Це ГС, які зустрічаються переважно у фахових або фахово спрямованих текстах, які учні будуть читати у старшій школі. На цьому етапі слід забезпечувати більшу автономність учнів, їхню самостійність у формуванні ГК. Випускники старшої школи мають досягти ІКК рівня В1 (рівень стандарту), в тому числі і ГК.

6.3.3. Шкільний граматичний мінімум

У середніх навчальних закладах вивчаються не всі граматичні явища виучуваної ІМ, а спеціально відібраний шкільний **граматичний мінімум**, який складається з **активного** граматичного мінімуму і **пасивного** граматичного мінімуму. Для вираження своїх думок ІМ учень має оволодіти тими ГС, які входять до активного граматичного мінімуму. Безперечно, ці ГС він має також розуміти в усному або писемному мовленні. До пасивного граматичного мінімуму входять такі ГС, якими учні можуть не користуватися для вираження своїх думок, але які потрібні для сприймання й розуміння іншомовного мовлення в усній і письмовій формі. Звичайно, кількість таких ГС буде не такою великою, як кількість лексичних одиниць пасивного словника, бо взагалі кількість ГС і граматичних явищ у будь-якій мові обмежена і піддається обліку. Щоб сприймати й розуміти думки інших людей, необхідно володіти як активним, так і пасивним шкільним граматичним мінімумом (див. схему 13). На жаль, у програмі, де весь граматичний матеріал ретельно розписаний по класах, він не розділяється на активний і пасивний. Тому вчителю доведеться робити це самому.

Шкільний граматичний мінімум



6.3.4. Етапи формування граматичної компетентності

Як зазначалося вище, компонентами ГК є граматичні знання, мовленнєві граматичні навички і граматична усвідомленість. Виділяючи ці важливі складові ГК, слід разом з тим зазначити, що формуються вони не окремо один від одного, а разом. Тому ми у визначенні етапів формування ГК будемо спиратися на виділені С.П.Шатіловим етапи формування мовленнєвої граматичної навички. Першим етапом є *орієнтовно-підготовчий*. На цьому етапі відбувається ознайомлення учнів з новим граматичним явищем / ГС і первинне виконання мовленнєвої граматичної дії за зразком, якщо вона елементарна, чи первинне виконання окремих операцій, що входять до складу граматичної дії на основі усвідомлення способів їх виконання. На другому, *стереотипно-ситуативному етапі*, відбувається автоматизація дій учнів з новими ГС на рівні фрази. На третьому, *варіююче-ситуативному етапі*, продовжується автоматизація дій учнів з новими ГС на рівні ПФЄ і тексту.

На **першому етапі** учні ознайомлюються з новою ГС у контексті або ситуації мовлення – реальній або спеціально створеній учителем. Контекстом може служити будь-який невеликий текст – вірш, пісня, короткий діалог, уривок з відеофільму тощо. Бажано, щоб інформація надходила до учнів по двох каналах – слуховому і зоровому. У випадку використання відеофонограми подачу інформації по зоровому каналу слід відкласти на час після перегляду відеофонограми, інакше учні пропустять відеоряд. На цьому етапі учні не лише ознайомлюються з ГС, але й одержують або здобувають знання. Останнє – здобування знань, як це доведено дослідженнями психолінгвістів і методистів (Красних В. В., Кубрякова О. С., Ніцецька О. М., Вовк О. І.), набагато корисніше, бо виведені або здобуті знання є значно міцнішими за одержані в готовому вигляді. Для виведення знань на основі контексту (або кількох контекстів) використовується *евристична бесіда* (термін Міньяр-Белоручева Р. К.). Наведемо приклад мінімального контексту – вірша англійською мовою – та евристичної бесіди, у процесі якої учні старшої школи здобуватимуть знання про одну із функцій Present Perfect Progressive (PrPP).

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

WORK IS OVER (by R. Garland)

Mary **has been raking** hay,
All the day, all the day.
Now she is sleeping in the clover.
Work is over. Work is over.

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

T: When did Mary begin to rake hay?

P₁: Early in the morning.

T: Is she still raking hay?

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

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

P₃: Yes, we do. All the day.

T: As a result the girl is very tired, she's sleeping in the clover. What function does the verb form in PrPP illustrate in the text? – To show an action that has been recently finished, but we can see its result (the girl is tired) even after the action is over. And now pay attention to the form of PrPP. What kind of predicate is the verb form in bold type?

P₄: The simple verbal predicate.

T: Right. Any progressive form has got the same formula: be + V-ing.
In what tense is the auxiliary verb **be** in PrPP?

P₅: In the Present Perfect: have/ has been.

У зв'язку з тим, що видочасова форма PrPP має декілька функцій, продемонстрованого контексту недостатньо. (За браком місця інші контексти з PrPP тут не подаються.)

На першому етапі формування граматичної навички потрібно здійснити фонетичне відпрацювання ЗМ з новими ГС. Особливу увагу у випадку з PrPP слід приділити тому, що обидві форми допоміжного дієслова не наголошуються. Цієї мети можна досягти, читаючи хором та індивідуально ЗМ, які включають видо-часові форми PrPP. Звичайно, евристична бесіда – не єдиний шлях одержання учнями граматичних знань як орієнтовної основи майбутніх мовленнєвих дій з новою / новими ГС. Наведемо приклади фрагментів урочків, мета яких – ознайомити учнів з новою / новими ГС.

Англійська мова

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

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

Ви, напевно, звернули увагу на те, що кожне речення починається словом **there**. В англійській мові цим словом завжди починається речення, в якому повідомляється, що щось або хтось знаходиться у певному місці. Прослухайте мою розповідь вдруге (її текст ви також знайдете на дошці). А тепер перевіримо, чи ви добре зрозуміли її.

1. Give laconic answers to my questions.
T: Is there a ruler or a pencil on the desk?
P₁: A ruler. Etc.
2. Translate my statements into Ukrainian.
T: There is a map on the wall.
P₂: На стіні – карта.
T: There is no picture on the wall.
P₃: На стіні немає картини.
T: Тепер прослухайте моє твердження і скажіть, скільки в ньому наголошених слів: There is a **book** on the **desk**.
P₄: Два.

Так, правильно, два: *book* і *desk*. А яке з двох слів я наголошую сильніше? *Book*. Цей наголос називають логічним. А зараз ми скажемо разом, що лежить на письмовому столі. Повторюйте за мною лише ті твердження, які відповідають дійсності. (Учитель повторює розповідь, вставляючи деякі твердження, що не відповідають дійсності, щоб запобігти механічному повторюванню.)

Французька мова

Ви вже знаєте, як сказати, що певна річ належить одній людині, наприклад: *Cette règle est à Olga*. А сьогодні ми з вами навчимося говорити про приналежність речей не одній людині, а багатьом людям. А тепер подивіться на малюнок на дошці й уважно слухайте мою розповідь.

*C'est un vestiaire de notre salle sportive. Victor est de service. Il y a des objets sur un banc. Ils ne sont pas à leurs places. Le maître entre et demande: "Victor, à qui sont ces objets?" Victor répond: Ces blousons **sont aux** filles de notre classe Nina et Lucie. Ces vestons **sont aux** garçons de notre classe Nicolas et André".*

Maintenant écoutez et répétez après moi:

A qui sont ces blousons? – Ces blousons **sont aux** filles de notre classe.

A qui sont ces vestons? – Ces vestons **sont aux** garçons de notre classe.

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

Німецька мова

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

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

А тепер прослухайте мою розповідь ще раз, на цей раз дивіться на її варіант, написаний на дошці. (Учні слухають розповідь учителя із зоровою підтримкою.) Якими словами передається майбутній час (вони виділені в тексті)?

– Правильно, допоміжним дієсловом **werden** і третьою формою смислового дієслова. А на який із двох компонентів падає наголос?

– Правильно, на другий. А тепер скажіть, що в неділю ви зробите те саме, що і я.

Lehrer (L): Ich werde am Sonntag ins Kino gehen.

Schüler (Sch): Ich werde am Sonntag auch ins Kino gehen. Usw.

Іспанська мова

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

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

Я повторю свою розповідь (вона також написана на дошці), а ви послухайте її ще раз і скажіть, який мовний засіб в іспанській мові вказує на інструмент дії. Правильно, прийменник **con**, який виконує ту саму функцію, що й закінчення в українській мові (ім суп ложкою, вмиваюся холодною водою). Зверніть увагу на те, що наголос на прийменник **con** не падає. А зараз давайте скажемо разом, за допомогою чого ми виконуємо різні дії.

¡Repetid a coro!

Con el bolígrafo. Yo escribo con el bolígrafo.

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

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

6.3.5. Вправи і завдання для формування граматичної компетентності

Для формування ГК використовуються рецептивні і рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні і деякі некомунікативні вправи різних видів. Розглянемо спочатку **види вправ на рецепцію ГС**. Це вправи на впізнавання, диференціацію, ідентифікацію, вибір ГС за контекстом, на перевірку розуміння ГС.

Приклад вправи на впізнавання.

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

Приклад вправи на диференціацію.

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

- Where are the children?
 - They must **have gone** to the lake.
 - They **have gone** to the lake.
- Have the boys broken the window?
 - Mother: They can't **have broken** it.
 - Father: They may **have broken** it. Etc.

Key: 1 -, 2 +.

Приклад вправи на ідентифікацію.

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

Aspect \ Voice	Active	Passive
Simple		
Progressive		
Perfect		

Приклад вправи на вибір виду-часової форми за контекстом.

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

Dear friends from Ukraine,

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

Приклади вправ на перевірку розуміння ГС.

Перевірити розуміння ГС можна різними способами: за допомогою вибору твердження, що відповідає змісту ГС; функції, яку передає та чи інша ГС; коментування думки, висловленої за допомогою певної ГС; перекладу речення, що включає нову ГС. Слід зазначити, що останній спосіб не завжди є надійним. Так, наприклад, умовні речення другого і третього типу, що мають в англійській мові різні структури, перекладаються на українську мову однаково.

Приклад 1.

T: Listen to some utterances. Then read some statements. Choose the one (a,b,c) that corresponds to the meaning of the structure “a modal verb + Perfect Infinitive”.

1. – John didn't come to school yesterday.
– He **must have fallen** ill.
a) The speaker is not sure about the reason for John's absence.
b) The speaker doubts the reason for John's absence.
c) The speaker is quite sure about the reason for John's absence.
2. – Why is Isabel late for classes?
– She **might have overslept**.
a) The speaker is quite sure about the reason for Isabel's being late.
b) The speaker is far from being sure about the reason about Isabel's being late.
c) The speaker is sure she didn't oversleep. Etc.

Key: 1 – c, 2 – b, 3 ...

Приклад 2.

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

- Where is my umbrella?
- Oh, you **could have left** it on the train.

- a) Obligation
- b) Supposition implying assurance
- c) Possibility.

Key: 1 – c, 2 ...

Приклад 3.

T: Listen to a short extract from the play “Pygmalion” by Bernard Shaw. Comment on Mrs Higgins’s words.

Mrs Higgins: You don’t mean to say you have set the police after Eliza.

Higgins: Of course. What are the police for?

Mrs Higgins: What right have you got to go to the police and give the girl’s name **as if she were a thief**?

P: The girl is not a thief.

Перейдемо до **вправ на репродукцію ГС**. Нагадаємо, що це мають бути переважно рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні вправи на імітацію ЗМ, підстановку у ЗМ, трансформацію, завершення ЗМ; відповіді на різні типи запитань, постановка запитань, а також самостійне вживання ЗМ на рівні фрази і ПФЄ з новою/ новими ГС.

Англійська мова

1. Agree with me if I am right. Say “You are right!” before the true statement or “You aren’t right, I’m afraid” if the statement is false. Do not repeat the false statement. (Вправа **на імітацію ЗМ**. Використовується реальна ситуація. Вправу можна виконувати хором.)

T: There’s a ball on Sasha’s desk.

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

T: There is a map on his desk.

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

2. Now I’ll tell you about a thing on the desk and you’ll tell me about another thing. (Вправа **на підстановку у ЗМ**. Використовується реальна ситуація. Після висловлювання одного з учнів клас може підтвердити те, що він сказав, хором.)

T: There is a ruler on Oksana’s desk.

P₁: There is a pen on her desk.

P₂: There is a book on her desk. Etc.

3. And now answer my questions. Give full answers. (Вправа для навчання **повної відповіді на спеціальне запитання**. Послідовність видів вправ залежить від природи самої ГС. Учень вживає ту саму структуру, що і в попередній вправі. Після відповіді учня клас може її прокоментувати.)

T: What is there in your bag, Ihor?

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

T: What is there in your bag, Halia?

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

4. Answer my questions. Give short answers: **Yes, there is./ No, there isn't.** (Вправа для навчання *відповіді на загальне запитання*. Приклади короткої відповіді доцільно записати на дошці, щоб запобігти інтерференції з відповіддю на раніше вивчену структуру Yes, it is./ No, it isn't.)
- T: Is there a bag on the chair?
P₁: Yes, there is.
T: Is there a map on the desk?
P₂: No, there isn't. Etc.
5. Listen to my statements. Correct me if I'm not right. (Вправа *на трансформацію ЗМ*.)
- T: It seems to me (мені здається) there is a piece of chalk on the desk.
P₃: You aren't right, I'm afraid. There is no piece of chalk on the desk.
6. Tell the class what there is in your bag if it isn't a secret. (Вправа *на самостійне вживання нової ГС в усному мовленні* на рівні фрази.)
- P₁: There is a toy car in my bag.
P₂: There is a doll in my bag. Etc.
7. And now let's write down what there is and what there isn't on the wall of our classroom. (Вправа *на самостійне вживання нової ГС в писемному мовленні* на рівні фрази.)
- P₁: There is a map on the wall.
P₂: There is a picture on the wall.
P₃: There is no shelf on the wall. Etc.
8. Stand in two lines. Face each other. Tell your partner what there is in your hand. (Вправа *на об'єднання ЗМ у діалогічну єдність* "твердження – твердження". У вправі використовується прийом "Рухомі шеренги".)
- Example: P in Line One: There is a rubber in my hand.
P in Line Two: There is a piece of chalk in my hand.
9. Tell the class that you've got a thing. Add what there is or there isn't in it (on it, near it). (Вправа *на об'єднання ЗМу ПФЄ*. Учні висловлюються по черзі за поданим зразком. Одне з висловлювань учнів записується на дошці і в зошитах.)
- Example: I've got a bag. There is a pencil-case in my bag.
But there is no looking glass in it.

Французька мова

1. Погодьтеся зі мною, якщо ці речі належать вашим товаришам. (Вправа *на імітацію ЗМ*.)
- M: Ces vestes sont aux garçons de notre classe.
E: Oui, ces vestes sont aux garçons de notre classe. Etc.
2. Скажіть, що зображені речі належать не одній дівчинці чи хлопчикові, а дівчатам чи хлопчикам твого класу. (Вправа *на трансформацію ЗМ*.)
- M: Ce blouson est à Nina.
E: Ces blousons sont aux filles de notre classe. Etc.

3. Визначіть, які з цих речей належать дівчаткам, а які хлопчикам вашого класу. Я почну речення, а ви закінчіть їх. (Вправа **на завершення ЗМ.**)

M: Ces chemises...

E: Ces chemises sont aux garçons de notre classe.

M: Ces blousons ...

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

4. Скажіть, кому належать речі, згадані в першій колонці. (Вправа **на самостійне вживання ГС в опорі на підстановчу таблицю.**)

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

5. Гра “Знайди господаря”. У чийсь портфель кілька учнів кладуть по одному або по кілька предметів, що їм належать. Інший учень повинен сказати, кому належать ці предмети. (Вправа **на самостійне вживання ГС в опорі на предметну наочність.**)

Cette gomme est à Nina. Ces cahiers sont à Victor. Cette règle est à Michel. Etc.

Німецька мова

1. Поділіться з однокласниками своїми планами на неділю, на літо тощо. Спірайтеся на схему – дієслівну рамку – на поданий ЗМ. (Вправа **на підстановку у ЗМ.**)



Ich **werde** am Sonntag viel **baden**.

L: Ich werde am Sonntag arbeiten.

Sch₁: Und ich werde ins Kino gehen.

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

2. Якщо ви вважаєте моє прохання (пораду) правильним, погодьтеся зробити те, про що вас просять (що вам радять). (Вправа **на імітацію ЗМ.**)

L: Mache jeden Morgen Sport! Das ist gesund.

Sch₁: Gut. Ich werde jeden Morgen Sport machen.

L: Lerne Deutsch besser!

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

3. Мені б хотілося дізнатися, як ви будете виконувати свої обов’язки. (Вправа **на запитання.**)

L: Wirst du in diesem Jahr gut lernen?

Sch₁: Ja, ich werde gut lernen. Usw.

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

Іспанська мова

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

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

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

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

M: Nos limpiamos los dientes con la cuchara.

Als: No está correcto. Etc.

Останнє речення вправи записується на дошці і в зошитах, прийменник **con** виділяється червоним кольором.)

2. ¡Contestadme lacónicamente!

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

Als: Con la cuchara. Etc.

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

M: La chica se lava con agua fría.

A11: No, la chica se lava con la el gabón.

M: ¿Con el gabón, verdad?

Als: Sí, la chica se lava con el gabón.

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

M: Por la mañana me lavo...

A11: Por la mañana me lavo con agua fría.

A12: Por la mañana me lavo con agua tibia. Etc.

5. ¡Ahora contestadme!

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

A11: En la clase de español escribimos con los bolígrafos.

M: ¿Tiene razon... ?

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

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

M: El alumno escribe con el bolígrafo.

Als: ¿Con qué escribe el alumno?

A11: Él escribe con el bolígrafo. Etc.

Одночасно з формуванням граматичних навичок учні набувають певних знань, що забезпечують розвиток граматичної усвідомленості.

6.3.6. Засоби формування граматичної компетентності

Як відомо, основним засобом навчання ІМ є НМК. Допоміжні засоби навчання поділяють на технічні і нетехнічні. Розглянемо спочатку **нетехнічні засоби** формування ГК. Тут слід почати із звичайної *зображальної наочності* – малюнків, без яких ніяк не обійтися, наприклад, у вправах для засвоєння ГС у теперішньому подовженому часі (Present Progressive) в англійській мові. Зазвичай малюнки із зображенням дій використовують для ознайомлення учнів з новою ГС, для коментування учнями дій персонажів, зображених на малюнку. Проте рідко використовується такий цікавий прийом: учитель тримає малюнок в руках, не показуючи його учням, і просить здогадатися, що роблять зображені на ньому персонажі (їх слід назвати). Учні по черзі ставлять загальні запитання, аж поки не вгадають зображену дію. Якщо учні так і не здогадалися, то вони мають поставити спеціальне запитання, на яке вже відповідає учитель, показуючи малюнок класу. Описаний прийом заохочує учнів до активної діяльності, сприймається ними як гра. Враховуючи, що оволодіння ГС у Present Progressive припадає на початкову школу, де навчальна діяльність формується на основі ігрової, ігрові вправи мають займати чільне місце у процесі формування ІКК, в тому числі й ГК.

До нетехнічних засобів навчання відноситься також і *графічна наочність*.

Для формування ГК широко використовуються різноманітні таблиці, схеми, картки, ігри з картками (наприклад гра в лото, гра в карти, де картами є картки з формами неправильних дієслів), розгадування “граматичних” кросвордів тощо. Серед таблиць уже згадувалася *ілюстративна таблиця*, що служить для систематизації граматичного матеріалу і презентації його у міні-контекстах; у прикладах вправ у попередньому підрозділі наводилася *підстановча таблиця*, яка допомагала дітям сказати про те, кому належать згадані у першій колонці речі. Підстановча таблиця була винайдена англійським методистом Гарольдом Пальмером у 20-их роках минулого сторіччя. Проте зараз ми використовуємо її як опору в умовно-комунікативних вправах, де в учнів є мовленнєве завдання і створена ситуація мовлення. Наведемо приклад використання підстановчої таблиці у процесі формування ГК (ГС у Present Perfect).

Find out the reason for your friends' happy mood. You can make use of the substitution table given below.

Example.

T→Cl: You seem to be in a happy mood, Olga.

P(Olga): You're right. I'm in a happy mood. I've composed a poem myself.

Class: Olga is in a happy mood. She has composed a poem herself.

I've	made embroidered knitted printed composed	a model car / plane a blouse / a shirt a scarf / a sweater some photos a song / a poem	myself.
------	---	--	---------

Дуже корисною може виявитися спеціальна *таблиця, яка демонструє порядок слів* у стверджувальних, заперечних і питальних реченнях. У такій таблиці важливо зафіксувати місце підмета, а всі інші члени речення, особливо частини присудка (там, де є допоміжні дієслова), вже будуть розташовані після або перед ним. Наведемо приклад такої таблиці, яка демонструє порядок слів із структурою **have got**.

Порядок слів із структурою *have got*

		You	have		got	a nice flower, Froggie.
		Karlsson	has		got	a jar of jam.
		I	have	not	got	flowers.
		Mousie	has	not	got	a doll.
	Have	the monkeys			got	bananas? (Yes, they have.)
	Has	Froggie			got	a ball? (No, he has not.)
What	have	we			got?	Many toys.
		Who	has		got	a doll? (Ann has.)

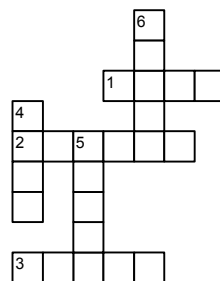
Дуже важким для учнів є засвоєння форм неправильних дієслів. З цією метою можна використати *картки*, на яких різними кольорами (наприклад синім, червоним, чорним) написані три форми дієслів. Картки одного кольору залишаються у вчителя, який “викидає” їх по черзі на стіл (потрібен довгий стіл), інші картки роздаються учням, завдання яких якомога скоріше позбавитися своїх карток, а це можна зробити, лише поставивши свою картку поряд з картокою учителя. Коли всі картки викладені, можна зробити “хвилинку аналізу”, з’ясувавши, які із форм неправильних дієслів схожі між собою, розділивши їх таким чином на підгрупи, що сприятиме кращому запам’ятовуванню.

Учні, так само як і дорослі, дуже люблять розв’язувати кросворди. Тому доцільно укладати для них “граматичні” кросворди. Наприклад:

I know you like to solve crosswords.
Let’s try one. Fill in the squares with the
basic forms of the following verb forms:

- Across**
1. sang
 2. listened
 3. spoke

- Down**
4. played
 5. solved
 6. wrote



Серед **технічних засобів** формування ГК слід, перш за все, згадати *фонограму*, зокрема інтерактивні фоноправки, *відеофонограму* і *комп’ютерні вправи*. В інтерактивних фоноправках учень спілкується з механічним партнером – записаним на звуконосій (тепер цифровий) голосом диктора. Ця обставина, звичайно, дещо знижує рівень спілкування, але користь від виконання інтерактивних фоноправ набагато перевищує цей недолік. По-перше, можна і необхідно дати диктору певну роль у створеній ситуації мовлення. Інтерактив-

ні фоновправи, як правило, мають, крім завдання-інструкції, три компоненти: 1) репліку диктора (у певній ролі), 2) паузу, під час якої учень виконує завдання, 3) звуковий ключ, за яким учень може перевірити правильність виконання завдання. Можливий і четвертий компонент, коли учень ставить запитання, на яке він має одержати відповідь.

Наведемо приклад інтерактивної фоновправи на трансформацію ЗМ.

You are talking over the phone to Shapey, an imaginary character from another planet. Listen to the speaker's instruction, during the pause ask Shapey your question. Listen to the key to check if you've put the question correctly, listen to Shapey's answer.

Example. Speaker₁ (Sp₁): Ask Shapey when he gets up.

Pupil: When do you get up?

Sp₂ (gives the key): When do you get up?

Sp₃ (Shapey): At 11 o'clock in the morning. It's very early. There are 48 hours in the day and night on my planet.

1. Sp₁: Ask Shapey how he washes his face and hands.

Pupil:

Sp₂: How do you wash your face and hands?

Sp₃: The inhabitants of my planet wash their faces and hands with fruit juice. Etc.

Відеофонограма, особливо ігровий дитячий автентичний фільм (не мультиплікаційний, де звук часто спотворюється), може бути чудовим засобом демонстрації нових ГС у широкому й цікавому для дітей контексті. Звичайно, такий фільм (епізод з фільму) має відповідати рівню підготовки і віковим особливостям учнів. Так, віковим особливостям учнів початкової школи чудово відповідає ігровий фільм "Wizadoga". В основній і старшій школі можна використати, крім перегляду уривка фільму із звуковим супроводом, скорочене коментування подій фільму учнями відповідною ІМ з використанням нових ГС.

Так само як і інтерактивні фоновправи, *комп'ютерні вправи* мають передбачати однозначну відповідь учня, з тим щоб він міг скористатися ключем. Тому комп'ютерні граматично спрямовані вправи мають тестовий характер (головним чином тести множинного вибору): у виборі ГС за контекстом, у вставках видо-часової форми, у підстановці, трансформації, виконанні розпоряджень тощо. Дуже часто контекст на рівні речення виявляється недостатнім, тому краще виконувати тест множинного вибору на основі широкого контексту, прослуханого або прочитаного тексту, інтерв'ю тощо. Так, поданий нижче *фрагмент тесту* учні старшої школи виконують після того, як вони прослухали інтерв'ю з випускницею школи Шілою.

Complete the following statements (they are about the British schoolleaver Sheila).

1. Sheila ... school last Friday. (a) is leaving
(b) has left
(c) left
(d) had left

2. ... any plans for the future, Sheila? (a) Have you made
(b) Did you make
(c) Had you made
(d) Do you make Etc.

6.3.7. Контроль рівня сформованості граматичної компетентності

Об'єктом контролю з боку вчителя має бути як сам процес формування ГК, так і його результат – функціонування ГК як компонента ІКК. Різниця полягає в тому, що в першому випадку контролюється сформованість окремих операцій, що входять до складної граматичної дії, а в другому – складна мовленнєва дія, яка характеризується автоматизованістю, гнучкістю і стійкістю.

З усіх компонентів ГК контролю підлягає рівень сформованості граматичних навичок та усвідомленість учнями їх функціонування в усному і писемному мовленні. Перевіряти окремо граматичні знання програмою з ІМ для загальноосвітніх навчальних закладів не передбачено. Для контролю **рецептивних граматичних навичок** основним критерієм є *точність розуміння*, тобто ступінь правильності співвіднесення граматичної форми зі змістом. Як додатковий критерій може виступати швидкість і ненапруженість виконання відповідних операцій (ще одна характерна риса навички). У підрозділі 6.3.5 наводилися приклади вправ на рецепцію (вправи на упізнавання, диференціацію, ідентифікацію ГС, вправи на вибір ГС за контекстом і на перевірку розуміння ГС, що сприймається по слуховому або зоровому каналу). Ті самі вправи можуть бути використані і для контролю окремих операцій, що входять до рецептивної граматичної навички. Проте справжнім об'єктом контролю ГК у рецептивних видах МД – аудіюванні і читанні – є повне розуміння змісту повідомлення, в тому числі й того, що передається граматичними засобами.

Основним критерієм оцінки сформованості **репродуктивних граматичних навичок** вважається *правильність*, що передбачає коректне виконання усіх операцій, які входять до граматичних навичок говоріння і письма: вибору ГС згідно із ситуацією мовлення, її оформлення за нормами мови та її реалізацію в усному або писемному мовленні. Як відомо, кожна ГС має свою функцію і свою форму. На жаль, під час контролю більша увага приділяється формі, хоча функціональні помилки можуть скоріше привести до непорозуміння у процесі спілкування, ніж помилки у формі. Звичайно, слід добиватися коректного мовлення, проте слід пам'ятати, що є помилки, в тому числі й граматичні, які не порушують комунікацію (наприклад пропуск закінчення -s у третій особі однини (англійська мова, Present Simple), і є помилки, які її порушують (наприклад вживання видо-часової форми неадекватної ситуації). Під час контролю слід враховувати передусім помилки, які порушують комунікацію. Для контролю рівня сформованості ГК не варто використовувати вправи в імітації, підстановці, вставках (останні можуть бути використані лише в тестових

завданнях). Тут потрібні вправи на самостійне вживання ГС як на рівні фрази / речення, так і на рівні ПФЄ і тексту (останнє набагато цінніше). Так, для перевірки репродуктивних навичок використання ГС у Past Simple в англійській мові учитель може запропонувати учням таку ситуацію:

T: Yesterday I wasn't at school. A student-teacher was with you. I wonder what you did in class. Each pupil is to name an action from yesterday's lesson.

P₁: We **read** a story in English yesterday.

P₂: We **wrote** some sentences on the blackboard.

P₃: We **answered** the student-teacher's questions. Etc.

T: And now write what you did yesterday on a sheet of paper. (Учні пишуть про всі дії, які вони виконували на уроці англійської мови на попередньому уроці і подають контрольні листочки вчителю для перевірки.)

У попередньому прикладі всі учні використовують лише одну ГС. У контрольному завданні важливо, щоб стикалися дві або більше ГС. Наприклад:

Скажіть класу, яку книгу Ви зараз читаете, ким вона написана, подобається вона вам чи ні, а також спитайте про це когось з однокласників.

P₁: I'm **reading** "Overload" now. It **was written** by Arthur Hailey. I **like** it very much. What book **are** you **reading**?

Коли потрібно перевірити використання великої кількості ГС за короткий відрізок часу, найекономнішим буде тестовий контроль (див. зразок тесту множинного вибору, який виконується як комп'ютерна вправа, у попередньому підрозділі). Якщо вправа дійсно виконується на комп'ютері, то він і поставить оцінку учню, якщо ні, то вчитель збирає контрольні завдання, перевіряє їх і виставляє оцінки. Рівень сформованості граматичної усвідомленості перевіряється в основному опосередковано через особливості іншомовного спілкування, або за допомогою опитування, анкетування, тестування тощо.

Формування фонетичної, лексичної і граматичної компетентностей пов'язане з формуванням компетентностей у техніці читання і письма, чому і присвячено наступні розділи.

Завдання і питання для самоконтролю

1. Поясніть різницю між лінгвістичною і педагогічною граматиками.
2. Охарактеризуйте компоненти іншомовної граматичної компетентності.
3. Які із згаданих у розділі видів навчальної інформації доцільно використовувати у початковій, основній і старшій школі? Обґрунтуйте свою відповідь.
4. Знайдіть у будь-якому підручнику з виучуваної вами ІМ три некомунікативні вправи на підстановку у ЗМ, на трансформацію ЗМ тощо. Переробіть наведені у розділі приклади некомунікативних вправ в умовно-комунікативні, передбачивши ситуацію мовлення і мовленнєві завдання.
5. Оберіть будь-яку ГС із шкільної програми з ІМ, яку ви вивчаєте. Підготуйте три вправи на рецепцію і три на репродукцію ГС. Забезпечте умовно-комунікативний характер вправ на репродукцію.

6.4. Методика формування іншомовної компетентності у техніці письма

Дайте відповіді, спираючись на свій досвід вивчення ІМ:

- Чого вам було важче навчитися – накреслювати букви чи писати, дотримуючись правил орфографії ІМ?
- Які труднощі ви відчували, оволодіваючи правописом ІМ у школі, в університеті?
- Як часто ви пишете листи іноземною мовою? Чи користуєтесь ви електронною поштою?

6.4.1. Загальна характеристика компетентності у техніці письма

Компетентність у техніці письма (КТП) – це здатність людини до коректного каліграфічно та орфографічного оформлення писемного висловлювання, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та мовної усвідомленості. Отже, КТП включає *графічні* та *орфографічні навички; знання* того, як накреслюються букви у виучуваній ІМ та основні закономірності правильного написання слів (правила орфографії), а також *усвідомленість* особливостей техніки письма (ТП) іноземною мовою.

Графічні навички письма – це навички правильного накреслення букв і з'єднання їх у слові.

Орфографічні навички (слово “орфографія” грецького походження, де orthos означає “прямий, правильний”, а grapho – “пишу”) – це навички написання слів у відповідності до правил використання письмових знаків у кожному конкретному слові.

Усі навички КТП характеризуються якостями автоматизованості, стійкості і гнучкості і формуються поетапно.

Знання у ТП – знання правил накреслення букв, орфографічних правил (узагальнюючі приписи про написання слів і їх значущих частин, про вживання малих і великих літер, про перенос слів з одного рядка на інший).

Усвідомленість особливостей ТП – це здатність того, хто оволодіває ІМ, розмірковувати над процесами формування своєї ТП та оволодівати письмом, конструюючи систему власних знань про письмо; свідомо накреслювати літери і писати слова; аналізувати власне письмо і робити відповідні висновки, наприклад приймати рішення щодо наявності порушень каліграфії / орфографії, аналізувати їх причини, застосовувати за допомогою вчителя ефективні шляхи подолання.

Труднощі формування компетентності у техніці письма

Процес формування КТП іноземною мовою ускладнюється певними труднощами, які зумовлюються трьома групами факторів: а) індивідуальними особливостями учнів; б) ІМ, що вивчається; в) умовами навчання: учителем, технологією навчання і навчальними матеріалами.

а) Труднощі, зумовлені індивідуальними особливостями учнів

Учні, які починають навчатися писати ІМ, стикаються з графічними та орфографічними труднощами. Проте властивості самого учня можуть стати факторами, які полегшують процес формування КТП. Так, кмітливість учня, його вміння писати рідною мовою, зорова пам'ять, увага сприяють навчанню ТП.

б) Труднощі, зумовлені ІМ, що вивчається

Труднощі формування *каліграфічних навичок* зумовлені схожістю / відмінністю графічних систем рідної та іноземної мов. Європейські мови, які найчастіше вивчаються у середніх навчальних закладах України, – англійська, німецька, французька та іспанська – використовують латинську графіку або латиницю. Аналіз системи графічних знаків українського і латинського алфавіту свідчать про те, що в них є схожі або зовсім однакові друковані літери, наприклад великі і маленькі літери Аа, Оо, Ее, Рр; великі літери М, Т, Н, В (відповідні маленькі літери – m, t, h, b – відрізняються від українських), але частина літер (такі як Ss, Ff, Qq, Rr, Jj, Vv, Zz) зовсім інші і не схожі з літерами рідної мови учнів. Звичайно, навчанню написання літер, схожих з літерами рідної мови, приділяється менше часу, а навчанню написання зовсім нових літер – більше. Крім того, слід звертати особливу увагу на подібні літери в середині системи графічних знаків певної мови. Так, молодші школярі часто плутають маленькі літери b і d, замість латинської літери k пишуть українську “к”, не усвідомлюють важливості надрядкових та підрядкових елементів літер f, h, j, q та ін. До того часу, як учень починає вчитися накреслювати перші літери ІМ, він уже, як правило, ознайомився з алфавітом цієї мови або з його частиною під час навчання читання. Це одна з причин, яка спонукала викладачів європейських мов, зокрема англійської, переходити у написанні літер до так званого Print Script, тобто накреслення письмових літер майже у такий самий спосіб, як друкованих. Практично єдиними винятками тут є накреслення маленької літери g як g, великої букви U як u, і не такі різкі загострення при написанні великої і маленької літери Yy – y. Print Script характеризується також вертикальним роздільним накресленням літер, де інтервали між ними удвічі вужчі, ніж основний елемент самої літери. Щодо інших європейських мов, то у німецькій мові накреслення письмових літер теж наближається до друкованих, тоді, як в іспанській та французькій – ні.

Навчаючи графіки деяких ІМ, зокрема німецької, французької та іспанської, слід також пам'ятати про наявність у цих мовах діакритичних знаків для передачі певних фонем. Так, в німецькій мові існує Umlaut (ö, ä, ü), в іспанській – пом'якшене ñ, а також знак наголосу /' / над наголошеною літерою, якщо цей наголос є винятком з правила (наприклад, película); у французькій мові: '(accentaigue), `(accent grave), ^(accent circonflexe).

З метою подолання труднощів формування *орфографічних навичок* слід враховувати, що орфографічні системи іноземних мов, які вивчаються в середніх навчальних закладах, базуються на **чотирьох основних принципах**:

- фонетичному, де написання слова відповідає його звучанню;
- морфологічному, сутність якого полягає в тому, що кожна значуща частина слова – префікс, корінь, суфікс – зберігає єдиний графічний образ у споріднених словах або формах незалежно від фонетичних умов, в які вона потрапляє;
- історичному (або традиційному), коли написання слова не відповідає ані фонетичному, ані морфологічному факторам сучасної мови і виправдовується лише історією розвитку конкретного слова;
- ідеографічному, коли звукові омоніми розрізняються за допомогою спеціальних графічних позначок. Домінування того чи іншого принципу у мові визначає складність її орфографії. Так, в іспанській мові домінує фонетичний принцип, в німецькій – морфологічний, в англійській і французькій мовах велика питома вага історичного принципу, хоча і в цих мовах є багато слів, які підпорядковуються фонетичному і морфологічному принципам. Наведемо приклади слів, які пишуться у відповідності до:

- 1) фонетичного принципу:

Англ.:	dog, pen;
Ісп.:	mapa, seguramente;
Нім.:	fünf, Birnbaum;
Франц.:	mer, merci;
- 2) морфологічного принципу:

Англ.:	nation /neɪʃn/ – nationality /ˌnæʃnəlɪti/;
Нім.:	Kind /kɪnt/ – Kinder /kɪndər/;
Франц.:	grand /grɑ̃/ – grande /grɑ̃d/;
- 3) історичного принципу:

Англ.:	busy, two;
Нім.:	vier
Франц.:	cahier, automne;
Ісп.:	hermana;
- 4) ідеографічного принципу:

Ісп.:	solo – sólo, el – él;
Франц.:	a – à, ou – où.

Визначаючи методику навчання орфографії, слід узяти до уваги той факт, що в іноземних мовах, які вивчаються у школі, знаходимо відображення усіх згаданих принципів, проте у кожній мові який-небудь з них переважає. Так, в англійській та французькій мовах значне місце посідає традиційний принцип написання слів, у німецькій мові провідними є фонетичний та морфологічний принципи, в іспанській – фонетичний.

У процесі **навчання** техніки письма важливо враховувати особливості графемно-фонемних відповідностей кожної конкретної іноземної мови і проводити цілеспрямоване навчання з метою подолання труднощів в оволодінні графемно-фонемною системою мови. Серед таких труднощів насамперед виділяються буквосполучення, що передають один звук (наприклад, *англ.*: sh – /ʃ/, th – /θ/ або /ð/, ck – /k/; *нім.*: sch – /ʃ/, ck – /k/; *франц.*: au, eau – /o/, ch – /ʃ/; *ісп.*: ch – /ç/.

Інша трудність – одна буква може передавати різні фонемні, наприклад: в англійській, німецькій і французькій мовах буква *s* відповідає кільком звукам – /s/, /z/, /S/ і /Z/. Або навпаки – один звук зображується на письмі різними графемами (наприклад, *англ.*: *ir, er, ur* – /W/; *франц.*: *am, em, an, en* – /ã/; *нім.*: *e, ä* – /F/).

Має місце явище, яке зовсім чуже українській мові – наявність так званих “німих” букв (наприклад, *англ.*: *e* у словах з відкритим складом – *line, plate*; у буквосполученнях: *wh-, -ght: whom, eight*; *нім.*: у словах з буквою *h* після голосних – *Ohr, Kuh, sah*; *франц.*: *tasse, fille, hiver*; *исп.*: *zanahoria, honor*). Ці та інші розходження у графемно-фонемних системах української та англійської / німецької/французької/іспанської мов стають причиною значної кількості орфографічних помилок у писемному мовленні учнів.

З метою попередження помилок та навчання учнів правопису згідно з орфографією іноземних мов слід використовувати спеціальні вправи, націлені на формування стійких орфографічних навичок.

Ураховуючи тісний зв'язок письма з читанням (обидва види МД відносяться до писемного мовлення, а їх матеріальною основою є одна графічна система мови), навчання техніки письма слід здійснювати паралельно з навчанням техніки читання. Однак у процесі письма, на відміну від читання, графемно-фонемні відповідності, що встановлюються, мають іншу спрямованість: від звуків до літер або їх сполучень, тобто під час письма має місце не декодування думки, як під час читання, а її кодування за допомогою графічних знаків.

в) Труднощі, зумовлені умовами навчанням

- Брак якісних навчальних матеріалів для формування КТП.
- Недосконало сплановані та/або невдало проведені фрагменти уроків з навчання ТЧ.
- Недостатнє розуміння вчителями труднощів, з якими стикаються учні початкової школи при навчанні ТП.
- Недостатнє врахування вчителями вікових особливостей учнів початкової школи і, як наслідок, застосування невідповідних прийомів при навчанні ТП.

6.4.2. Цілі формування компетентності у техніці письма в учнів початкової, основної і старшої школи

У *початковій* школі протягом перших років вивчення ІМ мають бути повністю сформовані графічні навички письма. За чинною програмою, учні по закінченні 1-го класу мають навчитися писати літери алфавіту, відтворювати графічний образ букв, слів, словосполучень, коротких речень. У 2-му класі учні повинні навчитися за зразком відтворювати графічний образ букв, слів, словосполучень, речень; писати букви алфавіту (у т.ч. в диктантах); самостійно писати своє ім'я; писати окремі вивчені слова по темі самостійно і в диктантах.

По закінченні 3-го класу учні повинні вміти писати слова, словосполучення, короткі речення, адресу; писати самостійно або під диктовку до 5 речень. Крім того, у 3-му класі учні мають навчитися оформлювати лист, листівку-вітання. Вимоги для учнів 4-го класу відрізняються від 3 лише обсягом написаних речень, яких має бути написано самостійно та під диктовку до 8 речень.

Хоча у програмі з ІМ для 2-го класу нічого не сказано про формування орфографічних навичок, зрозуміло, що їх формування слід починати вже на першому році вивчення ІМ. Адже від учнів очікується вміння “самостійно описувати предмети шкільного вжитку, іграшку, тварину, себе, своїх друзів, батьків”, а як це можна зробити без найелементарніших орфографічних навичок? У програмі для 3-4 класів орфографічних навичок письма стосується одна фраза: “пишуть слова, словосполучення, короткі речення” (Чинна програма). Звичайно, учитель буде користуватися спеціальними вправами (детальніше див. розділ 6.4.4) для формування орфографічних навичок, наявними у НМК з виучуваної ІМ або запропонованими самим учителем. Проте слід пам’ятати, що молодші школярі – це вчорашні вихованці дитячих садків, а тому у вправах, у тому числі й на формування компетентності у техніці письма, мають домінувати ігрові вправи, які цікаві й доступні молодшим школярам.

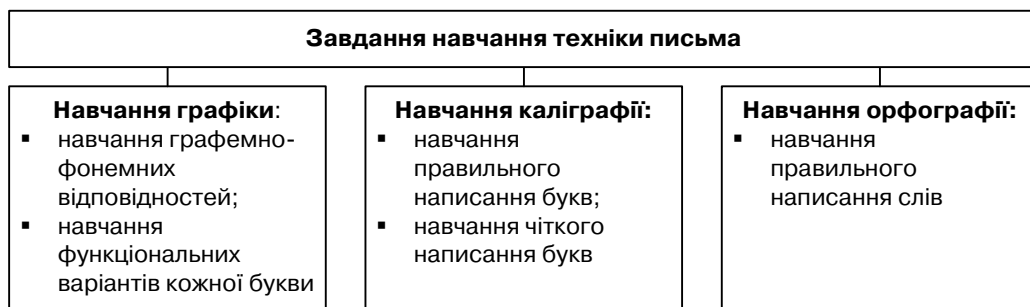
В основній і старшій школі робота з формування орфографічних навичок має продовжуватися і проводитися систематизовано, на кожному уроці, хоч у програмі, починаючи з 5-го класу, КТП зовсім не згадується. Особливо це стосується таких європейських мов як англійська і французька.

6.4.3. Етапи формування компетентності у техніці письма

Як уже згадувалося, до КТП входять фактично дві мовні компетентності – графічна і орфографічна. **Завдання навчання техніки письма** узагальнено у вигляді схеми (див.схему 14):

Схема 14

Завдання навчання техніки письма



Завдання навчання ТП вирішуються протягом таких **етапів** формування КТП: 1) навчання графіки / каліграфії; 2) навчання орфографії.

Робота з формування графічної компетентності включає рецепцію, сприймання літери, ознайомлення зі способом передачі літери на письмі, спробу “написати” її у повітрі. Потім виконуються вправи для навчання графемно-фонемних відповідностей; навчання функціональних варіантів кожної букви. При цьому приділяється увага навчання правильного й чіткого написання букв.

Початковим етапом формування орфографічної компетентності можна вважати такі дії учнів як різного роду списування, виписування окремих букв, графем; другим – репродукування на письмі окремих слів, словосполучень; третім – написання різного роду диктантів; четвертим етапом – самостійне використання правил орфографії під час вираження своїх думок у письмовій формі, де орфографічні навички мають функціонувати.

6.4.4. Вправи і завдання для формування компетентності у техніці письма

З метою формування КТП виконуються дві основні групи вправ: 1) група вправ для формування графічних навичок письма; 2) група вправ для формування орфографічних навичок письма.

Вправи для формування графічних навичок письма

Вправи для формування *графічних навичок письма*, як правило, рецептивно-репродуктивні некомунікативні у списуванні окремих літер, їхніх сполучень, слів. Списуванню передують пояснення учителя щодо накреслення літери і демонстрація написання її учителем з повторенням учнями його рухів рукою у повітрі. Рекомендують навчати написання літер не в алфавітному порядку, а за набором елементів, що їх складають. Інша думка – починати з тих букв, які зустрічатимуться у перших необхідних для спілкування лексичних одиницях. Зважаючи на тісний зв’язок читання і письма і відповідно техніки читання і техніки письма, доцільно вчити учнів писати літери після того, як вони навчилися читати певні букви та їхні буквосполучення, в яких вони зустрічаються. Дуже важливо якомога швидше переходити і до написання графем – буквосполучень, що передають один звук (наприклад, *англ.*: ee, ea, oo, ar, ir, er, sh, ch, ck; *нім.*: sch, ch; *франц.*: au, eau, an, en, am, em, ch, qu; *исп.*: ch, qu) або інших буквосполучень, які часто зустрічаються у певній ІМ.

У зв’язку з тим, що вправи для формування графічних навичок призначені для молодших школярів, бажано надавати їм ігрового характеру. Наведемо *прикладі таких вправ*.

1. а) Допоможіть великим і маленьким літерам знайти одна одну:

DEFIKLORST
f i k d o s i r e

- б) Запишіть знайдені вами пари літер, наприклад Dd. Хто зробить це першим?
2. Маленькі букви (g, m, h, s, w, r, t) загубилися. Знайдіть їхніх “батьків”(це відповідні великі літери) і напишіть їх.

3. Граємо у гру “7 x 7”. Намалуйте квадрат і впишіть у клітинки велику й маленьку літери відповідно до їх номера в англійському алфавіті. Переможе той, хто правильно й швидко впише усі літери.

26	Hh 8	6	22	10	26	
8	12	18	Jj10	22		8
10	26	19	8		22	26
6	12	8		26	10	18
Zz26	19		10	12	Vv22	8
19		22	10	18	26	12
	26	6	12	22	8	10

Вправи для формування орфографічних навичок письма

У групі вправ для формування орфографічних навичок письма виділяють три підгрупи вправ: до *першої* підгрупи відносяться вправи у списуванні (виписуванні, дописуванні) слів, словосполучень, коротких речень; до *другої* підгрупи – вправи у репродукуванні слова і його запису на основі пояснення його значення іноземною мовою, рідше – рідною або з використанням малюнків (найкращий спосіб реалізації таких вправ – улюблені дітьми й дорослими ігри – “поле чудес”, кросворди тощо); до *третьої* підгрупи – вправи для запису на слух (різного виду диктанти). Розглянемо види вправ кожної підгрупи.

Перша підгрупа вправ

Вправи у простому списуванні

1. Спишіть подані слова (словосполучення, короткі речення), звертаючи увагу на виділені жирним шрифтом букви/ графеми.

Вправи в ускладненому списуванні (з підкреслюванням, групуванням)

2. Спишіть подані слова, підкреслюючи буквосполучення, що передають звук /.../.
3. Перепишіть слова у три стовпчики, згрупувавши їх за ...

Вправи у виписуванні слів з певними ознаками

4. Випишіть з поданих слова із словосполученням *igh* в середині слова/ слова із суфіксом *-ous*/ із префіксом *in-* тощо.
5. Випишіть з поданих пари слів, які звучать однаково, а пишуться по-різному.
Англ.: two – too, see – sea, one – won.

Вправи у вписуванні пропущених літер

6. Перепишіть речення, вписуючи пропущені літери: This is L_nd_n.

Таким вправам легко надати ігрового характеру. Наведемо приклади ігрових орфографічних вправ.

7. У поданих нижче словах букви переплутані. Розплутайте їх, запишіть слова, прочитайте їх уголос.

<i>Англ.:</i> etp (pet) iflm (film) ettx (text)	<i>Франц.:</i> atrec (carte) obett (botte) atil (lait)	<i>Нім.:</i> ihtcs (Tisch) uthee (heute) ukzr (kurz)	<i>Ісп.:</i> otpia (patio) ocinc (cinco) embohr (hombre)
--	---	---	---

8. У квадратах захована назва. Знайдіть її, прочитайте слово вголос і запишіть його.

<i>Англ.:</i> день тижня (Wednesday)	<i>Франц.:</i> пора року (été).	<i>Нім.:</i> день тижня (Montag)	<i>Ісп.:</i> день тижня (miércoles)																																																																																
<table border="1"> <tr><td>b</td><td>w</td><td>r</td><td>l</td></tr> <tr><td>t</td><td>g</td><td>e</td><td>d</td></tr> <tr><td>h</td><td>n</td><td>e</td><td>s</td></tr> <tr><td>d</td><td>a</td><td>y</td><td>m</td></tr> <tr><td>k</td><td>n</td><td>d</td><td>p</td></tr> </table>	b	w	r	l	t	g	e	d	h	n	e	s	d	a	y	m	k	n	d	p	<table border="1"> <tr><td>e</td><td>v</td><td>i</td><td>n</td></tr> <tr><td>d</td><td>t</td><td>r</td><td>e</td></tr> <tr><td>e</td><td>a</td><td>l</td><td>i</td></tr> <tr><td>o</td><td>t</td><td>a</td><td>n</td></tr> <tr><td>u</td><td>a</td><td>œ</td><td>m</td></tr> </table>	e	v	i	n	d	t	r	e	e	a	l	i	o	t	a	n	u	a	œ	m	<table border="1"> <tr><td>ü</td><td>s</td><td>q</td><td>w</td></tr> <tr><td>b</td><td>m</td><td>o</td><td>n</td></tr> <tr><td>a</td><td>c</td><td>i</td><td>t</td></tr> <tr><td>r</td><td>k</td><td>e</td><td>a</td></tr> <tr><td>o</td><td>ö</td><td>l</td><td>g</td></tr> </table>	ü	s	q	w	b	m	o	n	a	c	i	t	r	k	e	a	o	ö	l	g	<table border="1"> <tr><td>m</td><td>o</td><td>j</td><td>r</td></tr> <tr><td>i</td><td>e</td><td>t</td><td>u</td></tr> <tr><td>s</td><td>r</td><td>a</td><td>b</td></tr> <tr><td>j</td><td>c</td><td>o</td><td>s</td></tr> <tr><td>m</td><td>n</td><td>l</td><td>e</td></tr> </table>	m	o	j	r	i	e	t	u	s	r	a	b	j	c	o	s	m	n	l	e
b	w	r	l																																																																																
t	g	e	d																																																																																
h	n	e	s																																																																																
d	a	y	m																																																																																
k	n	d	p																																																																																
e	v	i	n																																																																																
d	t	r	e																																																																																
e	a	l	i																																																																																
o	t	a	n																																																																																
u	a	œ	m																																																																																
ü	s	q	w																																																																																
b	m	o	n																																																																																
a	c	i	t																																																																																
r	k	e	a																																																																																
o	ö	l	g																																																																																
m	o	j	r																																																																																
i	e	t	u																																																																																
s	r	a	b																																																																																
j	c	o	s																																																																																
m	n	l	e																																																																																

Друга підгрупа вправ

Ця підгрупа вправ одночасно перевіряє як знання правопису, так і знання значення самого слова/ словосполучення.

Вправи туну “поле чудес”

9. Назви деяких типів англійських шкіл заховані у квадратиках. Напишіть їх, користуючись мінімальною підказкою – однією літерою.

- a)

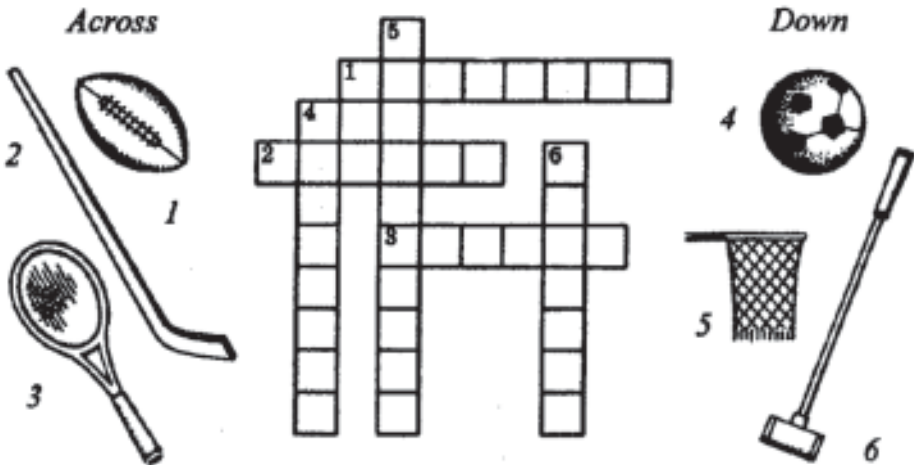
c																	
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
- b)

				r	
--	--	--	--	---	--
- c)

				m	
--	--	--	--	---	--

Вправи-кросворди

10. Розгадайте кросворд, в якому заховані назви певних видів спорту. Вам допоможуть малюнки.



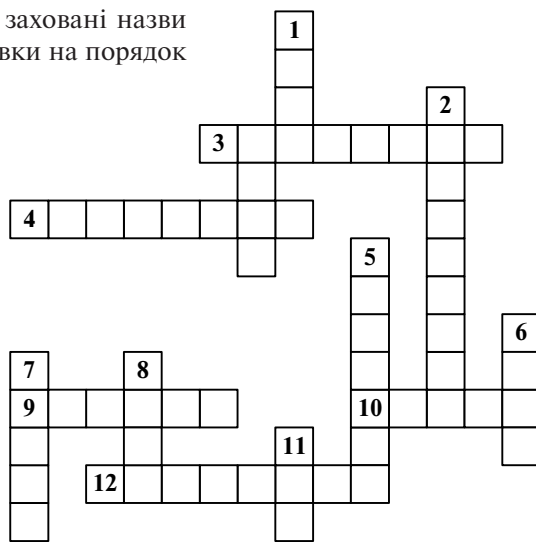
11. Розгадайте кросворд, в якому заховані назви місяців. Вам допоможуть вказівки на порядок місяців англійською мовою.

Across

- 3) the eleventh month of the year
 4) the twelfth month of the year
 9) the eighth month of the year
 10) the fourth month of the year
 12) the second month of the year

Down

- 1) the tenth month of the year
 2) the ninth month of the year
 5) the first month of the year
 6) the seventh month of the year
 7) the third month of the year
 8) the sixth month of the year
 11) the fifth month of the year



12. Розгадайте кросворд.

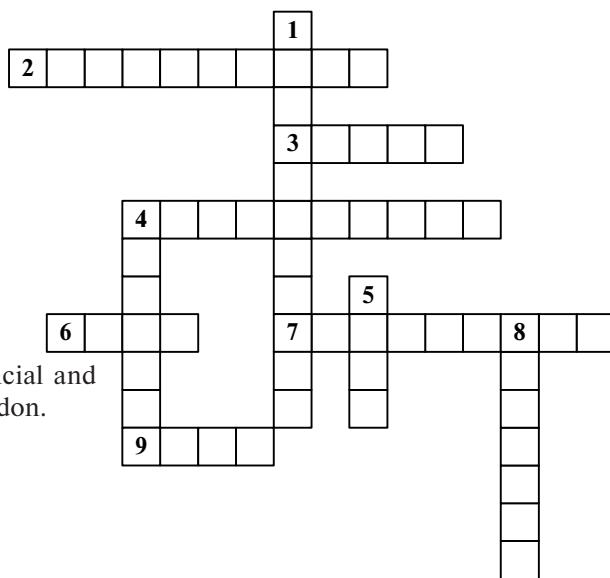
Здогадатися про заховані слова вам допоможуть частини словосполучень, що означають визначні пам'ятки Лондона.

Across

2. Houses of ...
 3. ... of London.
 4. ... Palace.
 6. ... is the ... and financial and business centre of London.
 7. ... Square.
 9. ... Park.

Down

1. ... Abbey.
 4. ... Isles.
 5. ... Gallery.
 8. National ...



Третя підгрупа вправ

Ця підгрупа включає різні види диктантів.

13. *Зорові диктанти.* На дошці / картках записані слова або словосполучення, короткий текст, який учні читають, а вчитель звертає увагу на труднощі в їх написанні. Потім написане стирається, і учні пишуть його по пам'яті.
 14. *Слухові диктанти* можуть бути різних видів: а) з попередньо знятими труднощами; б) пояснювальний (з паралельним аналізом труднощів написання);

в) контрольний. Слід пам'ятати, що слуховий диктант – це одночасно вправа в аудіюванні: пропуски слів у диктанті свідчать про те, що учень їх не зрозумів, а тому й не написав. Дуже корисно включати до диктантів слова-омоніми, а також близькі за звучанням слова, які учні сприймають як однакові. Наприклад:

Our clock has no hour hand. Is there much rain in March?

15. *Самодиктант* – це запис раніше вивченого (короткого тексту, діалогу, вірша тощо) напам'ять. Наприклад, після того як учні 4-го класу вивчили римунання про кількість днів у різних місяцях, їм можна запропонувати написати його по пам'яті. Це буде тим більш доречно, якщо перед цим вони розгадували кросворд про місяці.

Thirty days has September,
April, June and November;
All the rest have thirty-one,
Except February alone,
And that has twenty-eight days clear
And twenty-nine in each leap year.

Одночасно з формуванням навичок у техніці письма учні набувають певних знань, які забезпечують розвиток усвідомленості особливостей техніки письма іноземною мовою.

6.4.5. Засоби формування компетентності у техніці письма

Якщо ми хочемо сформувати в учнів КТП, зокрема графічні навички типу Print Script, то першими засобами навчання мають бути звичайна дошка і зошит для письма з прикладами літер та вказівками напряму руху при накресленні елементів літери; літери із крапок, які слід обвести. При цьому потрібні учням знання стосовно накреслення букв конкретної ІМ та правил з'єднання їх у слові даються вчителем у формі коротких правил-вказівок у процесі демонстрації написання тієї чи іншої букви/ слова.

Далі у пригоді може стати комп'ютерна дошка (smart board), яка дає можливість як писати на ній, так і виконувати ігрові комп'ютерні вправи. Виконання вправ на комп'ютері може допомогти і у формуванні орфографічних навичок виучуваної ІМ у зв'язку з тим, що комп'ютерна програма підкреслює неправильно написане слово і дає правильний варіант. Тому слід заохочувати учнів виконувати письмові роботи на комп'ютері. У пригоді можуть стати і спеціальні комп'ютерні програми, націлені на навчання орфографії, які можуть подати не лише правильний варіант після виконання вправи, але й пояснити природу припущеної помилки.

6.4.6. Контроль рівня сформованості компетентності у техніці письма

Об'єктами контролю КТП виступають знання у ТП, навички ТП та усвідомленість особливостей ТП. Знання, як правило, перевіряються не окремо,

а в ході контролю навичок. Проте, в окремих випадках, слід перевіряти знання правил накреслення букв, орфографічних правил (узагальнюючі приписи про написання слів і їх значущих частин, про вживання малих і великих літер, про перенос слів з одного рядка на інший). При перевірці рівня сформованості навичок виділяють такі об'єкти контролю: графічні навички письма; орфографічні навички письма. Для контролю рівня сформованості КТП можна використовувати багато з тих вправ, які вживалися для формування цієї компетентності. Різниця полягатиме в тому, що учні не перевірятимуть свої роботи за ключем або за допомогою взаємоконтролю: усі роботи перевірятиме і оцінюватиме учитель за прийнятою у середній школі 12-бальною системою.

Графічні навички мають бути сформовані на першому році вивчення ІМ. Далі графічні навички лише вдосконалюються і коректуються. Контроль та оцінювання графічних навичок письма здійснюється за такими критеріями: 1) правильність написання букв; 2) чіткість написання букв; 3) коректне написання функціональних варіантів кожної букви; 4) швидкість написання букв.

Щодо орфографічних навичок, то для перевірки рівня їх сформованості у правописі більш придатними будуть вправи другої і третьої груп. В основній і старшій школі (але не в початковій!) у контрольних вправах для економії часу можна трохи поступитися ігровим компонентом. Наприклад, замість кросвордів дати списки пояснень слів, які учні мають написати, або навіть прочитати їх з паузами, під час яких учні пишуть потрібні слова. Контроль та оцінювання орфографічних навичок здійснюється за такими критеріями: 1) правильність написання слів; 2) швидкість написання слів.

Рівень сформованості усвідомленості особливостей ТП іноземною мовою перевіряється в основному опосередковано через письмо, або за допомогою опитування, анкетування, тестування тощо.

Завдання і питання для самоконтролю:

1. Назвіть компоненти КТП.
2. Охарактеризуйте групи вправ, які використовуються для формування орфографічної компетентності.
3. Проаналізуйте наведені у розділі приклади вправ, а також програму для середньої загальноосвітньої школи. Зробіть висновок про те, в якому класі доцільно використовувати кожен з них.
4. Складіть три ігрові орфографічні вправи (клас і навчальний матеріал на ваш вибір), в яких базою для здогадки про слово є: а) гра типу “поле чудес”, б) кросворд на основі малюнків, в) кросворд на основі пояснень англійською мовою.
5. Запропонуйте інші види ігрових вправ, цікавих і дітям і дорослим, які можна використати для формування орфографічних навичок.

6.5. Методика формування іншомовної компетентності у техніці читання

Дайте відповіді, спираючись на свій досвід вивчення ІМіК:

- Що виявилось для вас важчим – запам'ятати алфавітні назви букв чи навчитися читати слова?
- Які труднощі ви відчували, навчаючись читати ІМ у школі, в університеті?
- Чи допомагає вам знання правил читання правильно читати слова?

6.5.1. Загальна характеристика компетентності у техніці читання

Компетентність у техніці читання (КТЧ) – це здатність людини до сприймання і коректного артикуляційного та інтонаційного декодування графічних знаків і письмових повідомлень, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та мовної усвідомленості. Отже, основними компонентами КТЧ є навички техніки читання (ТЧ), знання у ТЧ та усвідомленість особливостей ТЧ. Успішність формування КТЧ залежить від рівня сформованості навичок ТЧ, обсягу отриманих і засвоєних знань у ТЧ і динамічної взаємодії цих складових на основі загальної мовної усвідомленості.

Розглянемо компоненти КТЧ детальніше. *Навичка ТЧ* – це автоматизована репродуктивна або рецептивна дія, яка забезпечує швидке сприймання графічних образів слів, точне співвіднесення їх з відповідними звуковими образами і значеннями слів та коректне звукове й інтонаційне оформлення при декодуванні написаного. До навичок ТЧ відносяться такі види навичок: *навичка впізнавання і розрізнення графем, навичка встановлення і реалізації графемно-фонемних відповідностей*.

Усі навички ТЧ характеризуються якостями автоматизованості, стійкості і гнучкості і формуються поетапно (див. 5.2).

Знання у ТЧ як компонент КТЧ – це знання того, як озвучуються букви, буквосполучення, слова, діакритичні знаки та пунктуаційні знаки у виучуваній ІМ, як читаються тексти з дотриманням відповідної інтонації та швидкості читання.

Усвідомленість у ТЧ – це здатність того, хто оволодіває ІМ, розмірковувати над процесами оволодіння читанням, конструюючи систему власних читацьких знань; свідомо розпізнавати й озвучувати графічні одиниці; аналізувати власне читання і робити відповідні висновки, наприклад приймати рішення щодо наявності грубих порушень правильності читання, аналізувати їх причини, застосовувати за допомогою вчителя ефективні шляхи подолання.

Загальновідомо, що навчання читання рідною мовою починається тоді, коли у дитини вже сформувалися вміння усного мовлення. Читання, таким чином, перетворюється у процес впізнавання знайомих з усного мовлення

слів, які закодовані графічними знаками, і початком формування навичок читання вважається той момент, коли дитина вперше усвідомила зв'язок голосної та приголосної літер і вимовила перший склад, знаючи конфігурацію літери та її звукову відповідність. Об'єднавши усі склади у слові, озвучивши їх та упізнавши значення озвученого слова, дитина раз і назавжди пододала головну перешкоду процесу читання, зробила для себе “відкриття” — як саме читати.

У процесі навчання техніки читання іноземною мовою здійснюється перенос частини сформованих навичок читання рідною мовою у сферу іноземної мови. Це полегшує оволодіння іншомовною буквено-звуковою символікою та іншими навичками читання.

Зважаючи на тісний зв'язок читання з письмом (обидва види МД відносяться до писемного мовлення, а їх матеріальною основою є система закодованих знаків у вигляді тексту), навчання ТЧ здійснюється одночасно з навчанням ТП (техніки письма). Однак у процесі читання відбувається декодування думки шляхом встановлення графемно-фонемних та смислових відповідностей, а у процесі письма — кодування думки.

Для формування КТЧ іноземною мовою застосовують такі **методи**:

- алфавітний;
- звуковий (фонетичний);
- метод цілих слів/речень/тексту;
- звуковий аналітико-синтетичний метод;
- метод навчання ТЧ в опорі на ключові слова і правила читання.

Алфавітний метод (або метод читання по складах) навчання ТЧ базується на запам'ятовуванні алфавітних назв літер. Проте далеко не завжди можна прочитати слово, навіть знаючи алфавітні назви усіх літер.

Метод навчання цілих слів полягає у впізнаванні учнями цілісного образу слова. Використання цього методу зумовлює запам'ятовування учнями великої кількості образів слів. Недоліком використання методу є те, що учні не навчаються співвідносити букви і звуки і, в результаті, стикаються з труднощами при читанні незнайомих слів.

Фонетичний (звуковий) аналітико-синтетичний метод, розроблений К. Д. Ушинським для навчання читання рідною мовою, спрямовано на запам'ятовування графемно-фонемних відповідностей. Цей метод поєднує в собі аналіз матеріалу та його імітацію.

В сучасній практиці навчання ТЧ ІМ використовуються переважно метод навчання цілих слів, фонетичний (звуковий) аналітико-синтетичний метод, метод за правилами читання та за ключовими словами.

Найдоцільнішим вважається комбінування кількох методів, наприклад читання цілих слів, навчання за правилами читання чи звукового аналітико-синтетичного методів.

Труднощі формування компетентності у техніці читання

Процес формування КТЧ іноземною мовою ускладнюється певними труднощами, які зумовлюються трьома групами факторів: а) індивідуальними особливостями учнів; б) ІМ, що вивчається; в) умовами навчання: учителем, технологією навчання і навчальними матеріалами.

а) Труднощі, зумовлені індивідуальними особливостями учнів

Учні, які починають навчатися читати ІМ, стикаються з труднощами у впізнаванні та розпізнаванні графем, у встановленні та реалізації графемно-фонемних відповідностей, у сприйманні прочитаного слова та співвіднесення зі значенням, у застосування відповідної інтонаційної моделі при озвучуванні речень. Проте властивості самого читача можуть стати факторами, які полегшують процес формування КТЧ. Так, кмітливність учня, його вміння читати рідною мовою, зорова чутливість, зорова пам'ять, ймовірне прогнозування, поле читання, увага, розуміння теми тексту сприятимуть навчанню ТЧ.

б) Труднощі, зумовлені ІМ, що вивчається

Велика група труднощів формування КТЧ зумовлена схожістю/відмінністю графічних (докладніше див. розділ 6.5.1.) та орфографічних систем рідної та іноземної мов.

При формуванні КТЧ учитель насамперед повинен враховувати об'єктивні *труднощі орфографічної системи* виучуваної мови (особливо англійської), які склалися історично. Найбільш характерними з них є такі:

- кількісна неадекватність між буквами та звуками у слові, тобто між графічним та звуковим образами слова, наприклад:

Англ.	daughter /'d0:tq/, thorough /'TArq/, nephew /'nevju:/;
Нім.	schreiben, schmücken, Platz, deutsch;
Франц.	chère, nouveau, chaise;
Исп.	almohada, guitarra, queso, chico;

- різночитання однакових букв і буквосполучень:

Англ.	pin-pine, cut-put, now-snow, sugar, his, vision;
Нім.	ich, Buch, Chor, sprechen, Skizze, Suppe, Vater, Vase;
Франц.	cravate-celle, gomme-geler, stable-vase;
Исп.	cinco, gigante;

- кількість букв алфавіту та кількість графем, які вони утворюють:

Англ.	26 букв дають 104 графем (nice — light);
Нім.	26 букв — більше 80 графем;
Исп.	27 букв — 29 графем;

- наявність “німих” букв у словах:

Англ.	kite, through, Wednesday;
Нім.	wohnen, liegen, Saal
Франц.	cerise, hublot;
Исп.	hoy, zanahoria;

— інші графічні труднощі:

- а) наявність діакритичних знаків — accents, tréma, cédille (у французькій мові). Напр.: fenêtre, près, leçon, préparer, naïf;
- наявність тільди ñ, трема sigüeña, antigüedad, графічного наголосу, що має тонічне (estás, bolígrafo) та смислорозпізнавальне значення (tu-tú, solo-sólo, te-té — в іспанській мові);
- лігатури œ, æ (у французькій мові);
- умляута: Küste, Mädchen, mögen (в німецькій мові);
- б) передача одного і того ж звука різними буквами і буквосполученнями:

Англ. [k] — cat, kitchen, school, question.

Франц. [ʃ] — in, im, ain, aim, ein, en, em.

[j] — il, ill, ï, i, y.

Нім. [ʃ] — schreiben, sprechen.

Исп. [k] — casa, queso, kilo.

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

Усі труднощі іншомовних текстів учні мають подолати поступово: спочатку вони оволодівають ТЧ вголос, засвоюють специфіку букв алфавіту і мовний матеріал, виконують велику тренувальну роботу з техніки читання, отримуючи якомога більше навантаження на зоровий аналізатор; згодом переходять до читання мовчки.

У процесі навчання ТЧ слід враховувати такі явища як **мовна інтерференція** та **перенесення навички**. Мовна інтерференція — негативний вплив навичок ТЧ рідною мовою на формування аналогічних навичок іноземною (міжмовна інтерференція) або негативне перенесення раніше набутих навичок ТЧ іноземною мовою на нові (внутрішньомовна інтерференція). Перенесення навички — позитивний вплив навичок ТЧ рідною мовою на формування аналогічних навичок іноземною мовою або позитивне перенесення вже набутих навичок ТЧ іноземною мовою.

в) Труднощі, зумовлені умовами навчання

- Брак якісних навчальних матеріалів для формування КТЧ.
- Погано сплановані та/або невдало проведені фрагменти уроків з навчання ТЧ, або навіть їх повна відсутність.
- Недостатнє розуміння вчителями труднощів, з якими стикаються учні початкової школи при навчанні ТЧ.
- Недостатнє врахування вчителями вікових особливостей учнів початкової школи і, як наслідок, застосування невідповідних прийомів при навчанні ТЧ.

6.5.2. Цілі формування компетентності у техніці читання в учнів початкової, основної і старшої школи

В учнів початкової школи (ПШ) протягом першого року вивчення ІМ формується КТЧ.

У програмі з ІМ для загальноосвітніх навчальних закладів зазначено, що по закінченні 1-го класу учні повинні вміти називати букви алфавіту, озвучувати засвоєні в усному мовленні слова, словосполучення.

На кінець 2-го класу учні повинні знати букви алфавіту; читати про себе та вголос і розуміти слова, словосполучення, речення, тексти, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні. Обсяг матеріалу для читання у 2-му класі має бути не менше 100 друкованих знаків.

У 3-му класі продовжується робота з формування в учнів КТЧ та одночасно збільшується увага до навчання читання як виду мовленнєвої діяльності. Так, за вимогами програми, на кінець 3-го класу учні знають алфавіт та основні звуко-буквені зв'язки; читають уголос та про себе з повним розумінням короткі прості тексти, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні; читають і розуміють нескладні короткі тексти, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні; читають і розуміють нескладні короткі тексти, де значення незнайомих слів розкривається в опорі на ілюстративний матеріал. Мінімальний обсяг текстів для читання визначається у 150 друкованих знаків.

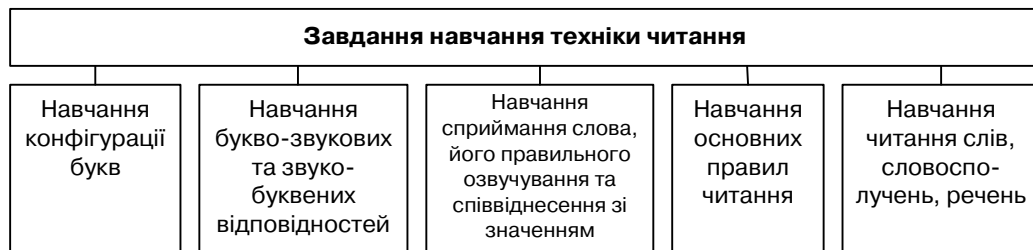
Вимоги програми до читання учнів з 4-го по 11-й клас стосуються лише читання як виду мовленнєвої діяльності, про техніку читання вже не йдеться. Проте це не означає, що навички ТЧ вже є сформованими і не потребують подальшої автоматизації. Робота з формування навичок ТЧ має продовжуватися і проводитися систематично. Слід лише пам'ятати про особливості формування КТЧ на кожному етапі навчання. Так, при формуванні КТЧ в учнів ПШ слід широко використовувати наочність, ігрові вправи, часто змінювати прийоми і віддавати перевагу хорovým та фронтальним формам роботи. В основній школі (ОШ) і старшій школі (СШ) робота з формування навичок ТЧ триває і може мати форму, наприклад ігрових вправ, змагань на кращого читача. Увага звертається не лише на правильність читання слів, але й на швидкість, темп, інтонацію.

6.5.3. Етапи формування компетентності у техніці читання

На початковому етапі основною формою читання є **читання уголос**, на основі якого відбувається подальше навчання **читання про себе/мовчки**. Методисти (Рогова Г. В. та ін.) умовно виділяють два періоди в навчанні читання уголос — дотекстовий і текстовий. Мета дотекстового періоду — засвоєння первинної матерії, тобто графіки нової (іноземної) мови, оволодіння буквено-звуковими зв'язками, читання окремих слів, словосполучень, простих

речень. Важливим завданням цього періоду є розвиток навичок правильного озвучування слів та інтонаційного оформлення речень з точки зору їх логічного членування. Читання уголос допомагає зміцнити вимовний аспект, який є спільним для всіх видів мовленнєвої діяльності. Отже, у методиці навчання ІМіК пропонуються такі **завдання навчання техніки читання** (див.схему 15).

Схема 15



Завдання навчання ТЧ вирішуються протягом основних двох **етапів** формування КТЧ: 1) етап навчання впізнавання і розрізнення графем; 2) етап встановлення і реалізації графемно-фонемних відповідностей.

На кожному з етапів виконуються відповідні групи вправ для формування КТЧ. *До першої групи вправ*, метою якої є навчити учнів впізнавати й розрізняти графеми, відносять некомунікативні рецептивні вправи: на впізнавання, розрізнення, групування та розташування графем. *Друга група вправ* має на меті навчити учнів встановлювати і реалізовувати графемно-фонемні відповідності і містить некомунікативні та умовно-комунікативні рецептивні та репродуктивні вправи: озвучування, називання, написання та читання ізольованих слів і читання словосполучень.

На початковому етапі навчання ТЧ букви вводяться поступово — спочатку декілька приголосних та голосна, з якими можна скласти односкладові слова: in, it, pin, pit, lid, mid, kid і т.п. Засвоївши зв'язок буква-звук, учні самостійно читають слова уголос, виконують вправи на звуко-буквений та буквено-звуковий аналіз, що сприяє зміцненню графемно-фонемних зв'язків при читанні.

Дотекстовий період читання уголос триває доти, доки учні читають окремі елементи тексту: слова, словосполучення та речення, не об'єднані тематично. Читання простих, але зв'язних текстів відбувається в текстовий період. Його мета — навчити учнів одночасно сприймати й розуміти зміст тексту, не відволікаючи уваги на технічний бік читання. Цей рівень досягається в результаті систематичної тренувальної роботи з текстом: читати можна навчитися лише шляхом читання.

6.5.4. Вправи і завдання для формування компетентності у техніці читання

З метою формування КТЧ на дотекстовому періоді виконуються дві основні групи вправ: 1) група вправ у впізнаванні і розрізненні графем; 2) група вправ у встановленні і реалізації графемно-фонемних відповідностей. Оскільки

ки вправи для формування КТЧ головним чином призначені для учнів ПШ, доцільно надавати вправам ігрового характеру.

Наведемо приклади вправ для формування КТЧ.

Вправи у впізнаванні і розрізненні графем

- Озвучте пред'явлені учителем букви.
- Прочитайте букву в різних позиціях у слові.
- Виберіть названу букву з ряду даних.
- Визначте кількість букв і звуків у слові.
- Підберіть до малих букв великі (і навпаки), озвучте їх.
- Покажіть/напишіть букву, що відповідає вимовленому учителем звуку.
- Знайдіть і покажіть літеру, що відповідає вимовленому учителем звуку.
- З ряду слів виберіть ті, що починаються з даної букви. Напр.: b — boy, day, bench, desk, bed, ball, doll, best, big, dig.
- Назвіть слова з літерою ... на початку слова.
- Складіть вимовлене (чи швидко показане вчителем) слово з карток алфавіту (на дошці, парті).
- Визначте подібність і розходження в словах: is-ice, form-from, pen-pan, and-end, you-your, as-ask та ін.

Приклади вправ:

1. Допоможи метеликам з літерами знайти свою квіточку. З'єднай велику букву з малою. Намалюй квіточки для решти метеликів. Розфарбуй малюнок.



2. Букви J, V, Z, H “заховалися” серед інших. Знайдіть їх та обведіть різними кольорами. Скільки разів зустрічається у рядку кожна з цих букв?

N U H T G P M Z V J Z A W N H V B U R D Z H N

Вправи у встановленні і реалізації графемно-фонемних відповідностей

- Визначте тип складу в даних словах (I, II, III, IV): pin, kite, girl, pine, park, bag, form.
- Підберіть малюнки до названих учителем слів.
- Згрупуйте слова відповідно до типу складів.
- Змінюючи початкову літеру, утворіть нові слова, напр.: make-take-..., прочитайте їх.
- Прочитайте пари слів, що відрізняються одним елементом: come-some, far-farm, farm-warm, take-make, yet-let, does-goes, ice-nice.

- Підберіть пари слів, що римуються: bad, dog, bus, come, cry, log, red, some, try, us, head, fog.
- Підберіть пари слів з голосними в різних позиціях: pin-pine, make-map, box-bone, pen-Pete, car-call-cat-care-air.
- Прочитайте незнайомі слова за правилами читання.
- Підберіть до слів відповідні малюнки (і навпаки). Прочитайте слова.
- Знайдіть вимовлене учителем слово серед ряду слів на картках.
- Використовуючи картки з літерами, складіть пари слів з однією і тією ж голосною у відкритому і закритому складі. Прочитайте слова.
- Прочитайте слова-іменники і підберіть до них відповідні прикметники (слова на картках або дві колонки слів на дошці).
- Прочитайте про себе словосполучення і підберіть до них відповідні малюнки (напр.: a short ruler, a long pencil, a black box, a red flower і т. п.).
- Прочитайте вголос ряд слів за ... секунд (орієнтовна швидкість — одне слово за секунду).
- Знайдіть “заховані” в оточенні інших літер слова і прочитайте їх.
- Запам’ятайте слова, які на картках швидко показує вчитель (3, 5, 7 слів), і відтворіть їх якомога точніше вголос.
- Виконайте тест (множинного вибору, альтернативні, на групування та ін.).

Приклади вправ:

1. Find eight colours in the word square, read the words.

W	O	L	L	E	Y	R
O	R	E	D	B	E	B
E	A	L	E	R	B	L
T	N	B	U	P	G	A
I	G	R	E	E	N	C
H	E	U	P	I	N	K
W	R	P	E	U	L	B

2. Find the “Odd One Out”
 - 1) ambulance, fire engine, bicycle, police car
 - 2) hospital, cinema, doctor, police station
 - 3) bicycle, cyclist, driver, helmet
 - 4) helmet, hospital, medicine, nurse
 - 5) arrived, left, stopped, turned

Вищезгадані групи вправ у впізнаванні і розрізненні графем та у встановленні і реалізації графемно-фонемних відповідностей слід вважати основними групами вправ для формування КТЧ. Допоміжними групами вправ є вправи для прогнозування форми слова; на розвиток навичок синтагматичного членування речень та їх інтонаційного оформлення; на розширення поля читання та швидкості сприймання навчального тексту.

Вправи у прогнозуванні форми слова

- Розшифруйте орфограми і прочитайте одержані слова: bde, amp, ptael, ogd.
- Складіть слова з окремих букв.
- Прочитайте слова з пропущеними буквами.

- Прочитайте незнайоме слово в опорі на правило/таблицю.
- Прочитайте “розмиті” слова.
- Складіть слово з окремих частин (на картках).
- Прочитайте речення, вставляючи у пропуски (або на місце малюнків) відповідні слова.

Приклади вправ:

1. Розв’яжіть головоломку. Хто зробить це першим?
glaf, asg, ats, prsse, lod, ackbl, elmon
2. Вода потрапила на список покупок і розмила слова. Відновіть, що було написано.

five lemons, four apples, two carrots, three bananas

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

in the ↘ ‘classroom, a ↘ ‘red ↘ ball, ‘Is ↘ this ↘ a ↘ ^table?

Вправи для розвитку навичок синтагматичного членування речень та їх інтонаційного оформлення

- Слухаючи диктора (вчителя), стежите по книжці і проговорюйте речення вголос.
- Слухаючи диктора (вчителя), стежите по книжці і покажіть жестом (рухом руки знизу вверх або зверху вниз) межі синтагми.
- Так же відмічайте інтонаційний тип фрази.
- Визначте тип речення (інтонації), поставте в ньому знаки словесного наголосу, поділіть на синтагми.
- Прочитайте речення (текст) уголос після попередньої фонетичної розмітки.
- Підготуйте вдома зразкове читання уголос (після попереднього опрацювання у класі).
- Підготуйтеся до конкурсу на кращого читача (матеріал для читання подається до конкурсу, учні готуються самостійно).
- Прочитайте речення, змінюючи логічний наголос у ньому.

Вправи для розширення поля читання та швидкості сприймання навчального тексту

- Прочитайте текст/уривок тексту за певний час.
- Прочитайте речення з поступово нарощуваними елементами: Напр.: Children go to school. Children go to school in the morning. Every day children go to school in the morning.
- Прочитайте речення з карток, які демонструє вчитель у швидкому темпі.
- Прочитайте текст і швидко знайдіть відповідь (інші факти) на запитання вчителя.
- Віднови “розмитий” текст.

Наступний етап роботи — читання текстів з метою одержання необхідної чи бажаної інформації, досягнення визначеного програмою рівня розуміння змісту текстів (детальніше див. розділ 7.3.).

Одночасно з формуванням навичок у ТЧ учні набувають певних знань, які забезпечують розвиток усвідомленості особливостей ТЧ іноземною мовою.

6.5.5. Засоби формування компетентності у техніці читання

У процесі формування КТЧ велику роль відіграють **наочні посібники**, які інтенсифікують навчальний процес, створюють ефективні опори для удосконалення організації навчання: аудіозаписи, картки миттєвого пред'явлення (flash-cards), картки розрізного алфавіту, різноманітні картки зі словами різних типів складів, картки-блоки для складання речень та ін. У ПШ при вивченні алфавіту можна використовувати піктограми — спеціальні зображення, де перша літера стає частиною малюнка, який передає значення усього слова.

Доцільним та ефективним є використання навчальних комп'ютерних програм, спрямованих на навчання техніки читання, які не лише пропонують учням повторити літеру/слово та назвати їх, але й контролюють названі літери/слова, приймаючи лише правильний варіант. Наявність у таких програмах елементів анімації, ігор, пісень робить їх ефективним засобом для формування КТЧ.

6.5.6. Контроль рівня сформованості компетентності у техніці читання

Об'єктами контролю КТЧ виступають знання з ТЧ, навички ТЧ та усвідомленість особливостей ТЧ. Знання, як правило, перевіряються не окремо, а в ході перевірки навичок. Проте в окремих випадках слід перевіряти знання назв букв, типів складів, правил читання, правил паузації та інтонавання. При перевірці рівня сформованості навичок виділяють такі об'єкти контролю: навички впізнавання і розрізнення графем, навички встановлення і реалізації графемно-фонемних відповідностей. Для здійснення контролю можуть бути використані вправи, запропоновані для формування КТЧ. А саме, ігрові вправи, тестові завдання, заповнення пропусків, читання на швидкість. В ОШ ігровими вправами можна поступитись, більше уваги звернути на правила читання, інтонацію, швидкість. Слід лише зазначити, що смисловий аспект має завжди бути пріоритетним. Швидкість читання втрачає сенс без розуміння прочитаного.

Контроль та оцінювання КТЧ здійснюється за такими критеріями: 1) темп читання; 2) точність передачі графемно-фонемних відповідностей; 3) відповідність нормам наголосу; 4) дотримання норм паузації; 5) використання відповідних моделей інтонавання; 6) розуміння прочитаного.

Контрольні вправи перевіряє та оцінює учитель за 12-бальною шкалою. У школах, де для учнів перших класів ПШ передбачені лише заохочувальні символи (сонечко, хмарка), «оцінювання» відбувається відповідно до результатів за допомогою таких символів. Особливість контролю рівня сформованості КТЧ полягає у тому, що, в основному, використовуються усні індивідуальні відповіді учнів. Тому вчителю заздалегідь слід подбати про те, чим буде займатися решта учнів (уважне слухання та виправлення помилок, виконання індивідуальних завдань).

Рівень сформованості усвідомленості особливостей ТЧ іноземною мовою перевіряється безпосередньо шляхом читання, або за допомогою опитування, анкетування, тестування тощо.

Завдання і питання для самоконтролю:

- 1. Охарактеризуйте явища інтерференції і переносу навички. Наведіть приклади таких явищ у процесі формування компетентності у техніці читання.**
- 2. Назвіть основні методи формування компетентності у техніці читання та обґрунтуйте найефективніші з них.**
- 3. Які засоби навчання слід використовувати для формування компетентності у техніці читання?**
- 4. Проаналізуйте наведені у розділі приклади вправ і чинну Програму для загальноосвітньої школи. В якому класі доцільно використовувати кожен з наведених вправ?**
- 5. Складіть три ігрові вправи (клас і навчальний матеріал на ваш вибір) для формування компетентності у техніці читання.**

7. Методика формування мовленнєвих компетентностей

7.1. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні

Дайте відповіді, спираючись на свій досвід вивчення ІМіК:

- Як ви вважаєте, чи є тотожними поняття “аудіювання” і “слухання”?
- В яких ситуаціях реального спілкування ви використовуєте аудіювання?
- Що вам найцікавіше слухати?

7.1.1. Загальна характеристика компетентності в аудіюванні

Аудіювання (А) є процесом розуміння сприйнятого на слух мовлення. На відміну від аудіювання *слухання* є лише акустичним сприйманням звукоряду без розуміння його змісту.

Компетентність в аудіюванні (КА) – це здатність слухати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах прямого й опосередкованого спілкування. Складовими КА є **вміння, навички, знання, а також комунікативні здібності.**

Першою складовою КА є *мовленнєві, навчальні, інтелектуальні, організаційні та компенсаційні вміння.*

До *мовленнєвих умінь* аудіювання відносяться:

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

На формування КА впливає рівень сформованості в учнів *інтелектуальних умінь*, як-то: ймовірного прогнозування, критичного оцінювання почутої інформації, поєднання у процесі слухового сприймання мнемічної та логіко-сислової діяльності, класифікації й систематизації отриманої інформації тощо (детальніше див. розділ 9). Важливу роль при формуванні КА відіграють також *навчальні вміння*, зокрема використання електронних засобів навчання, та *організаційні вміння*, наприклад самостійного учіння (детальніше див. розділ 9). *Компенсаційні вміння* аудіювання, такі як використання мовної і контекстуальної здогадок та паралінгвістичних засобів для розуміння почутого, ігнорування невідомого мовного матеріалу, несуттєвого для розуміння, входять до складу мовленнєвих умінь аудіювання.

Ефективність розвитку аудитивних умінь зумовлюється рівнем сформованості у школярів *мовленнєвих навичок*:

- *слухових навичок* сприймання й розпізнавання окремих звуків та їх сполучень у мовленнєвому потоці, а також різних інтонацій (детальніше див. розділ 6);
- *лексичних навичок* розпізнавання звукових образів ЛО та їх безпосереднього розуміння (детальніше див. розділ 6);
- *граматичних навичок* розпізнавання на слух граматичних форм і прогнозування синтаксичних структур (детальніше див. розділ 6).

Ще однією складовою КА є *декларативні та процедурні знання*. Прикладами декларативних знань служать *мовні знання* (фонем, інтоном, ЛО, ГС тощо) та *країнознавчі знання* (культури країни виучуваної ІМ, зокрема фонові знання). До процедурних знань, як приклад, можна віднести соціокультурні знання, зокрема мовленнєвої і немовленнєвої поведінки носіїв ІМ у процесі аудіювання.

Комунікативні здібності аудіювання включають адекватну реакцію слухача на пропозиції інших; вміння вислухати, не переривати співрозмовника, брати почуте до уваги; цінувати мовленнєвого партнера незалежно від ступеня своєї прихильності до нього, визнавати його чесноти; орієнтуватися в ситуації спілкування тощо.

У навчальному процесі з ІМ аудіювання виконує низку **функцій**. Передусім аудіювання виступає самостійним видом іншомовної МД, наприклад слухання оголошень, лекцій, доповідей, радіо- і телепередач, співрозмовника по телефону, виступів акторів тощо. Водночас аудіювання входить до складу ДМ. У навчальному процесі з ІМ у ЗНЗ аудіювання є також засобом навчання, наприклад при поясненні учителем нового матеріалу, наданні настанови до виконання вправ тощо.

Визначальними рисами аудіювання як самостійного виду МД є такі:

1. За характером мовленнєвого спілкування аудіювання, як і говоріння, відноситься до усних видів МД (на відміну від її письмових видів – читання і письма).
2. За роллю у процесі спілкування аудіювання (поряд з читанням) є реактивним видом МД (на відміну від її ініціувальних видів – говоріння і письма).
3. За спрямованістю на прийом і видачу інформації аудіювання (поряд з читанням) є рецептивним видом МД (на відміну від її продуктивних видів – говоріння і письма).
4. Форма перебігу аудіювання – внутрішня, невиражена (на відміну від говоріння і письма, які актуалізуються у зовнішньому плані). Предметом аудіювання є чужа думка, яка закодована в аудіоповідомленні і яку потрібно розпізнати.
5. Продуктом аудіювання є умовивід, результатом – розуміння сприйнятого змісту і мовленнєва/немовленнєва поведінка слухача, який може вербально відреагувати на почуте, а можна запам'ятати почуту інформацію до того часу, коли вона йому знадобиться.

Психофізіологічними механізмами аудіювання є **мовленнєвий** (інтонаційний і фонематичний) **слух**, **антиципація** (чи ймовірне прогнозування), **пам'ять** та **артикулювання** (чи внутрішнє промовляння). В реальній комунікації механізми аудіювання функціонують майже синхронно.

Мовленнєвий слух складають **інтонаційний** і **фонематичний слух**. *Інтонаційний слух* є здатністю сприймати інтонаційну структуру фрази і правильно співвідносити її з інтонаційним варіантом, *мовленнєвий слух* – здатністю розрізняти звуки мовлення та ідентифікувати їх з відповідними фонемами. Завдяки мовленнєвому слуху слухач упізнає в потоці мовлення знайомі образи. Мовленнєвий слух забезпечує сприймання усного мовлення, поділ його на смислові синтагми, словосполучення, слова. Таке виділення одиниць сприймання, їх розрізнення й упізнавання їхніх характерних ознак є можливим лише при достатньому рівні сформованості в учнів мовленнєвого слуху.

Механізм **антиципації** (чи **ймовірного прогнозування**) уможливує за початком слова, словосполучення, речення, висловлювання, тексту передбачити його закінчення. Виокремлюють *структурне*, *лінгвістичне* і *смісловне* прогнозування. Так, слова існують в пам'яті не ізольовано, а складають систему лексико-семантичних відношень. Саме ці відношення й визначають характер структурного прогнозування. Водночас кожне слово має певний спектр сполучуваності. Поява кожного нового слова значно обмежує можливість уживання інших слів. Так само і з граматичними структурами. Чим більшим є обсяг семантичного поля, тим міцнішими є лексичні й граматичні навички, чим краще слухач знає типові мовленнєві ситуації та володіє мовленнєвими моделями, тим легше він розпізнає їх на слух. Лінгвістичне прогнозування підкріплюється смисловим, і навпаки. Передбачаючи смисл висловлювання, слухач спирається на мовні й позамовні фактори: контекст, ситуації мовлення, особливості мовця, його мовленнєвий досвід тощо.

Розвиток прогнозування пов'язаний не лише з мовною підготовкою учнів, але і із їхнім життєвим досвідом, здатністю переносити навички й уміння, сформовані в рідній мові, на ІМ.

Як ідентифікація, так і антиципація здійснюються лише в опорі на механізм **довготривалої пам'яті**. Завдяки їй слухач зіставляє мовленнєві сигнали, що надходять, з тими стереотипами, які існують у його свідомості. Залежно від того, чи зберігаються в довготривалій пам'яті слухача певні зразки мовлення, він сприймає мовну інформацію як знайому чи незнайому. На відміну від інших мовленнєвих механізмів довготривала пам'ять не розвивається спеціальними вправами, а спирається на попередній мовленнєвий досвід слухача. Інший вид аудитивної пам'яті – **короткотривала пам'ять** утримує сприйняту на слух інформацію протягом 10-ти секунд. Протягом цього часу відбирається найсуттєвіше для слухача в момент мовлення. Ще один вид аудитивної пам'яті – **оперативна пам'ять** утримує у свідомості слухача сприйняті слова і словосполучення протягом часу, необхідного йому для осмислення фрази чи завер-

шеного фрагмента. Ця пам'ять здатна утримувати інформацію значно довше 10-ти секунд. Найефективніше оперативна пам'ять функціонує за наявності настанови на запам'ятовування: мовленнєве завдання забезпечує міцніше запам'ятовування інформації. Відповідно, чим краще розвинена оперативна пам'ять, тим більшим є обсяг одиниці сприймання. Якщо інформація сприймається великими блоками, то на її опрацювання витрачається менше часу, і перебіг аудіювання є успішнішим.

Аудіювання починається зі сприймання мовлення, під час якого завдяки механізму **артикулювання** (чи **внутрішнього промовляння**) слухач перетворює звукові (а якщо він спостерігає за мовцем, то й зорові) образи в артикуляційні. Від того, наскільки точною буде “внутрішня імітація”, залежить і майбутнє розуміння. Однак правильне внутрішнє озвучування є можливим лише за умови добре сформованих вимовних навичок у зовнішньому мовленні. Тому вже у початковій школі навчання аудіювання має відбуватися паралельно з говорінням і читанням уголос, що сприяє встановленню міцних зв'язків між артикуляційними й слуховими відчуттями (адже мовець одночасно сприймає власне мовлення на слух).

Аудіювання є комплексною мовленнєвою розумовою діяльністю, яка ґрунтується на природних здібностях людини, вдосконалюється у процесі її розвитку і дає їй можливість розуміти інформацію в акустичному коді, зберігати її в пам'яті (чи на письмі), відбирати й оцінювати її згідно з інтересами чи поставленими завданнями. З точки зору психофізіології аудіювання є перцептивною мисленнєвою мнемічною діяльністю. Перцептивною, оскільки здійснюється сприймання аудіоповідомлення; мисленнєвою, тому що пов'язана з логічними операціями аналізу, синтезу, індукції, дедукції, порівняння, абстрагування, конкретизації тощо; мнемічною – оскільки відбуваються виділення й засвоєння інформативних ознак мовних і мовленнєвих одиниць, модифікація образу та впізнавання в результаті зіставлення з еталоном, який зберігається в пам'яті.

На успішність формування КА впливає низка об'єктивних і суб'єктивних факторів.

7.1.2. Фактори впливу на формування компетентності в аудіюванні

Успішність формування КА зумовлюється низкою факторів: 1) умовами сприймання аудіоповідомлення; 2) індивідуально-психологічними особливостями самого слухача (рівня сформованості його мовленнєвого слуху, пам'яті, наявності інтересу тощо); 3) мовними характеристиками аудіоповідомлення.

Залежність перебігу аудіювання від **умов сприймання** аудіоповідомлення визначається його темпом, кількістю пред'явлень та обсягом.

Темп аудіоповідомлення визначає як швидкість і точність розуміння, так і ефективність запам'ятовування. Загальний темп мовлення складається із

двох величин – кількості слів (складів) за хвилину та кількості мовленнєвих пауз. Вимір цих величин показує, що різниця між мінімальним і максимальним темпом мовлення є досить великою – від 100 до 400 складів за хвилину. Вона залежить від багатьох факторів: темпу мовлення, який може бути нерівномірним в одного й того ж мовця в залежності від його настрою, індивідуальних звичок, емоційної забарвленості аудіоповідомлення; типу і виду тексту (монолог – діалог; опис – розповідь – повідомлення; прозовий – віршований); вагомості й новизни інформації (важливіша інформація подається повільніше, менш важлива – швидше); складності теми і мовної норми; специфіки лексико-граматичної системи конкретної ІМ (в англійській мові буква несе більшу кількість інформації: англословні слова мають в середньому 4-5 букв, тоді як у німецькій мові – 6-7 букв).

У процесі мовленнєвого спілкування найуживанішим є середній темп мовлення. Для англійської мови це 140-145 слів/хв., для німецької – 110-120 слів/хв. Щоб темп мовлення не став перешкодою у процесі формування КА, особливо на початковому ступені навчання ІМ, швидкість пред'явлення аудіоповідомлення учитель може уповільнити за рахунок збільшення тривалості пауз між його смисловими частинами.

Темп мовлення тісно пов'язаний з такими засобами його виразності як ритм, наголос та особливо паузи (дихання, синтаксичні й несинтаксичні паузи). Останні, зокрема паузи хезитації, є характерними для усного мовлення. Вони пов'язані з емоційним ставленням мовця до повідомлення, з пошуком синонімічних засобів вираження думок, з самовиправленням, з перебудовою синтаксичних структур, з пригадуванням тощо.

Для успішного формування КА вагомими є **кількість пред'явлень** аудіоповідомлення, його **обсяг** і, відповідно, **тривалість звучання**. Адже природне аудіювання передбачає одноразове пред'явлення мовлення, що пов'язано зі специфікою умов перебігу природного усномовленнєвого спілкування: в реальній комунікації аудіювання здійснюється синхронно з говорінням, і мовленнєве повідомлення не повторюється.

Вибір учителем оптимальної кількості пред'явлень аудіоповідомлення залежить від мовленнєвого досвіду учнів, місця виконання вправ, комунікативного завдання, способу перевірки почутого. Для запам'ятовування мовних засобів чи смислової сторони аудіоповідомлення доцільним є кількаразове його прослуховування. Для повторного пред'явлення пропонуються модифікований варіант аудіоповідомлення (наприклад з мовними замінами та новим комунікативним завданням).

Дворазове пред'явлення одного й того ж аудіоповідомлення на уроці є доцільним за наявності певних труднощів (наприклад складна мова, завищений обсяг інформації, відсутність досвіду сприймання мовлення в заданих умовах тощо), а також при настанові на переказ тексту чи його обговорення (повторному слуханню в цьому випадку передують контроль розуміння та

формулювання нового комунікативного завдання, яке стимулює увагу учнів на глибше розуміння змісту). На старшому ступені навчання дворазове прослуховування може пропонуватися як мовленнєва вправа для взаємопов'язаного формування КА і КГ.

Обсяг аудіоповідомлення залежить від багатьох факторів і не є постійною величиною. Можна говорити про його мінімальний чи максимальний обсяг, що визначається не кількістю слів чи речень, а **тривалістю звучання**. Такий вимір обсягу аудіоповідомлення є зручним для планування уроку та для правильного розподілу його часу для навчання інших видів МД. Обсяг аудіотексту є обов'язковим нормативним параметром для кожного ступеня навчання ІМ: для початкової школи — до 1 хвилини, для основної — 2-3 хвилини, для старшої — 3-5 хвилин.

Формування КА необхідно починати з текстів невеликої тривалості звучання з її поступовим збільшенням. Проте недоцільно прагнути до збільшення обсягу аудіоповідомлень. Аудіювання різних джерел інформації створює специфічні труднощі сприймання. При безпосередньому спілкуванні (пряме аудіювання) розуміння полегшується позамовними засобами: мімікою, жестами, рухами губ, контактом очей тощо. При використанні ТЗН (опосередковане аудіювання) ці фактори відсутні. Учні поступово звикають до мовлення учителя і легко його розуміють. Використання ТЗН створює додаткові труднощі, які потребують часу для їх подолання, але водночас дозволяють навчити учнів сприймати не лише мовлення учителя, але й інших осіб.

Успішність перебігу аудіювання залежить також від **індивідуально-психологічних особливостей** самого слухача: його кмітливості, вміння слухати і швидко реагувати на сигнали усної мовленнєвої комунікації (паузи, логічні наголоси, риторичні запитання, фрази зв'язку тощо), вміння переключатися з однієї розумової операції на іншу, швидко схоплювати тему повідомлення, співвідносити її з широким контекстом. Ці вміння розвиваються у процесі навчання багатьох шкільних предметів, у тому числі й ІМ.

Вагому роль у процесі формування КА відіграє і рівень розвитку в учнів уваги, мовленнєвого слуху, аудитивної пам'яті, механізму ймовірного прогнозування тощо. Успішність перебігу аудіювання залежить від наявності в учнів потреби пізнати щось нове, інтересу до теми повідомлення, усвідомлення потреби вивчати ІМ, тобто від спрямованості на пізнавальну діяльність і її мотивацію. Ця спрямованість може зумовити як позитивний, так і негативний результат аудіювання: залежно від індивідуально-психологічних особливостей слухача вона може зробити сприйняття точнішим і глибшим або, навпаки, помилковим, якщо слухач під впливом очікуваного приписує явищам, що сприймаються, віртуальні ознаки.

Успішність перебігу аудіювання зумовлюється також **мовними особливостями** аудіоповідомлення, тобто наявністю фонетичних, лексичних і граматичних труднощів.

Фонетичні труднощі вважаються основними труднощами аудіювання, особливо на початковому ступені навчання ІМ. Це передусім неточна інтерпретація звучання слів, явища фонетичної редукції, асиміляція, злиття звуків. Недостатній рівень розвитку фонематичного слуху, відсутність адекватних вимовних навичок, недостатня сформованість акустико-артикуляційних образів відволікають увагу молодшого школяра на мовну форму повідомлення, в результаті чого він не розпізнає значення слів і синтагм як одиниць сприймання. На наступних ступенях навчання ІМ – в основній і старшій школі – формуються вміння розрізняти фонетичні варіанти слів за їхніми характерними ознаками, навіть при деякому відхиленні від норм.

Основними фонетичними труднощами аудіювання є труднощі, пов'язані з інтонацією, логічним наголосом і темпом мовлення. Емоційна інтонація не ускладнює аудіювання, тому що має аналогічні ознаки в усіх мовах. Складною для сприймання є логічна інтонація, яка членує фрази на закінчені смислові відрізки, служить для виділення основної думки і визначає комунікативний тип фрази. Вагоме значення для адекватного розуміння має логічний наголос: він несе основне смислове навантаження, підкреслюючи й уточнюючи думку мовця.

Лексичні труднощі виникають не лише при кількісному збільшенні ЛО та їх різноманітності (що є характерним для старшого ступеня навчання ІМ), а й при вживанні ЛО в переносному значенні, наявності ЛО без інформаційного навантаження, вживанні аморфних, невмотивованих ЛО і фразеологічних зворотів. Багатозначні слова, пароніми, антоніми та синоніми також створюють труднощі розуміння. При сприйманні таких слів слухач повинен утримувати в пам'яті весь контекст чи ситуацію, інакше він чує слово, яке засвоєне раніше й краще, натомість шойно почутого. Слова, близькі за звучанням у РМ, але з іншим значенням, також спричиняють труднощі аудіювання, хоча міжмовна інтерференція на лексичному рівні є значно меншою, ніж внутрішньомовна. Лексичними є труднощі сприймання коротких і довгих слів та розходження семантичних структур у РМ та ІМ при полісемії.

Граматичні труднощі пов'язані як із синтаксисом, так і з морфологією. Сприймаючи фразу, учень має розчленувати її на окремі елементи, встановити зв'язок між ними та оцінити їхню роль у висловлюванні. Труднощі аналітико-синтетичної діяльності збільшуються пропорційно довжині мовленнєвого повідомлення і складності синтаксичних структур у ньому. Деякі граматичні труднощі зумовлені наявністю аналітичних форм, відсутніх у РМ, незвичним порядком слів, вставними зворотами в реченнях. Труднощі спричиняє граматична омонімія, особливо в службових словах, а також омофонія морфологічних і словотворчих суфіксів та флексій.

Особливо складним для сприймання на слух є **діалогічне мовлення** (у порівнянні з монологічним) через необхідність диференціювати мовленнєвих партнерів і додатково виконувати аналітико-синтетичні дії. Проте віддавати

перевагу аудіюванню однієї із форм говоріння недоцільно. Доцільно вчити учнів сприймати його обидві форми.

Ускладнює розуміння й недостатнє знання учнями предмета мовлення. Необхідно добирати аудіотексти, які передбачають знання учнями предмета мовлення в цілому й одночасно включають нові знання. З цією метою доцільно градуйовано вводити мовні труднощі у навчальні аудіотексти і вчити учнів їх долати, спираючись на здогадку, знання та мовленнєвий досвід.

Для кожного ступеня навчання ІМ і, відповідно, кожного класу конкретизовано цілі формування КА.

7.1.3. Цілі формування компетентності в аудіюванні в учнів початкової, основної і старшої школи

Вміння розуміти зі слуху зміст автентичних текстів є одним з основних комунікативних умінь.

Згідно з чинною програмою по закінченні *початкової школи* (1-4 класи) учні повинні вміти розуміти мовлення в дещо уповільненому темпі, ретельно артикульоване, з довгими паузами; розуміти основний зміст прослуханих текстів різного характеру, побудованих на засвоєному мовному матеріалі; розуміти запитання та інструкції. Рівень сформованості КА на кінець 4-го класу має відповідати цільовому рівню володіння ІМ – рівню А1 згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти.

Досягнення цього рівня сформованості КА забезпечується сформованістю таких проміжних умінь: розрізняти загальнозвичані слова, які проговорюються дуже повільно з високою якістю артикуляції і супроводжуються невербальними засобами; реагувати невербально на запитання, які вимагають простих відповідей; демонструвати розуміння ключових слів у висловлюванні, які проговорюються дуже повільно та з довгими паузами; розрізняти мовлення головних діючих осіб простих коротких оповідань, яке промовляється ретельно, повільно, за допомогою наочності й інших засобів; розуміти короткі прості вказівки, сформульовані повільно; розуміти основну ідею адаптованого аудіо-/відеозапису; вміти реагувати на запитання, які вимагають відповідей “так/ні” чи інших простих відповідей; розуміти мовлення вчителя у повільному темпі, з довгими паузами, яке супроводжується невербальними засобами; розуміти інструкції, сформульовані ретельно й повільно на вербальному і невербальному рівні; розуміти діалогічне мовлення в достатньо повільному темпі з довгими паузами та чіткою інтонацією; розуміти основні ідеї віршованого/писемного тексту, який звучить у повільному темпі і супроводжується невербальними засобами. Аудіотекст має містити засвоєний учнями матеріал.

По закінченні *основної школи* (5-9 класи) учні повинні вміти розуміти зміст нескладних висловлювань, що стосуються особистісної, публічної та освітньої сфер спілкування, а також нескладні тексти пізнавального і країнознавчого

характеру; повний зміст висловлювання учителя та учнів, що стосуються згаданих вище сфер спілкування; нескладні тексти, виділяти головну думку, використовуючи мовну і контекстуальну здогадку, паралінгвістичні засоби; прості пояснення, наприклад щодо використання різних видів транспорту, пересування в незнайомому місті; основний зміст повідомлень, оголошень, репортажів; здобувати інформацію з радіо- і телепередач на побутову тематику. Рівень сформованості КА на кінець 9-го класу має відповідати цільовому рівню володіння ІМ – рівню А2 згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти.

Для досягнення цього рівня сформованості КА учні основної школи повинні вміти розуміти чіткі вказівки, прохання тощо для задоволення конкретних потреб, якщо мовлення достатньо чітке й повільне; розуміти основний зміст короткого повідомлення та прослуханих текстів різного характеру, побудованих на засвоєному матеріалі; розуміти інформацію як під час безпосереднього спілкування зі співрозмовником, так і опосередковано (у звукозапису); розуміти основний зміст текстів відповідно до тематики ситуативного спілкування; вибирати необхідну інформацію із прослуханого; використовувати мовну і контекстуальну здогадку, спираючись на сюжетну лінію чи наочність.

Учні **старшої школи** (10-11 класи) продовжують оволодіння КА з метою досягнення рівня В1 (рівень стандарту і академічний рівень) чи рівня В2 (рівень профільної філологічної підготовки). По закінченні старшої школи випускники повинні вміти розуміти висловлювання в межах запропонованих тем, а також автентичні, зокрема професійно орієнтовані тексти; висловлювання учителя та учнів; основний зміст пізнавальних радіо- і телепередач; зміст дискусії, що відбувається у класі або подається у звукозапису.

Досягнення цього рівня сформованості КА забезпечується сформованістю таких проміжних умінь: розуміти інформацію як під час безпосереднього спілкування зі співрозмовником, так і опосередковано (у звукозапису); розуміти основний зміст текстів відповідно до тематики ситуативного спілкування, виділяючи головну думку/ідею, диференціюючи основні факти і другорядну інформацію; вибирати необхідну інформацію із прослуханого; використовувати мовну і контекстуальну здогадку, спираючись на сюжетну лінію чи наочність.

Підпорядковуючись практичній меті формування КА як провідній, у процесі формування КА реалізуються також освітня, розвивальна й виховна цілі. **Освітня мета** передбачає набуття учнями різноманітних знань й отримання пізнавальної інформації з аудіоджерел, а також формування у школярів навчальних умінь і стратегій аудіювання, необхідних для успішності його перебігу. **Розвивальна мета** передбачає розвиток у школярів когнітивних процесів, які беруть участь в аудіюванні – уваги, слухового сприймання, різних видів аудитивної пам'яті, мислення, уяви. **Виховна мета** передбачає виховання в учнів культури аудіювання, а також емоційно-ціннісного ставлення

до почутого. Цілі реалізуються комплексно, що сприяє різнобічному особистісно-діяльнісному розвитку школяра.

Формування КА передбачає навчання учнів різних його видів.

7.1.4. Види аудіювання

Залежно від жанру аудіотекстів і комунікативного завдання в ЗНЗ навчають різних видів аудіювання: 1) з розумінням основного змісту аудіотексту, 2) з метою пошуку необхідної інформації чи інформації, яка цікавить, 3) з повним розумінням змісту аудіотексту.

Аудіювання з **розумінням основного змісту** передбачає передусім розуміння учнем теми і найсуттєвіших деталей аудіотексту. Для цього учневі достатньо зрозуміти 75% його інформації за умови, що решта 25% не містить ключової інформації, суттєвої для розуміння всього змісту аудіотексту. Цей вид аудіювання передбачає сформованість в учня умінь прогнозувати зміст аудіотексту за його заголовком, здогадуватись про значення незнайомих ЛО, ігнорувати окремі ЛО, які не перешкоджають розумінню основного змісту, визначати смислові частини тексту і зв'язки між ними тощо.

Аудіювання з метою **пошуку необхідної інформації чи інформації, яка цікавить**, передбачає розуміння учнем конкретної інформації, яка може бути задана вчителем або пов'язана з інтересами учня. Учень повинен швидко знайти потрібну інформацію і сконцентрувати на ній свою увагу, намагаючись зрозуміти інформацію повністю або її основний зміст (залежно від комунікативної настанови). Цей вид аудіювання передбачає сформованість в учня умінь орієнтування в логіко-смислової структурі аудіотексту, знаходження та вибору нової чи заданої інформації, об'єднання в логічне ціле здобутої інформації з кількох аудіоджерел згідно з конкретним завданням. Точність розуміння аудіотексту в цьому виді аудіювання визначається правильністю відповіді учня на запитання вчителя про те, чи цікавить учня така інформація, яка частина аудіотексту виявилась найбільш інформативною, чи є в аудіотексті нові для учня факти тощо.

Аудіювання з **повним (детальним) розумінням змісту** аудіотексту передбачає розуміння учнем максимально повної і точної його інформації. Цей вид аудіювання потребує сформованості в учня умінь поєднувати аудіювання з нескладною мнемічною та логіко-смисловою діяльністю, оцінювати й зіставляти здобуту інформацію зі своїм досвідом.

До аудіотекстів як навчального матеріалу для формування КА висуваються певні вимоги.

7.1.5. Вимоги до аудіотекстів

Окрім **основних** вимог, які висуваються до всіх навчальних текстів, як-то виховна цінність, відповідність віковим особливостям учнів і їхньому

мовленневому досвіду в іноземній та рідній мовах, наявність проблеми, яка викликає інтерес у школярів, до аудіотекстів висувається низка **додаткових** вимог. Передусім це вимоги до композиції аудіотекстів: наявність експозиції, простота викладу й логічність побудови, обмежена кількість сюжетних ліній і персонажів, чітке формулювання головної думки на початку / в кінці тексту / в заголовку. Крім того аудіотекст повинен представляти різні форми мовлення – монолог, діалог, діалог – монолог (з мінімумом діалогу) та бути укладеним не від першої особи (що ускладнює аудіювання на початковому ступені навчання ІМ); мати надлишкові елементи інформації. До останніх належать елементи, не пов'язані безпосередньо зі змістом (вставні слова, повтори, синонімічні вирази, контактувальні слова), позамовні елементи мовлення, елементи риторичної стратегії (паузи, повтори, переформулювання, опис окремих ситуацій з інших позицій, заповнювачі мовчання).

Для формування КА в ЗНЗ зазвичай використовують аудіотексти-**описи** і **фабульні** аудіотексти. В аудіотекстах-описах представлено сукупність ознак об'єкта і фактів, які об'єднані загальною темою. Логічні зв'язки між окремими фактами є нестійкими, уможливується їх перестановка, через що в аудіотексті-описі нелегко виділити головне й другорядне. Аудіотекст-опис складається переважно із простих речень, іноді з однорідними членами. Варіативність синтаксичних структур є обмеженою. Іноді зустрічаються складні речення для вираження відношень зв'язку чи протиставлення. У кожному реченні зазвичай описується один факт.

Визначальною ознакою фабульних аудіотекстів є динаміка подій, дій та вчинків персонажів. У фабульних аудіотекстах легко виділяється основне й другорядне. Між окремими фактами й епізодами існують логіко-сміслові (часові, умовні, причинні) зв'язки. Фабульні аудіотексти відрізняються експліцитно вираженими смисловими зв'язками і відношеннями між окремими фактами. В них наявні складні синтаксичні конструкції, в яких виражається головна й детальна інформація.

Для формування КА в ЗНЗ використовуються **автентичні, напівавтентичні й укладені (навчальні)** аудіотексти. Перевагою автентичних аудіотекстів є те, що вони є зразками реальної комунікації з усіма властивими їй характеристиками: перебивання, повтори, виправлення, недомовка, надмірна емоційність, образність, менш чітка організація синтаксису тощо, що ускладнює розуміння. Легшими для навчання є напівавтентичні аудіотексти, автентичні за своєю природою, але скорочені й модифіковані. Найлегшими є навчальні аудіотексти, укладені авторами НМК чи учителем, оскільки в них враховується мовленнєвий досвід конкретного вікового контингенту учнів, а також навчальні функції опор та орієнтирів.

Формування КА здійснюється поетапно.

7.1.6. Етапи формування компетентності в аудіюванні

Формування КА передбачає набуття учнями знань, формування аудитивних навичок і розвиток аудитивних умінь, а також удосконалення психофізіологічних механізмів аудіювання.

Набуття учнями знань передбачає розширення їхнього лінгвістичного кругозору (оволодіння мовними знаннями) та формування ЛСК (оволодіння країнознавчими і лінгвокраїнознавчими знаннями). Формування аудитивних навичок (слухових, лексичних, граматичних) сприяє формуванню автоматизованих складових аудіювання, що скорочує впізнавання та ідентифікацію мовленнєвих сигналів до рівня одномоментного симультанного впізнавання. Розвиток аудитивних умінь уможливує розвиток здатності учня проникати у смисл аудіотексту з різними рівнями його розуміння. Вдосконалення психофізіологічних механізмів аудіювання має на меті розвиток конкретних характеристик мовленнєвого слуху, ймовірного прогнозування, розширення обсягу аудитивної пам'яті, зменшення часу внутрішнього промовляння тощо.

Навчальним матеріалом для формування КА в ЗНЗ служать мовленнєві одиниці різних рівнів: фрази, понадфразової єдності, тексту. В методичному плані формування КА є спеціально організованою програмою дій з аудіотекстом, яких необхідно поступово навчати. Ці дії є об'єктами цілеспрямованого навчання і розглядаються як проміжні цілі формування КА. Досягнення цих цілей здійснюється поетапно: на кожному етапі опрацьовуються мовленнєві одиниці різних рівнів.

Етап формування КА на рівні **фрази** передбачає навчальні дії, спрямовані на розуміння аудіоповідомлень, побудованих на знайомому матеріалі; розуміння аудіоповідомлення з незнайомим мовним матеріалом; розпізнавання початку аудіоповідомлення та його завершення.

Етап формування КА на рівні **понадфразової єдності** передбачає навчальні дії, націлені на розуміння монологічного аудіоповідомлення, побудованого на знайомому матеріалі; мінідіалогів з визначенням характеру взаємодії співрозмовників шляхом віднесення сприйнятого діалогу до одного з відомих учням функціональних типів.

Етап формування КА на рівні **тексту** передбачає навчальні дії, які мають на меті розуміння:

- монологу, побудованого на знайомому матеріалі, шляхом поділу тексту на смислові частини або виділення інформаційних віх;
- діалогу, побудованого на знайомому матеріалі, із завданням визначити кількість учасників бесіди та їхні характеристики;
- зв'язного тексту, побудованого на знайомому матеріалі, з передбаченням його змісту за заголовком, придумування іншого заголовка чи вибір із запропонованих заголовків найбільш прийняттого, вибір із запропонованих речень, які (не)відповідають змісту тексту, тощо;

- зв'язного тексту, який містить незнайомі ЛО, про значення яких можна здогадатися за співзвучністю з РМ (опора на здогадку, мовленнєвий досвід); за контекстом, в опорі на смислові зв'язки;
- зв'язного тексту, побудованого переважно на незнайомому матеріалі, але з виділенням спеціальних перешкод для аудіювання з метою їх подолання шляхом перепитувань, прохання уточнити сказане тощо.

Виокремлюють три етапи роботи з аудіотекстом: 1) дотекстовий етап, 2) текстовий етап та 3) післятекстовий етап.

Цілями першого – *дотекстового етапу* є:

- зняття учителем мовних і/чи смислових труднощів аудіотексту;
- прогнозування школярами змісту аудіотексту за його назвою, ілюстрацією, ключовими словами, першим / останнім реченням / абзацом тощо;
- формулювання учителем комунікативної настанови на аудіювання тексту.

На другому – *текстовому етапі* учні слухають аудіотекст у контексті сформульованої вчителем комунікативної настанови.

Змістом третього – *післятекстового етапу* є контроль розуміння (загальне, вибіркоче, повне) змісту аудіотексту (детальніше див. підрозділ 7.1.9). Якщо зміст аудіотексту служить підґрунтям для формування КГ, передбачається обговорення змісту аудіотексту.

Формування складових КА та розвиток його мовленнєвих механізмів здійснюється у цілісній системі вправ.

7.1.7. Система вправ і завдань для формування компетентності в аудіюванні

Систему вправ для формування КА (див. схему у розділі 5.5) складають **дві підсистеми**: I) вправи для формування мовленнєвих навичок аудіювання (A1) і II) вправи для розвитку мовленнєвих умінь аудіювання (A2). Кожна з підсистем містить групи вправ. До **I підсистеми** входять **3 групи вправ**:

I група (A1a) – вправи для формування слухових навичок аудіювання (фонематичного та інтонаційного слуху),

II група (A1б) – вправи для формування лексичних навичок аудіювання,

III група (A1в) – вправи для формування граматичних навичок аудіювання.

II підсистему складають **2 групи вправ**:

I група (A2a) – вправи, що готують учнів до аудіювання текстів (аудіювання розпоряджень, пропозицій тощо),

II група (A2б) – вправи для розвитку вмінь аудіювання.

I підсистема вправ

Мета вправ I підсистеми – формувати в учнів слухові, лексичні і граматичні навички аудіювання. Вправи є рецептивними некомунікативними та умовно-комунікативними. Некомунікативні вправи включають такі види вправ: вправи для сприймання, впізнавання чи розрізнення звука, інтонацій-

ної моделі, ЛО, ГС; умовно-комунікативні – вправи в аудіюванні повідомлень, запитань, розпоряджень тощо на рівні фрази.

Вправи для формування слухових, лексичних і граматичних навичок аудіювання

1. Вправи для диференціації звукової форми слова та його розуміння. Такі вправи формують в учнів точність слухового сприйняття, що полегшує розуміння слів у мовленнєвому потоці та навчає диференціації подібних слів. Для вправ добираються пари слів, що відрізняються лише одним звуком. Учні показують за допомогою сигнальних карток (або іншим способом), чи приголосний звук у наведених словах є глухим/дзвінким, голосний – відкритим/закритим, під наголосом знаходиться перший/другий склад.

Англ. code – coat, wrote – road

Нім. baten-baden, reden-rotten

Франц. pas-bas, bon-pont

Исп. casa-caza

2. Вправи для семантизації похідних і складних слів. Такі вправи навчають учнів семантизації незнайомих складних і похідних слів за словотворчими елементами. Учні семантизують слова в парах чи у фразі.

Англ. load – unload, regard – disregard, (to) train – trainer – training

Нім. nehmen-entnehmen, laden-entladen, Haustür-Hausboden-Hausdach

Франц. voir-prévoir, charger-décharger, construction-destruction, machine à écrire

Исп. conocido – desconocido, trabajar – trabajar

3. Вправи для семантизації елементів у синтагмі. Синтагматичний зв'язок між семантично і граматично сумісними одиницями визначається переважно дієсловом. Значення ж самого дієслова виводиться із семантичних сполучень на основі синтагматичного передбачення.

Англ. to... a play (perform); to... the arms race (halt).

Нім. an der Konferenz... (teilnehmen); gern Fußball... (spielen).

Франц. à Sahel il... d'eau (manque) pour... du bétail (élever).

Исп. ... tè o café (tomar);... razón (tener);... la guitarra (tocar).

4. Вправи для розуміння фраз з незнайомими ЛО і багатофункціональними ГС. Такі вправи навчають учнів розуміти актуальне значення ЛО і значення окремих граматичних функцій мовного явища у контексті.

Англ. The brakes of the car are very good. The driver brakes very often.

Нім. Das Leben ist schön. Sie wissen, daß sie noch lange zu leben haben.

Франц. Parler plus fort. Commence à parler en public. Il a parlé. Les parlers normands.

Исп. Hemos conocido muchas cosas nuevas. Vi a un chico conocido.

¿Es èl un conocido tuyo?

5. Вправи для диференціації значень паронімів. Через свою подібність за формою їхні значення легко змішуються, особливо за умови однакових синтаксичних функцій паронімів, наприклад: coach – couch, people – pupil, no – now, his – he's.

II підсистема вправ

Мета вправ II підсистеми – розвивати в учнів уміння аудіювання. Вправи цієї підсистеми є рецептивними умовно-комунікативними і комунікативними. Умовно-комунікативні вправи, що готують учнів до аудіювання текстів, включають вправи в аудіюванні повідомлень, запитань, розпоряджень на понадфразовому рівні; комунікативні вправи для розвитку аудитивних умінь – вправи в аудіюванні текстів з метою одержання інформації. По суті комунікативні вправи є керованою МД, оскільки забезпечують практику в аудіюванні на основі комплексного подолання аудитивних труднощів.

1. Вправи для передбачення змісту тексту:
 - Послухайте початок жарту і запропонуйте свій варіант його завершення.
 - Послухайте початок розповіді і згадайте, що відбулося далі.
 - Подивіться на малюнок, послушайте його опис і запропонуйте свій варіант розвитку подій.
2. Вправи для визначення логічної послідовності подій:
 - Послухайте текст і опишіть у логічній послідовності дії головного персонажа.
 - Послухайте розповідь і передайте її зміст 4-5-ма реченнями (рідною мовою).
 - Послухайте розповідь і розмістіть малюнки відповідно до подій у розповіді.
3. Вправи для розуміння тексту без домислювань:
 - Послухайте розповідь і передайте її основний зміст.
 - Послухайте дві розповіді і скажіть, чим вони відрізняються (наприклад лише заключним реченням).
 - Подивіться на малюнок і послушайте розповідь. Які невідповідності ви помітили?
 - Послухайте розповідь, потім прочитайте близький до неї за змістом текст і підкресліть речення, яких не було в розповіді.
4. Вправи для розуміння основної думки / точного розуміння тексту:
 - Послухайте текст і виберіть із малюнків той, який відповідає змісту тексту.
 - Послухайте текст і намалюйте місце (зобразіть схематично), в якому відбувається дія, та головного персонажа.
 - Визначіть, яка із двох почутих розповідей відповідає змісту малюнка.
 - Послухайте розповідь і виберіть/придумайте до неї заголовок. Поясніть, чому саме так ви назвали розповідь.

Водночас при виконанні вправ II підсистеми учні набувають країнознавчих і лінгвокраїнознавчих, зокрема фонових, **знань** за умови аудіювання текстів відповідного змісту.

У процесі виконання вправ I і II підсистем в учнів паралельно розвиваються мовленнєві *механізми* аудіювання: мовленнєвого (фонематичного та інтонаційного) слуху, ймовірного прогнозування, аудитивної пам'яті.

Вправи для розвитку мовленнєвих механізмів аудіювання

1. Вправи для розвитку фонематичного та інтонаційного слуху:

- Послухайте пари слів і повторіть їх у паузі.
- Послухайте пари слів і визначте, які з них римуються (поставте знак “+”), а які – ні (поставте знак “-”).
- Послухайте пари речень і визначте, які з них однаково інтонуються (поставте знак “+”), а які – ні (поставте знак “-”).

2. Вправи для розвитку ймовірного прогнозування:

- Послухайте першу фразу і в опорі на її зміст завершіть другу.
- Послухайте загадку і відгадайте її.
- Послухайте коротку характеристику людини і здогадайтесь про її професію.
- Послухайте заголовки і скажіть, про що йтиметься в аудіотекстах.
- Послухайте початок розповіді і визначіть, про що вона.
- Послухайте вирази і фрази і скажіть (рідною чи ІМ), в яких ситуаціях вони можуть уживатися.

3. Вправи для розвитку аудитивної пам'яті:

- Послухайте слово, словосполучення, фразу і повторіть їх.
- Послухайте дві фрази, логічно пов'язані між собою, і повторіть їх.
- Послухайте частини фрази, з'єднайте їх в одну фразу і відтворіть її.
- Послухайте дві фрази і визначіть, що пропущено в другій.
- Послухайте оголошення і заповніть пропуски в його графічному варіанті.
- Послухайте слова і назвіть ті, що відносяться до даної теми.
- Послухайте і повторіть за диктором фрази.

Оскільки крім навичок і вмій КА складають також різні види процедурних і декларативних знань, зокрема мовні (детальніше див. підрозділ 7.1.1), тому виконанню вправ I та II підсистем передую виконання завдань, цільовим призначенням яких є набуття учнями мовних знань як необхідної передумови успішності перебігу іншомовного аудіювання.

Завдання для розпізнавання на слух реалій та абревіатур

- прослухайте фрази, які містять реалії; перекладіть (запишіть) їх;
- прослухайте текст, який містить реалії; згрупуйте зрозумілі вам реалії (власні імена, географічні назви, назви установ тощо). Перевірте себе за графічним ключем;
- прослухайте фрази, які містять географічні назви, схожі за звучанням (Brazil – Brasilia, die Schweiz – Schweden). Поясніть різницю.

Вправи для формування КА передбачають три **фази**: 1) формулювання настанови, 2) презентація аудіоматеріалу, 3) контроль розуміння прослуханого. Важливу роль відіграє настанова, яка містить конкретне завдання для орієнтування учнів на цілеспрямоване і свідоме розуміння аудіоінформації. Таке завдання організує увагу і мислення учня, стимулює запам'ятовування. Психологи свідчать, що правильна й точна настанова підвищує ефективність сприймання на 25%. Після прослуховування учнями повідомлення учитель

обов'язково перевіряє його розуміння. Контроль розуміння аудіоповідомлення може здійснюватись різними способами (детальніше див. підрозділ 7.1.9).

Під час виконання аудитивних вправ одночасно розвиваються здібності учнів до аудіювання. Крім того, важливе значення для формування КА має володіння учнем навчальними і комунікативними стратегіями (детальніше див. розділ 9).

7.1.8. Засоби формування компетентності в аудіюванні

Засобами формування КА є **аудіопосібники** (фонограма) та **відеопосібники** (відеофонограма), які, нагадаємо, належать до ТЗН. При використанні фонограми навчальна інформація спрямовується аудитивним каналом, при використанні відеофонограми – зоровим і слуховим каналами.

Загально визнаними є ті плюси, які дає використання аудіо- та відеоматеріалів, особливо автентичних, при формуванні КА. Передусім уможливується багаторазове відтворення аудіозапису без зміни якості звучання. Однак фонограма є сенсорно обмеженою, оскільки діапазон надходження інформації обмежується лише звуковим каналом. Це неадекватно відображає характер реального мовленнєвого спілкування, де слухач має зорову опору на видимого співрозмовника, що значно полегшує процес аудіювання.

Крім одночасного надходження інформації двома каналами відеофонограма уможливує одночасне подання мовної і позамовної інформації, а також її високу емоційну забарвленість. У процесі перегляду відеофрагмента учень чує іншомовне мовлення і водночас бачить міміку, жести тощо мовця, а також обставини, в яких здійснюється спілкування. В декодуванні інформації беруть участь зоровий, слуховий, а також мовленнєво-моторний аналізатори. Вираз обличчя персонажа є своєрідною зоровою опорою, яка певною мірою сприяє тому, що учень відтворює у внутрішньому мовленні почуте у відеофрагменті. Це створює умови для декодування і навіть прогнозування інформації.

Засобом формування КА служить також **аудіокнига**. Аудіокнига – це текстовий матеріал художнього (чи нехудожнього) твору, представлений у друкованому вигляді (книжці) з ідентичним фонозаписом текстового матеріалу. Аудіокнига уможливує комбіноване звуко-зорове пред'явлення мовленнєвого повідомлення. У друкованому тексті можливе використання підкреслювань, особливого шрифту, кольору, схем, малюнків, заголовків тощо. При використанні аудіокниги читання й аудіювання функціонують одночасно. Оскільки смислове сприйняття тексту супроводжується інтенсивним внутрішнім проговорюванням, зростає роль слухового сприймання інформації. Роль звукового сприймання художнього тексту значно підвищується, якщо його озвучили майстри художнього слова.

Засобом формування КА на початковому ступені навчання ІМ служать **малюнки** (чи **ілюстрації**) як орієнтири-підказки для подальшого відтворення

змісту. Вони сприяють смисловій здогадці, пробуджують в учнів інтерес до змісту, допомагають утримувати в пам'яті послідовність викладених в аудіо-тексті фактів, покращують точність і повноту розуміння, сприяють сегментації мовленнєвого потоку, збільшують “пропускну здатність” слухового аналізатора за рахунок зорового.

Рівень сформованості КА визначається за допомогою різних видів контролю.

7.1.9. Контроль рівня сформованості компетентності в аудіюванні

Способи контролю рівня сформованості КА поділяються на *невербальні* і *вербальні*. Невербальними способами є виконання дій; контроль з використанням цифр; контроль за допомогою сигнальних та облікових карток; виготовлення схем, креслень; підбір малюнків.

Вербальні способи контролю можуть бути *рецептивними* (або рецептивно-репродуктивними) і *репродуктивними*. Рецептивними (або рецептивно-репродуктивними) способами є підтвердження або спростування учнями тверджень; вибір заголовка/пунктів плану аудіотексту; виконання тестів. До репродуктивних способів належать відповіді на запитання; переказ змісту ІМ чи РМ; переклад окремих слів, словосполучень, речень; укладання плану; укладання запитань до аудіотексту; бесіда в опорі на його зміст.

Вибір способу контролю залежить від низки факторів, передусім ступеня навчання ІМ, а також виду аудіювання.

Різні види аудіювання передбачають різний ступінь (глибину) розуміння змісту. Так, аудіювання з розумінням основного змісту передбачає загальне розуміння; аудіювання з метою пошуку необхідної інформації чи інформації, яка цікавить учня, – вибіркоче розуміння; аудіювання з детальним розумінням – повне розуміння змісту. Кожен вид аудіювання передбачає властиві йому способи контролю.

Об'єктами контролю КА виступають *знання, мовленнєві навички та вміння*, рівень сформованості яких уможливує здійснення учнем аудіювання з урахуванням соціокультурних особливостей цього виду МД. Об'єкти контролю КА носять комплексний характер, тобто мають багато складових.

Якісні і кількісні показники володіння школярами іншомовним аудіюванням служать **критеріями оцінювання**. Основним *якісним показником* є ступінь (чи глибина) розуміння змісту – загальне, вибіркоче і повне розуміння.

У порівнянні з читанням серед специфічних особливостей аудіювання суттєвішою є роль умов сприймання мовлення на слух. Тому *кількісними показниками*, які визначають рівень сформованості КА, виступають тривалість звучання аудіотексту і темп мовлення.

Рівень розвитку здібностей до аудіювання перевіряється загалом опосередковано через особливості іншомовного спілкування, або за допомогою опитування, анкетування, тестування тощо.

Рівень сформованості КА зумовлює ефективність формування КГ.

Завдання і питання для самоконтролю:

1. Розкрийте суть аудіювання та його визначальні риси.
2. Охарактеризуйте мовленнєві механізми аудіювання.
3. Назвіть фактори, які зумовлюють успішність перебігу аудіювання.
4. Проілюструйте етапи формування КА відповідними вправами.
5. В опорі на матеріал розділу про мовні труднощі аудіювання проаналізуйте мовні характеристики одного з аудіотекстів, обраних вами із запропонованих у чинному підручнику ІМ. Якщо є фонозапис аудіотексту, зверніть увагу на інтонаційне оформлення і темп мовлення (слів/хвилину).

7.2. Методика формування іншомовної компетентності в говорінні

7.2.1. Загальна характеристика іншомовної компетентності в говорінні

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

Говоріння — це усний продуктивний вид МД, за допомогою якого відбувається усне спілкування іноземною мовою в **діалогічній** формі (паралельно з аудіюванням) і в **монологічній** формі. Воно спрямоване до однієї особи або до необмеженої кількості осіб. Як і будь-яка інша діяльність, акт говоріння завжди має певну мету, мотив, в основі яких лежить потреба; предмет — думки того, хто говорить; продукт — висловлювання (діалог або монолог) і результат, який може виражатися у вербальній або невербальній реакції на висловлювання.

Як же **породжується** усне мовленнєве висловлювання? Процеси породження і сприймання мовлення вивчалися такими вченими-психолінгвістами, психофізіологами, психологами як Л. С. Виготський, А. Р. Лурія, М. І. Жинкін, О. О. Леонтьєв, Т. В. Рябова, І. О. Зимня та ін.

Спочатку в певній ситуації виникає мотив висловлювання, що позначає початковий момент породження мовлення, і відповідно — **комунікативний намір** (КН) того, хто говорить. КН визначає роль мовця як учасника спілкування, конкретну мету його висловлювання: чи він про щось запитує, щось стверджує, закликає до чогось, засуджує чи схвалює, радить, вимагає тощо. На цьому рівні мовець уже знає, про що говорити, у нього виникає загальний задум майбутнього висловлювання, який поки що не має свого мовного втілення, але вже існує у предметно-зображальному коді. Задум стосується усього тексту/висловлювання в цілому: в ньому намічається основна теза тексту, тобто попередній смисловий план, який уточнюється мовцем на протязі всього процесу його реалізації. Далі здійснюється оформлення задуму шляхом відбору мовних засобів — граматичних структур, слів, який реалізується спочатку

у внутрішньому мовленні, де створюється потенціальна мовленнєва схема висловлювання. Навіть при безпосередньому повідомленні своїх думок у момент їх виникнення їх вираженню у зовнішньому мовленні все ж передують поява мовленнєвомоторних імпульсів, які, хоча б на долю секунди, випереджають вимову слів. **Внутрішнє мовлення** еліптичне, побудоване за принципом конспекту, йому притаманна згорнутість, воно не озвучене. Далі має місце включення голосового апарату, і сформоване висловлювання шляхом артикуляції та інтонування втілюється у **зовнішньому (озвученому)** мовленні. Процес породження усного висловлювання супроводжується слуховим контролем, завдяки чому постійно здійснюється зворотний зв'язок, що приводить висловлювання у відповідність до задуму.

Спілкуючись рідною мовою, мовець думає лише про те, що сказати і в якій послідовності. Ці дії знаходяться на рівні свідомої провідної діяльності. Окремі операції процесу породження мовленнєвого висловлювання непомітні, оскільки всі вони повністю автоматизовані і здійснюються миттєво. При говорінні ІМ (за умови недостатнього рівня володіння нею) ці операції стають помітними через відсутність міцних зв'язків між мовленнєвим задумом та мовними засобами його вираження, які існують у носіїв мови. Тому умовою здійснення діяльності говоріння є наявність мовленнєвих автоматизмів, або **мовленнєвих навичок**: граматичних, лексичних, вимовних (артикуляційних та інтонаційних). Вказані навички в сукупності складають операційний рівень говоріння як **уміння**. Проте ця сукупність ще не є власне вмінням, бо останнє не можна звести до простої суми елементів, що його складають. Уміння має свої власні якості: цілеспрямованість, продуктивність, самостійність, динамічність, інтегрованість (Пассов Е. И., 1985).

Цілеспрямованість уміння забезпечує функціонування сфери мислення: постійне співвіднесення мотиву й цілі (основної і проміжних), сигналів зворотного зв'язку — вербальної і невербальної реакції співрозмовника, знань про нього, ситуації та контексту всієї діяльності. Цілеспрямованість виражається також у співвіднесенні свого мовленнєвого висловлювання з передбачуваним результатом.

Продуктивність стосується як змісту, так і форми висловлювання. З точки зору змісту — це багатство фактів, відомостей, думок, потрібних для досягнення поставленої мети. Стосовно форми продуктивність визначається кількістю нових комбінацій засвоєного матеріалу: чим менше у висловлюванні заученого, тим вища його продуктивність.

Самостійність уміння говорити іноземною мовою передбачає незалежність від рідної мови (безперекладний характер говоріння), а також від опор-підказок, що свідчить про самостійне планування свого висловлювання і підбір відповідних мовленнєвих засобів.

Динамічність уміння — це його здатність до переносу. Вона співвідноситься з такою ознакою навички як гнучкість, проте гнучкість забезпечує перенос

навички в аналогічні (подібні) ситуації спілкування, а динамічність уміння — у нові.

Під *інтегрованістю* розуміють таку якість уміння, що виникає на основі активного синтезу різних навичок, на яких воно базується (автоматизовані компоненти), а також інтеграції автоматизованих і неавтоматизованих компонентів уміння — мотивів, інтересів, життєвого досвіду, знань, усіх сфер особистості мовця. З останнього випливає важливий методичний висновок: навчання мовленнєвого вміння неможливе без підключення усіх сфер особистості учня. Мовленнєві вміння також детально описуються і характеризуються у розділі 5.

Психофізіологічні механізми говоріння

Проблема механізмів мовлення вперше була поставлена відомим ученим М. І. Жинкіним (Жинкин, Н. И. 1958), який зазначав, що формування, перебудова і запуск механізму мовлення мають місце в результаті обміну повідомленнями. Найбільш загальними механізмами двостороннього процесу мовленнєвого спілкування є механізми **прийому і видачі повідомлення**, усередині яких знаходяться механізми *осмислення* (в єдності аналізу і синтезу, що проявляються по-різному на різних рівнях смислової обробки мовного матеріалу); *пам'яті* (в єдності довготривалої/постійної пам'яті та короткочасної/оперативної пам'яті); *випереджуючого синтезу*, без якого неможливе жодне висловлювання.

Процеси осмислення, утримання в пам'яті, випередження є тими внутрішніми механізмами, за допомогою яких реалізується діяльність основного операційного **механізму мовлення**, визначеного М. І. Жинкіним як єдність двох ланок: 1) складання слів з елементів і 2) складання фраз із слів. У кожній з цих ланок також є дві ланки: вибір і складання (Жинкин, Н. И. 1958).

Згадавши загальні механізми двостороннього процесу мовленнєвого спілкування, перейдемо до розгляду окремих **механізмів говоріння** (Пассов Е. И., 1989).

Одним з найпростіших механізмів мовлення є механізм відтворення або *репродукції*. Незважаючи на продуктивний характер говоріння, в ньому є елементи репродукції. (Так, за даними Е. П. Шубіна, репродукція готових блоків в англійському побутовому діалозі становить близько 25%). Репродукція може бути повною або частковою. У першому випадку використовуються готові ключові фрази, взяті з тексту без змін, для передачі нового змісту; у другому — це репродукція-трансформація, яка передбачає передачу змісту в нових формах. З погляду методики часткове використання репродукції з метою виконання мовленнєвого завдання у процесі навчання говоріння можна вважати позитивним моментом, проте репродукування вивченого як засобу контролю необхідно уникати.

У механізмі *вибору* розрізняють вибір слів і вибір граматичної структури. На вибір слів впливає комунікативна мета повідомлення, стосунки між кому-

нікантами, їх спільний життєвий досвід, особливості реципієнта тощо. Тому повністю автоматизувати процес вибору слів навряд чи можливо. В той же час мовлення комуніканта, який “підбирає слова”, уповільнюється, створюється розрив у часі між формуванням змістової сторони висловлювання і його мовним наповненням. На вибір граматичної структури також впливає комунікативна мета, асоціативний зв’язок структури з її функцією у мовленні.

Механізми репродукування і вибору підпорядковані механізму **комбінування**, який передбачає таке формування словосполучень і фраз, коли мовець використовує знайомі йому мовні компоненти в нових сполученнях. Від якості сформованості механізму комбінування залежать такі ознаки мовленнєвого вміння говоріння як продуктивність, новизна, швидкість.

До механізму комбінування близько підходить (але не сходиться з ним) механізм **конструювання**. У процесі говоріння деякі мовленнєві одиниці конструюються, але, на думку Ю.І.Пасова, здійснюється це не на основі актуального усвідомлення мовних правил, а на основі аналогії з певною абстрактною моделлю, що зберігається в мозку людини, на основі відчуття мови тощо. Випадки, коли ми свідомо застосовуємо мовні правила, конструємо за ними фразу, свідчать про недостатній рівень володіння іншомовним мовленням, про те, що рівень вміння не досягнутий.

Механізм **прогнозування** (або антиципації) “працює” у двох планах: структурному і смислому. У структурному плані антиципація можлива на рівні фрази, коли перші вимовлені слова прогнозують конструкцію фрази і навіть понадфразової єдності, що дозволяє породжувати висловлювання без довгих пауз між окремими фразами. У смислому плані прогнозування є передбаченням того, чим завершиться ситуація мовлення.

Механізм **дискурсивності** керує процесом функціонування мовленнєвого висловлювання і працює на рівні актуального усвідомлення. Завдяки йому мовець оцінює ситуацію, сприймає сигнали зворотного зв’язку (вербальну чи невербальну реакцію співрозмовника), приймаючи рішення безпосередньо у процесі спілкування, залучає необхідні знання стосовно предмета висловлювання.

Як показує практика навчання ІМіК, мовленнєвий механізм, сформований у рідній мові, не функціонує на тому ж рівні в умовах оволодіння іншомовним мовленнєвим спілкуванням. Так, на початку вивчення ІМіК людина, як правило, утримує в пам’яті меншу кількість іншомовних слів, ніж слів рідної мови, повільніше осмислює іншомовне повідомлення, гірше виявляє механізм прогнозування тощо, тобто мовець “приспосовує”, а іноді й знову формує певні ланки і рівні складного багатостороннього мовленнєвого механізму.

У зв’язку з тим, що говоріння здійснюється у двох формах – діалогічного мовлення і монологічного мовлення, розглянемо технологію навчання кожної з них окремо.

7.2.1.1. Формування іншомовної компетентності в діалогічному мовленні

Дайте відповіді, спираючись на свій досвід вивчення ІМіК:

- Пригадайте, які аспекти навчання діалогічного мовлення для вас були найскладнішими у школі. Що для вас було найскладнішим, а що допомагало вести діалог іноземною мовою?
- Які вправи та опори для навчання діалогічного мовлення застосовував учитель? Які, на вашу думку, були найбільше вдалим?
- Як відбувалися контроль і корекція мовленнєвих навичок і вмінь діалогічного мовлення на уроці іноземної мови?

7.2.1.1.2. Загальна характеристика іншомовної компетентності в діалогічному мовленні

Діалогічне мовлення (ДМ) – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. У межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як мовець (ініціатор спілкування – адресант) і як слухач (партнер по спілкуванню – адресат).

Компетентність у діалогічному мовленні (КДМ) – це *здатність реалізовувати усномовленнєву комунікацію у діалогічній формі в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування відповідно до комунікативного завдання*. КДМ передбачає, що мовець уміє планувати, здійснювати й коригувати власну комунікативну поведінку під час породження та варіювання іншомовного мовлення у різних типах діалогічних висловлювань відповідно до певної ситуації спілкування (контексту), мовленнєвого завдання і комунікативного наміру та згідно правил спілкування у конкретній національно-культурній спільноті. Складовими КДМ є **вміння, навички, знання**, а також **комунікативні здібності**.

Оскільки діалогічна форма спілкування неможлива без аудіювання, то успішне її функціонування неможливе без сформованості вмінь цього рецептивного ВМД. Першим складником КДМ є *мовленнєві, навчальні, інтелектуальні, організаційні та компенсаційні вміння*.

До *мовленнєвих умінь* ДМ відносяться: ініціювати і закінчувати діалог; підтримувати спілкування, використовуючи мовленнєві кліше, притаманні діалогам різних функціональних типів; розширювати запропоновану співрозмовником тему розмови, переходити на іншу тему; використовувати стягнені форми, характерні для діалогічного мовлення; запитувати інформацію; комбінувати репліки згідно з комунікативним наміром; адекватно реагувати на репліки співрозмовника; емоційно забарвлювати діалог, використовуючи відповідну інтонацію, жести, міміку, вигуки, характерні для мовленнєвої поведінки носіїв мови; вести бесіду з однією чи кількома особами відповідно до комунікативної ситуації в рамках тематики, визначеної програмою; адекватно поводитися у комунікативних ситуаціях, демонструючи мовленнєву поведінку, характерну для носіїв мови.

На формування КДМ впливає рівень сформованості в учнів *інтелектуальних умінь*, наприклад, для ДМ велику роль відіграє ймовірне прогнозування, тобто вміння передбачити можливу фразу співрозмовника, вміння класифікувати, систематизувати і критично оцінювати отриману у процесі спілкування інформацію та відповідно на неї відреагувати, вміння використовувати як фактичну інформацію з теми спілкування, так і свою власну точку зору, власні коментарі з теми, що обговорюється, вміння визначити необхідність інформації, що надходить у процесі спілкування і висловити свою точку зору тощо (детальніше див. розділ 9). Важливу роль при формуванні КДМ відіграють також *навчальні вміння*, зокрема використання електронних засобів навчання, вміння використовувати опори різного характеру, та *організаційні вміння*, наприклад самостійного учіння, вміння передбачити і правильно спланувати свою мовленнєву діяльність, правильно вибрати зміст акту спілкування; вміння спонтанно реагувати на репліки співрозмовника, вміння швидко та правильно орієнтуватися в умовах спілкування; вміння знайти адекватні засоби для передачі змісту спілкування; вміння забезпечити зворотний зв'язок (детальніше див. розділ 9). *Компенсаційні вміння* ДМ, тобто вміння виходити із складного положення в умовах дефіциту мовних засобів під час спілкування ІМ. До таких основних умінь відносять: використання мовної і контекстуальної здогадок та паралінгвістичних засобів для розуміння свого співрозмовника; вміння повернутися до раніше сказаного; вміння передати значення слова, яке учень не знає чи не може пригадати, за допомогою заміни його загальним словом, займенником, більш загальним поняттям або описати його фізичні якості чи специфічні особливості; вміння використовувати синоніми, антоніми; вміння спрощення фраз; вміння використовувати відповідні мовленнєві кліше; вміння застосовувати парафраз; вміння застосовувати адекватні невербальні засоби спілкування; вміння звертатися до співрозмовника по допомогу тощо. Перераховані вище вміння входять до складу мовленнєвих умінь ДМ.

Ефективність розвитку вмінь ДМ зумовлюється рівнем сформованості у школярів мовних компетентностей. Таким чином, на формування і розвиток здібності учнів вести діалог впливає рівень сформованості *мовленнєвих навичок* (як рецетивних, так і репродуктивних): *фонетичних* (слухо-вимовних) *навичок* – забезпечують сприймання й розпізнавання окремих звуків та їх сполучень у мовленнєвому потоці, а також різних інтонацій та оформлення власного висловлювання згідно фонетичних норм виучуваної мови (детальніше див. розділ 6.1); *лексичних навичок* – забезпечують розпізнавання звукових образів ЛО та їх безпосереднього розуміння, надають можливість вибирати й поєднувати ЛО згідно із замислом висловлювання (детальніше див. розділ 6.2); *граматичних навичок* – забезпечують розпізнавання на слух граматичних форм і прогнозування синтаксичних структур, уможливають правильно оформлювати своє висловлювання згідно граматичної норми виучуваної ІМ (детальніше див. розділ 6.3).

Ще однією складовою КДМ є *декларативні* та *процедурні* знання. Прикладами *декларативних знань* служать *мовні* та *мовленнєві знання*: фонемі, інтонації; ЛО, мовленнєві кліше; граматичні структури, функціональні типи діалогів (детальніше див. розділ 7.2.1.1.3.) та їх лінгвістичні особливості; реєстри мовлення та їх мовні особливості, засоби, комунікативно адекватна мовленнєва поведінка в ситуаціях іншомовного офіційного та неофіційного ДМ; різні компенсаторні (компенсаційні) стратегії в усному іншомовному ДМ тощо. До декларативних знань відносяться також *країнознавчі знання*: культура країни виучуваної ІМ, зокрема фоневі знання; значення паралінгвістичних явищ (жестів, міміки, проксемики тощо), специфічних для типових ситуацій діалогічного спілкування; компенсаторні стратегії в усному іншомовному ДМ тощо.

До *процедурних знань*, як приклад, можна віднести *соціокультурні* знання, зокрема мовленнєвої і немовленнєвої поведінки носіїв ІМ у процесі спілкування, знання як планувати, організувати, здійснювати і коригувати мовлення у процесі усної взаємодії із співрозмовником у певних ситуаціях діалогічного спілкування, як застосовувати компенсаторні стратегії тощо.

Процес формування КДМ, що проходить паралельно з набуттям знань, оволодіння іншомовними навичками й уміннями ДМ супроводжується розвитком *комунікативних здібностей* тих, хто вивчає ІМіК. Комунікативні здібності ДМ включають внутрішню мотивацію, тобто бажання до взаємодії з іноземцем, здібність комуніканта до організації свого мовлення, орієнтації у ситуації спілкування, здібність пам'ятати, що було сказано співрозмовником, адекватну реакцію слухача на пропозиції інших; вміння вислухати, не переривати співрозмовника, брати почуте до уваги; поважати мовленнєвого партнера незалежно від ступеня своєї прихильності до нього, визнавати його чесноти тощо.

Розглянемо *комунікативні*, *психологічні* та *мовні* особливості цього виду МД.

Діалогічне мовлення виконує такі *комунікативні функції*:

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

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

Охарактеризуємо діалогічне мовлення із *психологічної* точки зору.

Як і будь-який інший вид мовленнєвої діяльності, ДМ завжди *вмотивоване*, про що йшлося у розділі “Лінгвопсихологічні основи навчання іноземних мов і культур” та на початку цього розділу. Проте в умовах навчання мотив сам по собі виникає далеко не завжди. Отже, необхідно створити умови, в яких у школярів з’явилося б бажання і потреба щось сказати, передати почуття, тобто, за висловом К. Станіславського, поставити їх у “запропоновані обста-

вини”. Крім того, сприятливий психологічний клімат на уроці, доброзичливі стосунки, зацікавленість в роботі також сприятимуть вмотивованості ДМ.

ДМ (як і ММ) характеризується *зверненістю*. Спілкування, як правило, проходить у безпосередньому контакті учасників, які добре обізнані з умовами, в яких відбувається комунікація. Діалог передбачає зорове сприйняття співрозмовника і певну незавершеність висловлювань, яка доповнюється позамовними засобами спілкування (мімікою, жестами, контактом очей, позами співрозмовників). З їх допомогою мовець виражає свої бажання, сумніви, жаль, припущення. І, отже, їх не можна ігнорувати у навчанні ІМіК.

Однією з найважливіших психологічних особливостей ДМ є його *ситуативність*. Ситуативним ДМ є тому, що часто його зміст можна зрозуміти лише з урахуванням тієї ситуації, в якій воно здійснюється. Іншими словами, існує чітка співвіднесеність ДМ з ситуацією, що, однак, не можна розуміти буквально. Справа в тому, як зазначає Ю. І. Пассов (Пассов Е. И., 1989), що самі зовнішні обставини ситуації можуть у момент мовлення не бути наявними, проте вони є у свідомості комунікантів і обов'язково включені в неї. Що ж це за обставини? Це можуть бути якісь минулі події, відомі лише співрозмовникам, їхні переживання, життєвий досвід, спільні відомості тощо. Класичним прикладом ситуативності є репліка “Іде!”, яка у школі може означати, що йде учитель і учням слід негайно заходити до класу й сідати на свої місця, а на трамвайній зупинці – появу довго очікуваного транспорту тощо.

Слід зазначити, що у процесі навчання ІМіК нас цікавлять не будь-які ситуації дійсності, а лише такі, що спонукають до мовлення. Такі **ситуації і називають мовленнєвими або комунікативними**. Вони завжди містять у собі стимул до мовлення.

У реальному процесі спілкування **комунікативні ситуації (КС)** виникають, як правило, самі собою. Це так звані природні ситуації. Чи можна їх використовувати у процесі навчання іноземної мови? Безсумнівно, можна, але їх кількість, на жаль, надзвичайно обмежена. Тому автори підручників і вчителі спеціально створюють КС, моделюючи природні КС. **Спеціально створені (або штучні) КС** потребують певної деталізації зовнішніх обставин та умов, в яких має місце діалогічне спілкування, наявності вербального стимулу, визначення ролей, в яких комуніканти виступатимуть, стосунків між ними тощо.

В. О. Артемов сформулював компонентний склад навчальної КС, аналізуючи комунікативні ознаки мовленнєвих вчинків: “...для сценічної актуалізації мовленнєвого вчинку важливо враховувати: хто, кому, що, навіщо, в яких обставинах і з яким відношенням повідомляє (наказує, пропонує і т.п.)” (Артемов В. А., 1969).

Спираючись на іншу роботу, можна конкретніше визначити **компоненти** КС: а) комуніканти і їх стосунки (суб'єкти спілкування); б) об'єкт (предмет) розмови; в) відношення суб'єкта (суб'єктів) до предмета розмови; г) умови мовленнєвого акту (Ляховицкий М. В., 1984).

Навчальні КС створюються на уроці за допомогою вербальних і різних невербальних аудіовізуальних засобів. Вони повинні стимулювати мотивацію навчання, викликати інтерес до участі у спілкуванні, бажання якнайкраще виконати завдання.

До особливостей ДМ відноситься *усна* форма спілкування. У письмовій формі діалог можна зустріти в художніх і драматичних творах, у яких відображається мовлення дійових осіб.

Наступною характерною особливістю ДМ є його *експресивність*, тобто *емоційна забарвленість*. Мовлення, як правило, емоційно забарвлене, оскільки мовець передає свої думки, почуття, ставлення до того, про що йдеться. Це знаходить відображення у відборі лексико-граматичних засобів, у структурі реплік, в інтонаційному оформленні, використанні розмовних кліше, невербальних засобів спілкування тощо. Справжній діалог містить репліки подиву, захоплення, оцінки, розчарування, незадоволення тощо. Крім того, для ДМ характерне широке *використання невербальних засобів спілкування* (міміки, жестів, виразу обличчя співрозмовників).

Іншою визначальною рисою ДМ є його *спонтанність (неочікуваність)*. Відомо, що мовленнєва поведінка кожного учасника діалогу значною мірою зумовлюється мовленнєвою поведінкою партнера. Саме тому ДМ, на відміну від ММ, неможливо спланувати заздалегідь. Обмін репліками відбувається досить швидко, і реакція вимагає нормального темпу мовлення. Це й зумовлює спонтанність, непередбачуваність мовленнєвих дій, потребує досить високого ступеня автоматизованості й готовності до використання мовного матеріалу. Таким чином, перебіг і зміст діалогу залежить від реплік кожного його учасника.

ДМ має *двосторонній характер*. Спілкуючись, співрозмовник виступає то в ролі мовця, то слухача, який повинен реагувати на репліку партнера. Іншими словами, обмін репліками не може здійснюватися без взаємного розуміння, яке відбувається через аудіювання. Отже, володіння ДМ передбачає володіння говорінням та аудіюванням, що вимагає від учасників спілкування двосторонньої мовленнєвої активності та ініціативності. Виходячи з цього, в учнів необхідно розвивати вміння ініціативно розпочинати діалог, реагувати на репліки співрозмовника і спонукати його до продовження розмови.

Розглянемо *мовні особливості ДМ*. Характерними мовними особливостями ДМ є його *еліптичність* (різноманітні неповні речення), вільне синтаксичне оформлення мовлення, що притаманне розмовному варіанту мовлення (на відміну від книжного або ММ), переважання простих речень, варіювання інтонації, наявність мовленнєвих кліше – “готових” мовленнєвих одиниць, слів-заповнювачів пауз, а також (в англійській і французькій мовах) так званих стягнених форм.

Розумінню *неповних реплік* партнерів у діалозі сприяють контактність комунікантів, наявність спільної ситуації, зверненість реплік, вживання поза-

мовних засобів (жестів, міміки), знання обома співрозмовниками обставин дійсності, а в більшості випадків – і один одного. Крім того, випущені члени речення можна відновити, виходячи зі змісту попередньої репліки.

Англ. Peter: Jean! Would you like a meat sandwich or a cheese sandwich?

Jean: *A cheese sandwich, please.*

Нім. — Wann kommst du zu uns?

— *Morgen um 10 Uhr.*

Франц. — Où se trouve ce musée?

— *Oh, assez loin!*

Исп. — ¿Qué helado desea Ud.?

— *Dos de chocolate, por favor.*

У діалозі широко вживаються “готові” мовленнєві одиниці. Їх називають “формулами”, “шаблонами”, “кліше”, “стереотипами”. Вони використовуються для висловлення вдячності, обміну привітаннями, поздоровленнями, для привернення уваги співрозмовника на початку розмови, для підтвердження або коментування почутого тощо. “Готові” мовленнєві одиниці (словосполучення, цілі фрази) надають діалогу емоційності. Наведемо приклади (“готові” мовленнєві одиниці виділені).

Англ. A: *Excuse me!* Is there a chemist's near here?

B: Yes. It's over there.

A: *Thanks a lot.*

Нім. A: *Entschuldigung!* Wissen Sie, wo die Beethovenstraße ist?

B: Gehen Sie immer geradeaus, dann links bis zum Rathaus, und dann rechts.

A: *Vielen Dank.*

Франц. A: *Pardon, pouvez-vous m'emmener rue de Gaulle?*

B: C'est assez loin, vous savez...

A: *Ce n'est rien, je vais rembourser.*

Исп. A: Pero hoy es mi cumpleaños y...

B: ¡Ah, bueno! ¡Felicidades, Miguel! *Y muchas gracias.*

A: *De nada.*

В ДМ часто зустрічаються слова, які називають “заповнювачами мовчання”. Вони служать для підтримання розмови, для заповнення пауз в ній, коли мовець підшукує відповідну репліку. Наприклад:

Англ. well, well now, you know, let me see, look here, I say, etc.

Нім. gut, also, ja, aha, ach so! Na, Na und? Wissen Sie, ich meine / denke, usw.

Франц. et bien, vous savez, comprenez-vous, voyons, je dirais, bon, etc.

Исп. bueno, pues, bien, pues así, este, es que, y bien, mira/mire, como se dice, la cosa es, digo, como te digo; а також звуки типу mm, eh.

Діалогам на англійській та французькій мовах притаманні *стягнені форми*, де замість пропущених частин слова ставиться апостроф, наприклад:

- Англ.* Mary: I've lost two small hairbrushes, Claire. They're a pair.
Claire: Well, you're wearing one of them in your hair!
Mary: Oh! Then where's the other one?
Claire: It's over there under the chair.
- Франц.* Je n'sais pas.
J'pourrai pas!
T'as bien dormi?

Мовні особливості ДМ мають бути враховані у процесі оволодіння учнями цією формою говоріння.

7.2.1.1.3. Фактори впливу на формування компетентності в діалогічному мовленні

Успішність формування КДМ залежить від різних факторів: індивідуально-вікових особливостей учнів, наявності чи відсутності у них мотивів навчання в цілому та спілкування ІМ зокрема, розвитку уваги й інтересу, від рівня сформованості у школярів уміння застосовувати стратегії діалогічного спілкування, вміння спиратися на попередній мовленнєвий досвід, на вміння використовувати досвід і мовленнєві вміння у рідній мові. Крім того, до факторів, що визначають успішність формування КДМ, відносяться лінгвістичні та дискурсивні характеристики іншомовних текстів, умови навчання (наявність/відсутність ТЗН, використання опор різного характеру, ситуативність та проблемність вправ, організація занять з ІМ).

Труднощі опанування ДМ зумовлюються, з одного боку, **специфічними рисами** цієї форми говоріння, з іншого – змістом і темою висловлювання, його мовним оформленням та умовами спілкування.

Першою трудностю для школярів є те, що ДМ об'єднує два види мовленнєвої діяльності – аудіювання і говоріння. У зв'язку з цим другий партнер має зрозуміти репліку першого партнера і швидко й адекватно відреагувати на неї, тобто відгукнутися реактивною реплікою. Ось тут і виникає гальмування процесу спілкування. Трудність полягає в тому, що необхідність сприйняти і правильно зрозуміти першого партнера, з одного боку, і підготувати свою відповідь – з другого, спричиняє стан роздвоєння уваги і, як результат, неспроможність вести діалог у нормальному темпі за умови недостатнього володіння мовними засобами. Нерідко трапляється ще й так, що розпочатий учнями діалог “завмирає” після обміну однією-двома репліками. Це спричиняється труднощами продукування саме ініціативних реплік.

Ще одна перешкода в оволодінні учнями діалогом пов'язана з його непередбачуваністю. Діалог неможливо спланувати заздалегідь, адже мовленнєва поведінка кожного з учасників спілкування у значній мірі визначається мовленнєвою поведінкою іншого/інших партнерів. Кожному з них необхідно стежити за перебігом думки співрозмовника, часом несподіваним, а така несподіваність призводить до зміни предмета спілкування.

7.2.1.1.4. Цілі формування компетентності у діалогічному мовленні в учнів початкової, основної і старшої школи

Основною метою формування КДМ учнів є розвиток в учнів *здатності* здійснювати усномовленнєве спілкування в діалогічній формі у різноманітних ситуаціях.

Закінчуючи ЗНЗ, учні повинні вміти спілкуватися в умовах безпосереднього контакту (розуміти й реагувати на усні висловлювання співрозмовника, у тому числі й носія мови), тобто вести діалог, використовуючи оціночні судження у межах сфер, тематики і ситуацій офіційного та неофіційного спілкування, передбачених програмою для шкіл конкретного типу; вести бесіду про себе, свої плани; брати участь в обговоренні проблем у зв'язку із прочитаним/ почутим текстом ІМ, дотримуючись правил мовленнєвого етикету (Шукин А. Н., 2007).

Оскільки опанування ІМіК у навчальних закладах будь-якого типу носить рівневий характер, то вказана вище мета формування КДМ конкретизується для кожного типу школи згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями. Розглянемо вимоги, що висуваються до рівня сформованості КДМ в учнів початкової (1-4 класи), основної (5-9 класи) і старшої (10-11 класи) школи загальноосвітніх навчальних закладів України.

Конкретизуємо цілі формування КДМ, уточнивши комунікативні наміри і мовленнєві вміння, а також знання, що необхідні для реалізації певних комунікативних завдань. Звернемося до чинної державної програми для загальноосвітньої школи. Вимоги, що висуваються до рівня володіння учнями ІМ у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням ІМ, див.розділ 11.1, про особливості профільного навчання ІМ у старшій школі – розділ 11.2, про навчання другої ІМ – розділ 11.3.

Згідно з чинною програмою, закінчуючи **початкову** школу (1-4 класи), учні повинні набути **рівень А1** згідно із “Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання”. На цьому етапі навчання ІМіК здійснюється формування в учнів навичок і вмінь спілкування у межах, визначених чинною програмою тем, сфер і ситуацій згідно вікових особливостей та інтересів школярів на основі застосування для цього прийнятих мовленнєвих зразків. Учні вчаться висловлюватися згідно таких сфер спілкування: **особистісна** (Я, моя сім'я і друзі, відпочинок і дозвілля; місце проживання, помешкання; відпочинок і дозвілля), **публічна** (людина; природа і навколишнє середовище; свята і традиції; подорожі), **освітня** (школа, шкільне життя). Закінчуючи початкову школу, учні повинні вміти реалізувати такі комунікативні наміри: запитати інформацію про події/ людей тощо, що їх цікавлять; привітатися; попрощатися; представити себе; представити когось; познайомитися; називати когось / щось; ставити запитання і відповідати на них; повідомляти про когось / щось; закликати до дії та реагувати

на заклик; давати елементарну характеристику комусь / чомусь; повідомляти про належність когось / чогось певній особі; розуміти й виконувати вказівки (команди); повідомляти про спроможність виконувати дії; вітати зі святом; просити у класу вибачення / висловлювати подяку та реагувати на них; за-прошувати й надавати інформацію про осіб / об'єкти / явища / події / факти; описувати осіб / місця / об'єкти / явища / події / факти; описувати дії, зображені на малюнках, фото тощо; характеризувати й оцінювати когось / щось; виражати емоції; робити короткі повідомлення про події і факти; розповідати про прочитане, почуте, побачене; запитувати про чиєсь враження, думки, ставлення; висловлювати свої враження, думки, ставлення.

У початковій школі в учнів формуються такі *мовленнєві вміння* у ДМ: запитати інформацію про те, що або хто це; скільки йому років; який він.

Формуючи компетентність у молодших школярів у ДМ, необхідно враховувати такі аспекти лінгвосціокультурної компетентності: вживання та вибір привітань, форм звернення, вигуків; правила ввічливості. Крім того, учні початкової школи повинні набути знань культурних реалій спільноти, мова якої вивчається, у межах тематики ситуативного спілкування, пов'язаної з такими аспектами: повсякденне життя; умови життя; норми поведінки; соціальні правила поведінки; вживання та вибір привітань, форм звернення, вигуків.

Школярі повинні навчитися розрізняти і продукувати незнайомі звуки; розуміти і зв'язувати незнайомі звукові відрізки; ефективно використовувати навчальні можливості у навчальних ситуаціях: усвідомлювати мету поставленого завдання, ефективно співпрацювати під час парної і групової роботи; активно застосовувати мову, що вивчається.

Таким чином, на кінець початкової школи (4 клас) учні повинні вміти:

- розуміти й реагувати на повсякденні вирази, спрямовані на задоволення потреб конкретного типу відповідно до ситуацій спілкування у межах мовного матеріалу, набутого протягом початкової школи;
- ініціювати і закінчувати діалог;
- вести короткі діалоги етикетного характеру;
- підтримувати спілкування, використовуючи діалоги різних типів;
- брати участь у розмові на прості та звичні теми, використовуючи при цьому всі види запитань;
- використовувати стягнені форми, характерні для діалогічного мовлення;
- емоційно забарвлювати діалог, використовуючи відповідну інтонацію, жести, міміку, вигуки, характерні для мовленнєвої поведінки носіїв мови.

При цьому обсяг висловлювання кожного учасника діалогу — не менше 6 реплік, правильно оформлених у мовному відношенні.

Згідно з чинною програмою, в **основній** школі (5-9 класи) розпочинається етап систематичної і послідовної роботи з автентичними навчальними матеріалами. Спілкування будується на мовному і мовленнєвому матеріалі, набу-

тому в попередні роки вивчення мови, і відповідає цілям, завданням, умовам спілкування у межах програмної тематики. Тематика для спілкування охоплює різноманітні галузі знань, серед них і ті, які були об'єктом вивчення на уроках з інших навчальних предметів (міжпредметні зв'язки), і з власного життєвого досвіду. Сфери спілкування поглиблюються порівняно із сферами, що пропонуються у початковій школі. Так, учні повинні вміти спілкуватися у таких сферах: **особистісна** (Я (автобіографія), моя сім'я, друзі), **публічна** (природа і погода, навколишнє середовище, охорона довкілля); засоби масової інформації (телебачення і радіо, програми, ведучі, улюблена радіо-/телепередача); молодіжна культура (зовнішність, захоплення, молодіжні організації, клуби, табори відпочинку); наука і технічний прогрес; Велика Британія (великі міста, пам'ятки культури); **освітня** (робота і професія/професії, вибір професії). В основній школі учні повинні вміти вести діалоги таких функціональних типів: діалог-розпитування, діалог-спонукання, діалог-обмін інформацією. Зростає питома вага самостійної роботи учнів, урізноманітнюються види навчальної діяльності, активно використовуються мовленнєві ситуації, що наближають навчальне спілкування до реальних умов.

Закінчуючи основну школу, учні повинні вміти реалізовувати такі комунікативні наміри: запитувати і надавати інформацію про явища, події, факти; аргументувати свій вибір, точку зору, власну думку; розпитувати з метою роз'яснення й уточнення інформації та надання необхідних відповідей; пропонувати щось і приймати або відхиляти пропозицію; висловлювати своє враження, почуття та емоції у зв'язку з почутим, побаченим, прослуханим (сумнів, подив, стурбованість, радість тощо); надавати схвальну / несхвальну оцінку подіям, ситуаціям, вчинкам і діям. Крім того, учні повинні вміти, спілкуючись у діалогічній формі, використовувати міміку і жести, звертатися до співрозмовника по допомогу, спиратися на засоби візуальної наочності. Для ефективного здійснення спілкування ІМ учні повинні набути знань культури спільноти або спільнот країни, мова якої вивчається, у межах тематики ситуативного спілкування, пов'язаної з такими аспектами: повсякденне життя; умови життя; міжособистісні стосунки; цінності, ідеали, норми поведінки; соціальні правила поведінки; здатність використати різні стратегії для контакту з представниками інших культур; вживання та вибір привітань; вживання та вибір форм звертання; вживання та вибір вигуків; правила вступу до розмови. Правила ввічливості. Вирази народної мудрості.

Таким чином, на кінець 9-го класу учні повинні набути **рівня А2** і вміти:

- спілкуватися, дотримуючись основних норм, прийнятих у країнах, мова яких вивчається;
- вести бесіду з однією чи кількома особами відповідно до комунікативної ситуації в рамках тематики, визначеної програмою;
- розширювати запропоновану співрозмовником тему розмови, переходити на іншу тему;

- адекватно поводитися у комунікативних ситуаціях, демонструючи мовленнєву поведінку, характерну для носіїв мови;
- використовувати міміку і жести.

Обсяг висловлювання кожного учня (кожного учасника діалогу) має становити не менше 10 реплік, правильно оформлених у мовному відношенні.

Згідно з чинною програмою учні **старшої школи** (10-11 класи) продовжують розвивати вміння ДМ для забезпечення розвитку у них КДМ. Так, у старшій школі систематизується та узагальнюється мовний, мовленнєвий і комунікативний досвід учнів, набутий ними на попередніх етапах вивчення мови. Методи і види навчальної діяльності все більше набувають форм, наближених до реальних умов спілкування. Широко використовуються творчі, проектні, групові, інтерактивні форми роботи учнів. Рівень володіння ІМіК на кінець завершення ЗНЗ відповідає рівню **В1** (академічний профіль – рівень **В1**, філологічний профіль – **В2**) згідно із ЗЄР. Спілкування будується на мовному і мовленнєвому матеріалі, набутому в попередні роки вивчення ІМіК, і відповідає цілям, завданням, умовам спілкування у межах програмної тематики.

Учням пропонується тематика ситуативного спілкування у таких сферах: **особистісна** (Я, моя сім'я, друзі, батьки і діти, толерантне ставлення до оточуючих, права та обов'язки молоді, гуманність, благодійність), **публічна** (дозвілля, особисті пріоритети, міжнародні спортивні змагання, олімпійські чемпіони; харчування (заклади громадського харчування); людина і довкілля, кіно, театр, телебачення (фільми/ вистави/телепрограми); мистецтво (вплив мистецтва на естетичний розвиток людини, жанри мистецтва, опис картини); наука і технічний прогрес (розвиток науки і техніки в Україні та за кордоном, вплив науково-технічного прогресу на життя людини і довкілля); Україна у світі (подорож по Україні та країнах, мова яких вивчається); **освітня** (шкільне життя (випускні іспити), робота і професії (престижні професії в Україні та за кордоном, плани на майбутнє). У старшій школі учні повинні навчитися вести діалоги таких функціональних типів: діалог-повідомлення інформації, діалог-міркування, діалог-обмін враженнями/думками.

Закінчуючи ЗНЗ, учні повинні вміти реалізовувати такі комунікативні наміри: описувати проблеми, досягнення, виявляти їхні причини й наслідки; висловлювати власні припущення, прогнозувати ймовірність подій і наслідків; описувати події в їхньому історичному розвитку, висвітлюючи власну точку зору; знаходити схожі риси та відмінності в культурах різних народів, звичаях і традиціях, стилях життя; описувати й інтерпретувати реалії рідної та іншомовної культур; аналізувати явища суспільно-політичного, економічного, культурного життя різних країн; обговорювати перспективи, давати поради, реагувати на поради інших; аргументувати свою точку зору; вступати в дискусію, привертаючи увагу співрозмовника; аналізувати взаємостосунки між учителями та учнями, батьками і дітьми, ровесниками, розкриваючи при-

чини непорозуміння і конфліктів, а також висловлюючи пропозиції щодо їх розв'язання; оцінювати вплив науково-технічного прогресу на різні сфери сучасного життя і довкілля; підтримувати дискусію, розгортаючи, уточнюючи, вносячи корективи, у висловлювання співрозмовників або змінюючи тему розмови; висловлювати побажання, демонструвати зацікавленість у предметі розмови; висловлювати своє емоційне ставлення та з'ясовувати ставлення інших до предмета обговорення; підводити підсумки обговорення, завершувати розмову, висловлюючи власне ставлення до розглянутої проблеми.

У випускника ЗНЗ формуються такі *мовленнєві вміння*: запитувати й надавати інформацію; аргументувати власне висловлювання; висловлювати емоційну оцінку явищу/ події.

При цьому в учнів формуються *стратегічні (компенсаторні) вміння*: використовувати перифраз, синоніми з метою уточнення/ роз'яснення; застосовувати слова-описи загальних понять; використовувати міміку, жести.

У соціокультурному плані старшокласники повинні набути знань про суспільства і культури спільноти або спільнот країни, мова якої вивчається, у межах тематики ситуативного спілкування, пов'язаної з такими аспектами: повсякденне життя; умови життя; міжособистісні стосунки; цінності, ідеали, норми поведінки; соціальні правила поведінки; ритуальна поведінка; здатність визначити й використати різні стратегії для контакту з представниками інших культур; правила вступу до розмови. Правила ввічливості. Вирази народної мудрості.

Таким чином, програмні вимоги передбачають, що, закінчуючи ЗНЗ, учні повинні вміти:

- спілкуватися, дотримуючись основних норм, прийнятих у країнах, мова яких вивчається;
- вести бесіду з однією чи кількома особами відповідно до комунікативної ситуації в рамках тематики, визначеної програмою;
- розширювати запропоновану співрозмовником тему розмови, переходити на іншу тему;
- адекватно поводитися у комунікативних ситуаціях, демонструючи мовленнєву поведінку, характерну для носіїв мови; використовувати міміку, жести.

Висловлювання кожного учасника ДМ становить не менше 13 реплік, правильно оформлених у мовному відношенні.

7.2.1.1.5. Типи діалогів

Будь-який діалог складається з окремих взаємопов'язаних висловлювань. Такі висловлювання, межею яких є зміна співрозмовника, називають *реплікою*. Репліка є першоелементом діалогу. Репліки бувають різної протяжності — від однієї до кількох фраз. В діалозі вони тісно пов'язані одна з одною — за своїми

комунікативними функціями, структурно та інтонаційно. Найтісніший зв'язок має місце між суміжними репліками. Сукупність реплік, що характеризується структурною, інтонаційною і семантичною завершеністю, називають **діалогічною єдністю** (ДЄ). ДЄ є одиницею навчання діалогічного мовлення.

Перша репліка ДЄ завжди **ініціативна** (її називають ще реплікою-спонуканням або керуючою реплікою). Друга репліка може бути або повністю **реактивною** (інакше – залежною або реплікою-реакцією), або **реактивно-ініціативною**, тобто включати реакцію на попереднє висловлювання і спонукання до наступного.

Приклад 1

Англ.	Peter:	What would you like to eat, Edith?
	Edith:	A meat sandwich.
Нім.	Martin:	Kann ich mal deinen Kugelschreiber haben?
	Anke:	Tut mir leid. Ich habe keinen.
Франц.	Prof.:	Pourquoi êtes-vous en retard?
	Jean:	C'est à cause de l'embouteillage.
Ісп.	Rafael:	¿Dónde has estado este verano?
	Pedro:	He visitado el norte de España. Es precioso.

Приклад 2

Англ.	Ben:	Is lunch ready?
	Anne:	Yes. Let's have lunch in the garden.
Нім.	Monika:	Wann hast du Geburtstag?
	Lutz:	Am 30. Juli. Und du, Monika?
Франц.	Marie:	As-tu regardé le nouveau film avec A.Delon?
	Lucie:	Oui. Je te propose d'acheter son poster.
Ісп.	Pedro:	¿Te gusta este color?
	Jaime:	No mucho. ¿Y a ti? Va bien con tu camisa.

В обох прикладах перша репліка ДЄ звичайно ініціативна, друга репліка у прикладі 1 – реактивна (тут розмова може і зупинитися), а в прикладі 2 вона реактивно-ініціативна: спочатку реакція (відповідь на запитання), а потім спонукання (пропозиція), тобто розмова продовжується.

Учні мають навчитися: 1) **починати** розмову, використовуючи ініціативну репліку; 2) правильно і швидко **реагувати** на ініціативну репліку співрозмовника реактивною реплікою; 3) **підтримувати** бесіду, тобто з метою продовження розмови вживати не суто реактивні, а реактивно-ініціативні репліки.

У кожній ДЄ можуть по-різному об'єднуватися різні типи висловлювань (повідомлення, питання, відповідь на запитання, спонукання, заперечення тощо). В залежності від функціонального взаємозв'язку реплік у діалозі виділяють різні **види ДЄ**. Таким чином, виділяють 15 типів ДЄ. Представимо основні види ДЄ у таблиці 11.

Основні види ДЄ

Групи ДЄ	Види ДЄ
I	1. Повідомлення – повідомлення 2. Повідомлення – запитання 3. Повідомлення – спонукання 4. Повідомлення – вигук
II	5. Спонування* – спонування 6. Спонування – повідомлення 7. Спонування – згода 8. Спонування – відмова 9. Спонування – запитання 10. Спонування – вигук
III	11. Запитання – відповідь на запитання 12. Запитання – контрзапитання
IV	13. Привітання – привітання 14. Прощання – прощання 15. Висловлювання вдячності – реакція на вдячність

*Під загальним поняттям “спонування” розуміють прохання, пропозицію, запрошення, пораду, розпорядження, наказ

ДЄ 1-2 об’єднані у три групи за комунікативною функцією першої репліки: повідомлення (I група), спонування (II група), запитання (III група); IV група об’єднує ДЄ, що включають репліки мовленнєвого етикету.

Наведемо приклади деяких видів ДЄ.

ДЄ “повідомлення – повідомлення”.

- Англ.* Pretty girl: I want to buy a hat.
Assistant: Hats are upstairs on the next floor.
- Нім.* Lisa: Ich möchte ein schönes Kleid kaufen.
Susi: Schöne Kleider gibt es im Kaufhaus am Marktplatz.
- Франц.* Michel: J’ai oublié mon cahier à la maison.
Anne: Prends cette feuille de papier, voilà.
- Исп.* Carmen: Yo no tengo los patines.
Lola: Yo tengo dos pares. Te presto uno.

ДЄ “повідомлення – запитання”.

- Англ.* Hostess Bradley: Alice! Perhaps that passenger is a hijacker!
Hostess Allen: Which passenger, Anne?
- Нім.* Werner: Unsere Fußballmannschaft hat gestern gespielt.
Paul: Wirklich? Wer hat gewonnen?
- Франц.* Serge: On va passer le week-end à la montagne.
Pierre: Qu’est-ce qu’il faut prendre avec soi?
- Исп.* Teresa: ¡Mañana será mi gran día!
Marisol: ¿Por qué? ¿Te ocurre algo?

ДЄ “запитання – контрзапитання”.

- Англ.* Voice A.: What’s wrong with you, Mrs. Bloggs?
Mrs Bloggs: What’s wrong with me?
- Нім.* Christa: Hast du den Aufsatz geschrieben?
Hella: Den Aufsatz? Und du?
- Франц.* Georges: Pourquoi je ne vois pas Nadine? Elle est malade?
Nicolas: Et qui l’a vue hier?
- Исп.* Pilar: ¿Recuerdas el lugar del que te hablé?
Ana: ¿Cuál? ¿Dónde nace el río Mundo?

ДЄ “спонукання – запитання”.

- Англ.* Anne: Let’s eat lunch in the garden.
Ben: Shall we sit on this seat?
- Нім.* Olaf: Wollen wir draußen spielen!
Stefan: Im Garten?
- Франц.* Paul: Allons prendre du thé au “Colomba”!
Marie: Mais comment y aller, à pied?
- Исп.* Pedro: Ramón, mira esta camisa. Es muy moderna.
Ramón: ¿Es para ti?

Усі види ДЄ, згадані в таблиці 11 (ст. 314), а також у прикладах 3–6, називаються простими, бо містять репліки, кожна з яких виконує лише одну комунікативну функцію. Але в реальних діалогах більшість ДЄ є складними, наприклад: “запитання – відповідь – спонукання” (див. приклад 2) тощо.

Залежно від провідної комунікативної функції, яку виконує той чи інший діалог, розрізняють **функціональні типи діалогів**. Результати досліджень, проведених на автентичних навчальних матеріалах англійською, німецькою і російською мовами, показали, що найпоширенішими є чотири основних типи діалогів: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями/думками, діалог-обговорення/ дискусія.

Діалог-розпитування може бути одностороннім або двостороннім. У першому випадку ініціатива запитувати інформацію належить лише одному партнеру, у другому – кожному з них. Двосторонній діалог-розпитування розвиває ініціативність обох партнерів, характерну для природного спілкування.

Одне з важливих умінь, яким учні повинні оволодіти з першого року навчання ІМ, є уміння вести **діалог-домовленість**. Діалог-домовленість використовується при вирішенні співрозмовниками питання про плани та наміри, він є найбільш посильним для учнів. Після оволодіння діалогом-домовленістю здійснюється навчання змішаного типу діалогу: розпитування-домовленості.

Наступним за складністю є **діалог-обмін враженнями/думками**, метою якого є виклад свого бачення якогось предмета, події, явища, коли співрозмовники висловлюють свою думку, наводять аргументи для доказу, погоджу-

ються з точкою зору партнера або спростовують її. При цьому ініціатива ведення бесіди є двосторонньою.

Найскладнішим для оволодіння є *діалог-обговорення/дискусія*, коли співрозмовники прагнуть виробити якесь рішення, дійти певних висновків, переконати один одного в чомусь.

Особливим функціональним типом діалогу є *діалог етикетного характеру*. Комунікативна мета таких діалогів – здійснити певну соціальну дію (привітатися та відповісти на привітання, попроситися, представитися, познайомитися, подякувати, вибачитися, привітати з визначними подіями, святами тощо), передбачену етикетом певної мовленнєвої спільноти.

Кожен функціональний тип діалогу характеризується певним набором ДЄ, що представлено у таблиці 12. Види ДЄ для кожного типу діалогу подані за ступенем їх поширеності у мовленні.

Таблиця 12

Функціональні типи діалогів і притаманні їм види діалогічних єдностей

Функціональні типи діалогу	Види діалогічних єдностей
Діалог-розпитування	Запитання – відповідь Повідомлення – запитання Повідомлення – відповідь + повідомлення Повідомлення – повідомлення Повідомлення – повідомлення у відповідь + додаткове повідомлення
Діалог-домовленість	Запитання – відповідь + повідомлення Повідомлення – повідомлення у відповідь + додаткове повідомлення Повідомлення – повідомлення у відповідь + запитання Спонування – згода / відмова Запитання – відповідь Повідомлення – запитання
Діалог-обмін враженнями, думками	Повідомлення – повідомлення Запитання – відповідь + повідомлення Повідомлення – запитання Повідомлення – повідомлення у відповідь + додаткове повідомлення Запитання – відповідь
Діалог-обговорення (дискусія)	Повідомлення – повідомлення Запитання – відповідь Повідомлення – відповідь Повідомлення – повідомлення у відповідь + додаткове повідомлення
Діалог етикетного характеру	Повідомлення – повідомлення Повідомлення – відповідь Повідомлення – згода/незгода Запитання – відповідь Запитання – відповідь + повідомлення

Основними якісними показниками сформованості загального вміння вести діалог іноземною мовою є такі **спеціальні вміння**:

- 1) починати діалог, вживаючи відповідну ініціативну репліку (повідомлення, спонукання, запитання);
- 2) швидко реагувати на репліку співрозмовника, використовуючи репліки, що мають різні комунікативні функції;
- 3) підтримувати розмову, додаючи до репліки-реакції свою ініціативну репліку;
- 4) стимулювати співрозмовника до висловлювання, виражаючи свою зацікавленість за допомогою реплік оцінювального характеру;
- 5) продукувати ДЄ різних видів;
- 6) продукувати діалоги різних функціональних типів на основі запропонованих навчальних комунікативних ситуацій (в межах тематики, мовного і мовленнєвого матеріалу, визначених чинною програмою для даного класу і типу школи);
- 7) в разі необхідності (нерозуміння репліки співрозмовника чи утруднення при висловлюванні своєї думки) ввічливо перервати розмову і звернутися по допомогу до партнера або навіть до довідника (розмовника, словника).

7.2.1.1.6. Етапи формування компетентності в діалогічному мовленні

Існують **різні підходи** до навчання ДМ, з яких можна виділити два основних. Відповідно до *першого* – “зверху вниз” – навчання ДМ розпочинається зі слухання діалогу-зразка з його наступним варіюванням, а згодом і створенням власних діалогів в аналогічних ситуаціях спілкування. *Другий* – “знизу вверх” – передбачає шлях від засвоєння спочатку елементів діалогу (реплік ДЄ) до самостійної побудови діалогу на основі запропонованої навчальної КС, що не виключає прослуховування діалогів-зразків.

Обидва підходи є можливими. Автори цього підручника вважають **раціональнішим другим підхід**. Справа в тому, що вже у процесі формування мовленнєвих навичок (граматичних, лексичних) учні виходять на рівень понадфразової єдності, в тому числі ДЄ. Проте увага учня в цьому випадку зосереджена на вживанні нової граматичної структури або лексичної одиниці. Виходячи на рівень обміну репліками, він використовує вже знайомі йому ДЄ. Завдання ж навчання ДМ включають засвоєння учнями нових видів ДЄ.

Як вам уже відомо, ДЄ складається з реплік – ініціативних та реактивних. За висловом В. Л. Скалкіна, учнів насамперед необхідно навчити “реплікування”, тобто швидко й адекватно реагувати своєю реплікою на репліку вчителя/диктора, а також продукувати ініціативні репліки за зразком, що його подає вчитель (звучить з плівки або надрукований у підручнику). Репліка учня разом з реплікою вчителя/диктора складатиме ДЄ певного виду.

Навчання **реплікування** можна вважати *підготовчим* або *нульовим етапом* формування навичок і вмій ДМ учнів. На цьому етапі виконуються знайомі вже вам рецептивно-репродуктивні та репродуктивні умовно-комунікативні вправи на імітацію, підстановку, відповіді на запитання, на запит певної інформації (за зразком), повідомлення інформації тощо.

При навчанні реплікування важливо поступово збільшувати обсяг репліки учня — від однієї до двох-трьох фраз.

Коли учні засвоять репліку-реакцію та ініціативну репліку певної ДЄ, можна переходити до *першого етапу* формування навичок і вмій ДМ — *оволодіння певними ДЄ*. На цьому етапі використовуються рецептивно-продуктивні умовно-комунікативні вправи з обміну репліками. Учасниками спілкування є самі учні, а вчитель лише дає їм певне комунікативне завдання, де окреслюється КС і вказуються ролі, що їх виконуватимуть учні.

Другим етапом формування навичок і вмій ДМ учнів є оволодіння ними *мінідіалогом*. Мінідіалог розглядають як засіб вираження основних комунікативних інтенцій партнерів по спілкуванню. Він є імпліцитною структурною основою розгорнутого діалогу і включає взаємопов'язані ланцюжки ДЄ, які ще називають діалогічним цілим. Мінідіалоги відрізняються від ДЄ не лише обсягом, але й своєю відносною завершеністю. Власне діалог (розгорнутий діалог) складається із двох-трьох мінідіалогів. Мета другого етапу — навчити учнів об'єднувати засвоєні ДЄ, підтримувати бесіду, не дати їй зупинитися після першого обміну репліками. На цьому етапі використовуються рецептивно-продуктивні комунікативні вправи нижчого рівня (такі, що допускають використання спеціально створених вербальних опор для висловлювання учнів).

Звичайно на цьому етапі учасниками спілкування є самі учні, які виступають у певних ролях або від свого власного імені. На основі навчальних КС, запропонованих учителем (або поданих у підручнику), вони продукують мінідіалоги.

На *третьому етапі* учні мають навчитися *вести діалоги* різних функціональних типів, обсяг яких відповідає вимогам чинної програми для відповідного класу і типу школи, на основі створеної учителем / описаної в підручнику КС. Вправи, що виконуються на третьому (заключному) етапі, відносяться до рецептивно-продуктивних комунікативних вправ вищого рівня (таких, що не дозволяють використання спеціально створених вербальних опор).

7.2.1.1.7. Підсистема вправ і завдання для формування компетентності у діалогічному мовленні

Для організації вправ у систему, як зазначає В. А. Бухбіндер (1980), необхідно дотримуватися вимог до окремих вправ, їх груп і до всієї системи в цілому. Вправи, об'єднані в систему, що відповідає вказаним вище вимогам, по-

винна відрізнятись раціональною організацією і повинна вести найкоротшим шляхом до формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь школярів.

Вправи для формування КДМ повинні відповідати таким вимогам. Зміст вправи повинен відповідати мовній і мовленнєвій підготовці школярів. Структура вправи повинна відповідати послідовності фаз мовленнєвої діяльності (фаза програмування – виникнення замислу та основних віх його реалізації; фаза реалізації дії та фаза контрольна, під час якої результати дії зіставляються із поставленою метою і за необхідності робляться відповідні корекції). Оскільки вправи спрямовані на оволодіння діяльністю чи операціями, вони повинні імітувати відповідні ситуації та відповідати їм.¹

Згідно з виділеними етапами формування навичок і вмінь ДМ учнів – підготовчого (або нульового), першого, другого і третього – до **підсистеми** вправ для розвитку вмінь ДМ включаються **3 групи вправ** (див. схему у розділі 5.5):

I група (Г2а) – вправи для оволодіння “реплікуванням”,

II група (Г2б) – вправи для оволодіння діалогічними єдностями,

III група (Г2в) – вправи для оволодіння різними функціональними типами діалогу.

Слід вказати, що у вправах усіх груп, які використовуються на всіх етапах формування КДМ, обов'язковим є рецептивний компонент. Цим компонентом виступає мовлення співрозмовника, оскільки в діалозі кожен співрозмовник виступає по черзі мовцем і слухачем.

Крім того, варто зазначити, що на кожному етапі формування КДМ і, відповідно, у кожній групі вправ учителеві необхідно передбачити використання спеціальних вправ, націлених на засвоєння учнями **знань**, які необхідні для здійснення ефективного спілкування.

I група вправ

Формування КДМ починається з підготовчого (нульового) етапу – рівня реплікування (запитання-відповідь, запитання-контрзапитання, повідомлення-повідомлення тощо), тобто з навчання створення діалогічних єдностей. Таким чином, **мета** вправ I групи – навчити учнів **“реплікування”**, тобто швидко й адекватно реагувати на подану вчителем/диктором репліку, а також продукувати ініціативну репліку. До I групи входять умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні (репліки співрозмовників є заздалегідь заданими мовними формами, готовими виразами/фразами, мовленнєвими кліше тощо) та репродуктивні вправи – на імітацію, підстановку, трансформацію, відповіді на запитання, повідомлення або запит певної інформації, спонукання до

¹ У цьому підручнику термін “система вправ” стосується навчання іншомовного говоріння. Стосовно формування КДМ використовується термін “підсистема вправ”.

певних дій тощо. Типові режими роботи вчителя та учнів у процесі виконання вправ цієї групи: учитель – клас / клас – учитель; учитель – учень₁, учитель – учень₂ і т. д.; учень₁ – учитель, учень₂ – учитель тощо.

Розглянемо вправи першої групи на матеріалі теми “Дозвілля”, підтеми “Театр”. Усі завдання до вправ у прикладах подаються рідною мовою, на уроці вони звичайно даватимуться відповідною іноземною мовою.

Вправа 1.

Учитель: Я театрал і цікавлюсь різними театральними жанрами і різними напрямками в музиці. Я скажу вам, чим саме я цікавлюсь. Скажіть, що ви цікавитесь тими самими жанрами, що й я.

- Англ.* T: I'm interested in opera and ballet.
P₁: I'm interested in opera and ballet too.
- Франц.* Pr: Je m'intéresse à l'opéra et au ballet.
E₁: Moi aussi, je m'intéresse à l'opéra et au ballet.
- Нім.* L: Ich interessiere mich für Oper und für Ballett.
Sch₁: Ich interessiere mich für Oper und für Ballett auch.
- Исп.* M: Soy aficionada(-o) a la ópera y al ballet.
Al₁: Yo también soy aficionado(-a) a la ópera y al ballet.

У вправі вчитель може використовувати такі варійовані елементи: драма, комедія, трагедія, музична комедія, естрада, класична музика, народна музика, джаз. Вправа 1 — імітаційна, репліка учня — реактивна; виконується в режимі “учитель — учень₁”, “учитель — учень₂” і т.п. Можливі режими “учитель — клас” або “фонограма — клас”.

Вправа 2.

Учитель: Ми продовжуємо розмову про наші театральні смаки. Але зараз вони можуть різнитися: мені подобається один жанр, вам — інший.

- Англ.* T: I'm interested in tragedy.
P₁: And I'm interested in musical comedy.
- Франц.* Pr: Je me passionne pour la musique classique.
E₁: Et moi, je me passione pour l'opérette.
- Нім.* L: Ich interessiere mich für Drama.
Sch₁: Und ich interessiere mich für Komödie.
- Исп.* M: Soy aficionada(-o) al género teatral de tragedia.
Al₁: Y yo soy aficionado(-a) a la comedia musical.

У вправі використовуються ті самі варійовані елементи, які подаються в підручнику або на дошці, плакаті, картках тощо. Вправа 2 — підстановча, репліка учня теж реактивна, але театральний жанр він обирає сам в залежності від своїх власних смаків; режим виконання “учитель — учень₁”, “учитель — учень₂” і т.д. Можливий варіант: “Учитель — учень₁ — учень₂ — учень₃ і т.д.”

Вправа 3.

Учитель: Ви – іноземні туристи, які хочуть відвідати театри і концертні зали України. Я – ваш гід. Скажіть мені, чим ви цікавитесь, а я порекомендую вам, куди вам краще піти.

- Англ.* P₁ (a foreign tourist): I'm interested in pop music.
T. (the guide): Then I advise you to go to the "Ukraina" Palace of Culture.
- Франц.* E₁ (un touriste étranger): Je m'intéresse à l'opéra et au ballet.
Pr. (un guide): Bon, je vous propose d'aller ce soir au théâtre T.Chevchenko. C'est l'Opéra National.
- Нім.* Sch₁ (ein ausländischer Tourist): Ich interessiere mich für Ballett.
L. (ein Reiseleiter): Ich rate Ihnen in die Oper zu gehen.
- Исп.* Al₁ (un turista extranjero): Soy aficionado a la música pop.
M. (el guía): Entonces, le aconsejo ir al Palacio de cultura "Ukraina".

Вправа 3 – на самостійне вживання мовленнєвого зразка, репліка учня – ініціативна.

Вправа 4.

Учитель: Тепер роль гіда будете виконувати ви, а ролі іноземних туристів – диктори. Кожен з них скаже вам, чим він цікавиться, а ви порекомендуєте, куди їм краще піти. Інший гід підтвердить вашу рекомендацію.

- Англ.* Speaker₁ (a foreign tourist): I'm interested in classic music.
Pupil (the guide): Then I advise you to go to the Organ and Chamber Music Hall.
Speaker₂ (another guide): Then I advise you to go to the Organ and Chamber Music Hall.
- Франц.* Speakeur₁ (un touriste étranger): J'aime la musique classique.
Elève (un guide): Bon, je vous invite à aller à la Société Philharmonique.
Speakeur₂ (un autre guide): Donc je vous invite à aller à la Salle de musique d'Orgue et de Chambre.
- Нім.* Sprecher₁ (ein ausländischer Tourist): Ich interessiere mich für klassische Musik.
Schüler (ein Reiseleiter): Dann rate ich Ihnen in die Philharmonie zu gehen.
Sprecher₂ (ein anderer Reiseleiter): Dann rate ich Ihnen in die Philharmonie zu gehen.
- Исп.* Locutor₁ (un turista extranjero): Soy aficionado a la música clásica.
Al. (el guía): Entonces, le aconsejo ir a la Casa de Música Orgánica.
Locutor₂ (otro guía): También le aconsejo ir a la Casa de Música Orgánica.

Вправа 4 – фоновправа на самостійне вживання мовленнєвого зразка; репліка учня (він подає її в паузі, що залишена на магнітній стрічці) – реактивна. У зв'язку із складністю реплік другий диктор подає ключ.

Для виконання такої фоновправи необхідно забезпечити учнів картками з назвами відповідних театрів або концертних залів.

Як видно з прикладів, учні вчаться реплікування в межах ДЄ “повідомлення – повідомлення”, вживаючи як реактивні, так і ініціативні репліки. У такий же спосіб можна організувати навчання в межах будь-якого виду ДЄ в залежності від того, якого функціонального типу діалогу ми хочемо навчити учнів.

II група вправ

Мета вправ II групи – навчити учнів **самостійно вживати різні види ДЄ**. До II групи включаються умовно-комунікативні рецептивно-продуктивні вправи на обмін репліками. Основний режим роботи — “учень₁ – учень₂”, тобто робота учнів у парах. Тут необхідно зробити два попередніх зауваження: 1) кожному з пари учнів потрібно давати можливість вживати як реактивну, так і обов’язково ініціативну репліку; 2) роботу в парах слід інтенсифікувати за рахунок одночасної роботи всіх учнів на місцях і в русі, використовуючи такі прийоми як “карусель”, “рухомі шеренги”, “натовп” (див. детальніше розділ 12).

Вправа 5.

Учитель: До нашої школи приїхали гості – ваші ровесники з Великої Британії (Франції, Німеччини, Іспанії). Ви хочете скласти для них культурну програму. Скажіть своєму іноземному гостю, чим цікавитеся ви, а він / вона повідомить про свої уподобання.

- Англ.* P₁: I’m interested in variety show.
P₂ (a foreign guest): I’m interested in variety show too.
або: And I’m interested in folk music.
- Франц.* E₁: J’aime le ballet.
E₂ (un étranger): J’aime le ballet, moi aussi.
або: Et moi, je préfère l’opéra.
- Нім.* Sch₁: Ich interessiere mich für Orgelmusik.
Sch₂ (ein ausländischer Tourist): Ich interessiere mich auch für Orgelmusik.
або: Ich interessiere mich für Pop-Musik.
- Исп.* Al₁: Soy aficionado a las variedades.
Al₂ (un visitante español): Yo también soy aficionado a las variedades.
або: Y yo soy aficionado a la música folklórica.

Вправа 6.

Учитель: Якщо ваші смаки сходяться, запропонуйте разом піти до відповідного театру/концертного залу. Якщо ні, порадьте своєму іноземному гостю, до якого театру/концертного залу йому/їй краще піти.

- Англ.* P₁: If you and I are interested in variety show, let’s go to the variety theatre together.
P₂: With pleasure. / Great!
- Франц.* E₁: Si vous et moi, on aime le ballet, visitons l’Opéra National ensemble.
E₂: Merci, avec plaisir.

- Нім.* Sch₁: Wenn wir uns für Orgelmusik interessieren, gehen wir in das Haus für Orgelmusik.
Sch₂: Gerne.
- Исп.* Al₁: Si somos aficionados a las variedades, vamos juntos al teatro de variedades.
Al₂: Con mucho gusto.



Taras Shevchenko National Opera of Ukraine

Вправа 7.

Учитель: Ваші іноземні друзі цікавляться, який саме спектакль/концерт буде в театрі/концертному залі, до якого ви домовилися піти. Дайте відповіді на їхні запитання, використовуючи театральну/концертну афішу:

FEBRUARY			
1	P. Chaikovsky	Swan Lake	ballet
6	A. Adan	Gizelle	ballet
9	P. Chaikovsky	The Queen of Spades	opera
11	A. Borodin	Prince Igor	opera
12	M. Lysenko	Natalka-Poltavka	opera
15	S. Hulak-Artemovskiy	Zaporozhian Cossack beyond the Danube	opera
19	J. Verdi	Traviata	opera
23	Ch. Gounod	Faust	opera
25	J. Puccini	Toska	opera
27	Day off		

- Англ.* P₁: What's on at the Taras Shevchenko National Opera of Ukraine on the 15th of February?
P₂: Let me see. "Zaporozhian Cossack beyond the Danube" by Hulak-Artemovskiy.
- Франц.* E₁: Qu'est-ce qu'on donne à l'Opéra National le soir du 19 février?
E₂: Je vais regarder. C'est "Traviata" de J. Verdi.
- Нім.* Sch₁: Was wird in der Nationaloper am 1. Februar gegeben?
Sch₂: Am 1. Februar wird das Ballett von Tschaikowski "Schwanensee" gegeben.
- Исп.* Al₁: ¿Qué dan el doce de febrero en el Teatro Nacional de Opera y Ballet?
Al₂: Espérate que miro el programa. "Natalka-Poltavka" de M. Lísenko.

III група вправ

Мета III групи вправ – навчити учнів **створювати власні діалоги** різних функціональних типів на основі запропонованої їм КС. Вправи III групи комунікативні рецептивно-продуктивні (вищого рівня). При виконанні вправ цієї групи допускаються лише природні опори – театральні/концертні афіші, розклади руху потягів (літаків, автобусів, пароплавів), план-схеми міст/селищ, географічні карти, слайди, малюнки тощо. Режим виконання вправ цієї групи

виходить з їх мети – розвивати у школярів уміння цілісного спілкування у формі діалогу. Так, ці вправи можуть проводитися лише в парах, групах/ мікрогрупах (3-4 учні) і як загальногрупові (вся група учнів бере участь в обговоренні, розігрується групова рольова гра тощо).

Продукт мовлення учнів – діалог певного функціонального типу, що включає принаймні два (рідше три) мікродіалоги. До мікродіалогів, зразки яких представлені у цьому розділі, логічно приєднується мікродіалог-вибір місця в театрі та придбання квитків, який разом з мікродіалогом-вибором спектаклю/концерту складатиме один із основних функціональних типів діалогу – діалог-домовленість. Звичайно, другий мікродіалог теж необхідно “провести” через усі описані етапи роботи з формування навичок і вмінь ДМ учнів.

Вправа 10.

Учитель:

(першому партнеру): Ви – представник туристичної фірми із США (Франції, Австрії, Мексики) в Україні. Ви розмовляєте з працівником міжнародної молодіжної фірми “Супутник”. Удвох ви маєте скласти культурну програму для туристів з вашої країни на час їх перебування у Києві.

(другому партнеру): Ви – працівник “Супутника”. З’ясуйте у представника зарубіжної туристичної фірми смаки туристів, порекомендуйте театри/концертні зали, які вони можуть відвідати у Києві. Поцікавтеся, чи володіють вони російською/українською мовами, бо від цього теж залежатиме вибір спектаклю/концерту.

Вправа виконується в режимі одночасної роботи учнів в парах на місцях (або з використанням прийому “натовп”). Дві-три пари учнів мають виступити перед класом. Єдина опора, що допускається – театральна афіша відповідною іноземною мовою.

Вправа 11.

Учитель:

(першому партнеру): Ви – гід від фірми “Супутник”, який працює з іноземними туристами, що прибули в Україну самостійно. Ваше завдання – скласти і реалізувати культурну програму туриста: з’ясуйте його/її смаки, запропонуйте відвідати відповідний театр/концертний зал; допоможіть вибрати і придбати квитки на спектакль/концерт.

(другому партнеру): Ви – іноземний турист, що вперше прибув в Україну. Обговоріть зі своїм гідом культурну програму, домовтеся про відвідання спектаклю/концерту згідно з вашими уподобаннями.

Наведемо один з можливих варіантів очікуваного діалогу-домовленості:

P₁ (a Sputnik guide): Good morning, Mr Smith. I’m your guide. My name’s Taras Ivanenchuk. I’m responsible for your cultural programme.

P₂ (a foreign tourist): Hello, Taras. Glad to meet you. You see, I’m interested in Ukrainian Drama.

P₁: Do you speak Ukrainian?

P₂: I understand the language, but I can’t speak it yet.

P₁: If you're interested in Ukrainian drama and understand Ukrainian, I advise you to go to Ivan Franko Drama Theatre.

P₂: Great! What's on at the theatre on the 12th of February?

P₁: Let me see. Oh, "Boiarynia" by Lesya Ukrainka. She's an outstanding Ukrainian poet and playwright.

P₂: Wonderful! Well, I prefer to sit in the dress-circle.

P₁: No problem. I'll get tickets for the 12th of February in the dress-circle.

P₂: Thank you very much.

P₁: You are welcome.

Наведемо кілька комунікативних завдань до вправ на створення учнями діалогів у межах різних тем, передбачених чинною програмою з іноземних мов.

Вправа 12.

Учитель: Ми повертаємось з будинку-музею Роберта Бернса в Шотландії. Зараз ми знаходимось у книжковому магазині.

Завдання першому партнеру: Ви – продавець. Привітайте покупця, з'ясуйте його/її літературні уподобання і мови, на яких він/вона читає.

Завдання другому партнеру: Ви – покупець. У магазині стільки книжок, що очі розбігаються. Зверніться до продавця. Він/вона допоможе у виборі книжки.

Очікуване висловлювання учнів: діалог-розпитування.

Вправа 13.

Учитель: Ми продовжуємо подорожувати по Великобританії. Сьогодні у вас вільний день. На афіші одного з кінотеатрів ви побачили рекламу українського фільму.

Завдання першому партнеру: Ви – український школяр/школярка, який подорожує по Великобританії. Переконайте ваших британських друзів подивитися український фільм, який ви вже бачили вдома.

Завдання другому партнеру: Ви – британський школяр/школярка. Спочатку виразіть сумнів, бо ви не розумієте української мови. Дізнавшись, що фільм дубльовано англійською, погодьтеся з пропозицією українських гостей. Поставте їм кілька запитань про сюжет фільму та про його виконавців.

Очікуване висловлювання учнів: діалог-домовленість з елементами переконання.

Вправа 14.

Учитель: У Києві відбувається міжнародний конгрес юних архітекторів.

Завдання першому партнеру: З'ясуйте, які визначні місця хочуть побачити ваші нові друзі – юні архітектори із США. Порадьте їм, як туди дістатися. Нагадайте про правила руху в Україні.

Завдання другому партнеру: Ви – юний архітектор із США. Скажіть, які визначні місця Києва ви хочете побачити. З'ясуйте, як туди дістатися. Доведіть, що ви знаєте правила руху в Україні.

Очікуване висловлювання учнів: діалог-розпитування з елементами пояснення.

Вправа 15.

Учитель: У нашій школі гості. Це англійські (французькі, німецькі, іспанські) школярі. Ми присутні на зборах нашого дискусійного клубу. Обговорюється питання “Як краще проводити вихідні дні?” Звичайно, у всіх вас є своя точка зору. Висловіть її. Намагайтеся переконати інших у своїй правоті.

Очікуване висловлювання учнів: груповий діалог-дискусія.

Отже, у навчанні ДМ учнів можна виділити такі рівні формування діалогічних навичок і вмінь: підготовчий або нульовий – навички реплікування; перший – уміння поєднувати репліки у різні види ДЄ; другий – вміння будувати мікродіалоги з використанням засвоєних ДЄ на основі запропонованих навчальних КС; третій – вміння створювати власні діалоги різних функціональних типів на основі запропонованих КС.

Одночасно з формуванням умінь у ДМ учні набувають *знань* про ДМ, які забезпечують подальший розвиток комунікативних здібностей до ДМ.

7.2.1.1.8. Засоби формування компетентності у діалогічному мовленні

Говорячи про засоби навчання ІМіК та їх використання для розвитку КДМ, необхідно пам'ятати, що вони сприяють розвитку мислення учнів, а також їх мовленнєвих умінь за рахунок залучення школярів до активного творчого процесу мовленнєвої діяльності та у взаємодію один з одним. У формуванні КДМ можуть використовуватися як *штучні* опори, так і *природні*. Для навчання іншомовного ДМ широко використовується *роздавальний* матеріал (flash-cards, hand-out cards) – картки з дидактично організованою навчальною інформацією. Їх роздають учням під час уроку для опрацювання певного матеріалу. На таких картках можуть бути *текстограми* (мінідіалоги, діалоги-зразки тощо), *пиктограми* (серія малюнків, схематичні плани міст, будівель тощо), *дидактограми* (навчальний матеріал, який необхідно засвоїти), *фотограми* (фотографії), *тестограми* (контрольні завдання для виконання учнями), *ігрограми* (розроблені завдання для рольових ігор).

Засоби наочності можуть використовуватися для навчання ДМ як кожен окремо, так і в комплексі. При комплексному використанні засобів наочності розрізняють паралельне і послідовне включення до уроку ІМ. Перше передбачає одночасне пред'явлення засобів навчання під час виконання вправ. Послідовне використання визначається послідовністю вправ, що спрямовані на розв'язання окремого методичного завдання.

Важливою особливістю навчання ДМ є його фонетичне оформлення. Таким чином, поєднання аудитивної і зорової наочності дозволяє пред'явити діалог-зразок в сукупності усіх характерних особливостей.

Аудитивна та *аудіовізуальна* наочність (записи діалогів-зразків, відео сюжети, різноманітні фоновправи для розвитку вмінь ДМ, радіопередачі, телефонні розмови тощо) ілюструють емоційну забарвленість, виразність

усного мовлення. Крім того, оволодінню засобами інтонаційного оформлення мовлення допомагають різноманітні паузовані аудитивні фоновправи для імітації. Виконання учнями таких вправ передбачає різні режими виконання: повторення за диктором у певному темпі ДЄ з різними інтонаційними моделями, промовляння з правильним смисловим наголосом та емоційним забарвленням реплік під час пауз. Ефективність таких вправ підвищується за рахунок аудитивних ключів, поданих у запису.

До *вербальних* опор відносяться: діалог-зразок, мінідіалог-підстановчатаблиця, структурно-мовленнєва схема, функціональна схема мінідіалогу, об'єднані між собою функціональна і структурно-мовленнєва схема діалогу.

Зразок мінідіалогів:

1. Mrs. Williams: Hello. Come in. I'm Mrs. Williams.
 Gabriela: Hello, my name's Gabriela.
 Mrs. Williams: Where are you from?
 Gabriela: I'm from Argentina.
 Mrs. Williams: Great! We're from Wales.
2. Kostas: A cheese sandwich, please.
 Waitress: I'm sorry. We haven't got any cheese sandwiches. We've got some egg sandwiches.
 Kostas: OK, an egg sandwich, please. And a cup of coffee.

Зразок мінідіалогу-підстановчої таблиці.

P ₁ : Say, _____, do you like	action films science fiction films comedy films horror films	?
--	---	---

P ₂ : No, I don't watch	action science fiction comedy horror	films.
------------------------------------	---	--------

How about you, _____ ?

P ₁ : Well, I watch	cartoons. soap-operas. thrillers. documentaries.	they are	great! excellent! OK! awful! boring!
P ₂ : Cartoons Thrillers Soap-operas Documentaries			

By the way, do you go to the cinema?

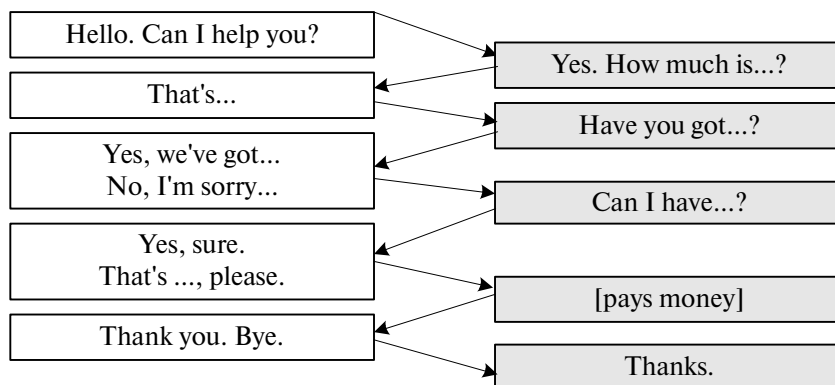
- P₁: I'm a cinema-goer, you know?
 P₂: Really? How often do you go to the cinema?
 P₁: Well, it depends. Usually
 once a week.
 twice a week.
 every week-end.
 every day.
 on Fridays.
 There's a good film on. Why don't we go and watch it?
 P₂: That's a great idea! Let's go.

Зразок структурно-мовленнєвої схеми:

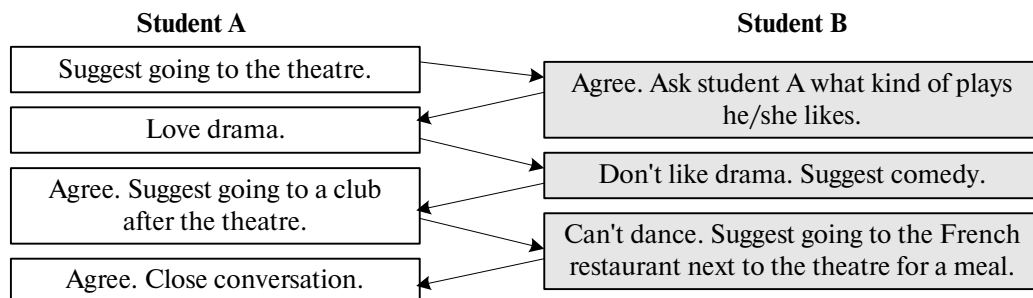
- P₁: I love going to the _____. I go every _____.
 P₂: Me, too. I like _____ but I hate _____.
 P₁: Here we are. What do you want to see?
 P₂: Er, well, not the _____. I don't like _____.
 P₁: Hey, the new _____ is on.
 P₂: Great! _____.

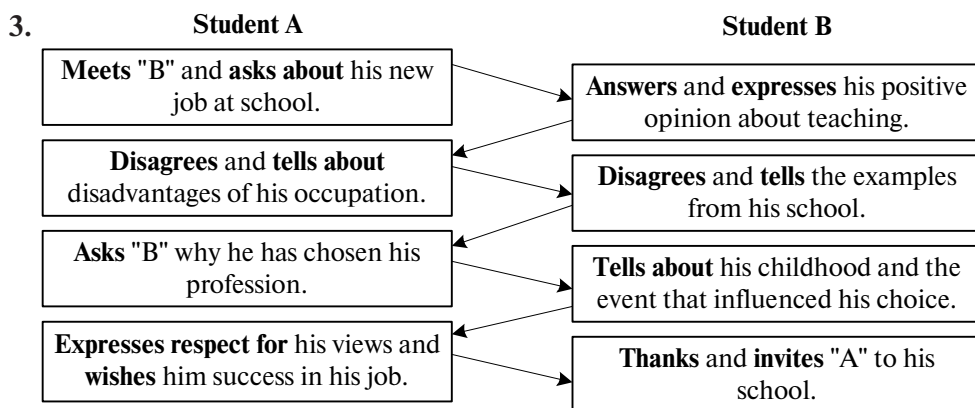
Зразок функціональної схеми мінідіалогу:

1.



2.





Функціональна схема може мати такий вигляд (школярі розігрують діалог згідно з наданою схемою, не використовуючи виділені курсивом слова):

Student A is renting a house. B. is the landlord.

A: (Asks when it's *necessary* to pay the rent.)

B: (Says strongly it's very *important* to pay.)

A: (Asks for *permission* to keep pets.)

B: (Apologise, but says animals are *prohibited*.)

Зразок об'єднаних між собою функціональної і структурно-мовленнєвої схеми діалогу:

Student A	Student B	Example
Open the conversation. Say there is a St.Valentines Day party on Saturday night. Invite.		Could I have a word with you?
	Agree. Express thanks. Suggest student A to bring his/her digital camera.	It's about... Yes, a good idea.
Agree. Ask Student B to bring his/her music CDs.		Why don't you bring your...?
	Agree. Ask about food and drinks. Suggest buying chips.	Yes, sure. I've got some... What about...?
Don't like chips. Suggest buying pizzas.		I hate...
	Agree. Suggest buying apple juice.	Why don't we make...
Don't like apple juice. Suggest buying pine-apple juice.		We can buy... Well, you can...
	Like apple juice. Agree to buying apple and pine-apple juice.	Let's buy ... That's an excellent idea.
Suggest making sandwiches.		
	Excellent idea! Close conversation.	Goodbye.

Можливість використання опор допомагає виконувати мовленнєві завдання учням з різним рівнем мовної підготовки.

Розглянемо приклади **невербальних (зображальних) опор** (сюжетний малюнок, серія малюнків, фотографій, листівок, різноманітні плани житла, будівель, карта погоди тощо) і **вербально-зображальних опор** (схематичний план міста, будівлі, карта погоди тощо), а також деякі можливі шляхи їх використання на уроці ІМ для навчання ДМ.

Приклад використання серії малюнків (pictorial map)¹.

Students are given a series of pictures where a conversational situation is depicted. They are to think of some phrases the people in the picture might say to each other and produce a dialogue.

- S₁: Hello, Larry. Do you mind coming today? We could have lunch together.
- S₂: Oh! That's a good idea, Mary. When will I come?
- S₁: Does 10 o'clock sound all right?
- S₂: That suits me fine!



Сюжетні малюнки із неправильним порядком подій (Jig-saw pictures). Школярам видаються 2 набори різних сюжетних малюнків, що ілюструють одну й ту саму історію. Картинки із зображенням подій подаються у довільному порядку. Учні по черзі описують картинки, ставлять один одному запитання і встановлюють логіку подій історії. По закінченні вони показують один одному картки із сюжетними малюнками та перевіряють правильність встановлення послідовності розгортання подій. Наприкінці роботи можна запропонувати цій парі учнів розповісти всю історію класу.

Жвавий інтерес у школярів будь-якого віку викликають **картинки із завданням “Знайди 10 відмінностей” (Comparing pictures, Finding deviations)**. Пари учнів отримують по дві картинки, що мають певні відмінності між собою. Учні, не показуючи один одному свого малюнка, ставлять запитання один одному з метою встановлення цих відмінностей.

- S₁: There are three trees in my picture.
- S₂: Oh, really? In my picture there are only two trees. The bird is flying in the sky in my picture. Is there a bird in yours?
- S₁: No, there isn't any bird in my picture. Etc.



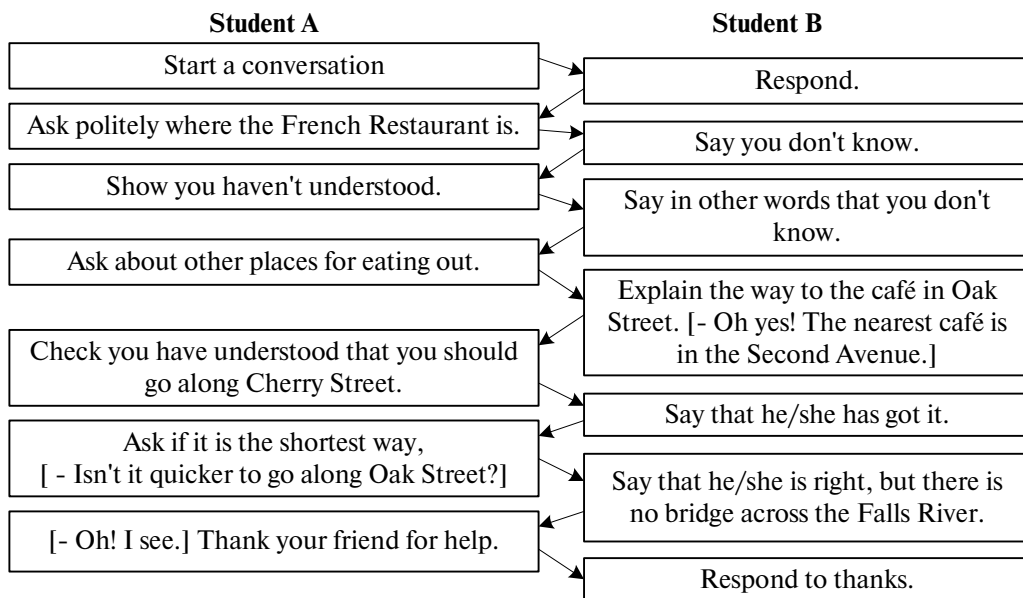
¹ Тут і надалі вправи із картинками даються за посібником: Oschepkova T. Tech-Pack Collection of Up-to-Date Classroom Techniques : Учеб.-метод.пособие / Т. В. Ощепкова, М. М. Пролягина, Д. А. Старкова. – М. : Дрофа, 2005. – 381 с.

Крім невербальних опор, у навчанні ДМ можуть використовуватися **вербально-зображальні**. Розглянемо їх.

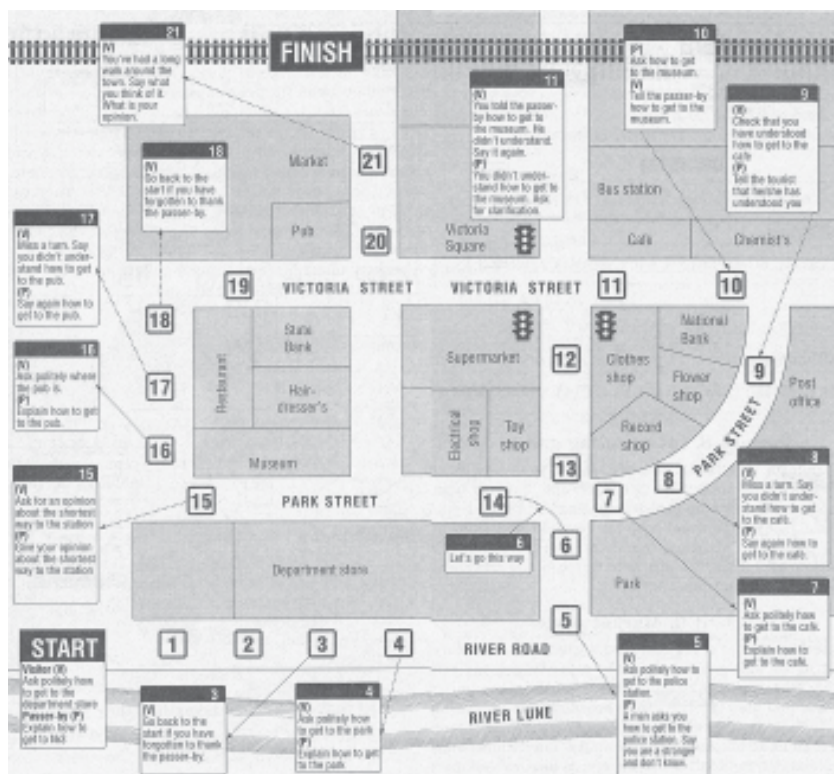
Об'єднані **схематичний план міста і функціональна схема діалогу (Mapped dialogue with some ready-made phrases)**:

EATING OUT

You work in the office. It's lunch time now. Usually you have lunch at the Royal Restaurant but you can't go there today. The road is closed. Somebody recommended you to go to the French Restaurant, but you don't know how to get there. Ask your friend to help you find a place to have lunch at. The following map can help you organize your conversation.



Схематичний план міста може представлятися у вигляді карти, на яку нанесені функціональні блоки-підказки діалогу:



Таким чином, штучно створених опор може бути безліч, вони створюються авторами НМК (додаються у комплекті), публікуються різними видавництвами окремими наборами, розробляються самим учителем ІМ або із залученням учнів, все залежить від фантазії педагога. Матеріал для створення штучних опор можна добирати із різних джерел: з періодичної преси рідною та іноземною мовами, із посібників для факультативних і позакласних занять, із збірників художньої літератури, із методичних посібників (див. наприклад посібник, укладений Т.В.Ощепковою).

Рольова гра на уроках іноземної мови

Ефективним засобом навчання ДМ є рольова гра (РГ). Рольова гра – це своєрідний навчальний прийом, при якому учень повинен вільно говорити в межах заданих обставин, виступаючи в ролі одного з учасників іншомовного спілкування. Таким чином, рольову гру можна визначити як ситуативно-керовану форму організації навчальної діяльності учнів на уроках ІМ, що спрямована на відтворення та засвоєння суспільного досвіду, у якому складається й удосконалюється поведінка людини, і має на меті формування, розвиток та удосконалення мовленнєвих навичок і вмінь в умовних ситуаціях, максимально наближених до умов реального спілкування. В них учні включа-

ються у змодельовану ситуацію, що вимагає від них прийняття рішення на основі аналізу цієї ситуації. РГ передбачає розподіл ролей між учнями та розігрування ситуації спілкування згідно із заданою темою і ролями учнів. *Обов'язковим елементом* РГ є розв'язання проблемної ситуації. Пошук розв'язання поставленого завдання зумовлює природність спілкування. Запропонована проблема та необхідність її розв'язання служать розвитку критичного мислення школярів. Крім того, необхідність ретельного обдумування ситуації розвиває логічне мислення учнів, вміння наводити аргументи і контраргументи, переконувати співрозмовника. На відміну від діалогу або інсценування п'єси, під час якого навчають, як сказати, РГ відповідає на запитання “чому”? (формується мотив висловлювання) та “навіщо”? (мета) щось сказати. Таким чином, центром уваги партнерів по РГ стає *зміст бесіди*.

Рольові ігри будуються на *принципах* колективної роботи школярів, практичної корисності, змагання, максимальної зайнятості кожного учня та обмеженої перспективи творчої діяльності у рамках кожної РГ.

Рольові ігри сприяють формуванню в учнів таких **якостей і вмінь**:

- усвідомлення приналежності її учасників до колективу, спільно визначати ступінь участі кожного з них у роботі;
- навчального співробітництва і партнерства;
- прийняття і виконання певної ролі;
- орієнтування у ролях партнерів по грі;
- схилитися до компромісу.

До *комунікативних умінь*, що формуються під час РГ, відносять такі:

- вміння непідготовленого (спонтанного), емоційно забарвленого ДМ;
- вміння спілкуватися один з одним;
- вміння розпочати, підтримувати бесіду/ розмову;
- вміння перервати співрозмовника;
- вміння погодитися/ не погодитися із думкою співрозмовника/ співрозмовників;
- вміння ставити уточнюючі запитання;
- здатність до пошуку відповідей на поставлені запитання;
- вибирати мовні та мовленнєві засоби згідно ситуації;
- наводити й обстоювати свою точку зору;
- вміння цілеспрямовано слухати співрозмовника;
- передбачати конфлікт і знаходити шляхи його усунення;
- змінювати тактику своєї поведінки;
- володіти стратегіями спілкування (доцільно використовувати мовленнєві й етикетні форми; знати формули звернення; уміти висловлювати подяку, прохання, згоду, незгоду, заперечення тощо).

У методичній літературі виділяють такі **види РГ**: *імітаційні, творчі, ігри-змагання*. В залежності від складності мовленнєвого завдання, що пропону-

ється для виконання РГ, та її тривалості, розрізняють такі РГ: **керовані/ контрольовані** (*controlled role-play*), у таких РГ учасники використовують готові запропоновані репліки; **напівкеровані/ контрольовані** (*semi-controlled role-play*) – учні отримують опис сюжету РГ та своїх ролей; **вільні/ некеровані** (*free role-play*) – учням пропонується лише тема РГ та розподіл ролей; **епізодичні** (*small-scale role-play*) – розігрується лише окремий епізод РГ.

До структури РГ як навчального процесу входять такі основні *компоненти*:

- 1) тема, що визначає зміст мовленнєвої взаємодії;
- 2) ситуація як сукупність конкретних умов мовленнєвого спілкування;
- 3) сюжет (зміст) – проміжок дійсності, що умовно сприймається у грі.
- 4) ролі, що розподіляються між учасниками РГ;
- 5) ігрові дії як засіб реалізації цих ролей;
- 6) завдання (установка) розіграти ситуацію, що моделюється з позиції визначеної ролі та рольових взаємовідносин з партнером;
- 7) реальні стосунки між гравцями;
- 8) ігрове використання предметів, тобто заміщення реальних речей ігровими, умовними.

З методичної точки зору РГ – це цілісний цикл керованої взаємодії між учителем та учнями, який складається із **чотирьох етапів**: 1) підготовчий (у класі та вдома), 2) пояснення, 3) проведення РГ (власне гра), 4) заключний (контроль, аналіз та узагальнення). Розглянемо ці етапи детальніше.

Етап **підготовки** до РГ передбачає підготовку як з боку учителя, так і з боку самих учнів. Підготовчий етап може відбуватися у два підетапи: у класі та підготовка учнів до участі в РГ вдома. Завдання учителя на цьому етапі полягає у тому, щоб відібрати необхідні ситуації-ілюстрації і ситуації-проблеми на конкретному матеріалі. Стосовно предмета обговорення, то ним може бути тема з підручника, за яким навчаються школярі, статті із закордонних журналів і газет, кінофільм або мультиплікаційний фільм, радіопередача, інсценування уривків художнього твору тощо. РГ можна також побудувати на основі картини або серії малюнків. Учитель розробляє дидактичний матеріал, він може подаватися у вигляді картки-завдання для кожного учасника (вона може містити підказку про характер діяльності дійової особи). Крім того, педагогу необхідно підібрати групи учнів та розподілити ролі між учнями, продумати передбачувані/очікувані відповіді та репліки учнів (за необхідності підказати їх окремим учням).

На етапі підготовки вчитель продумує об'єкти контролю і критерії оцінювання дій учнів. Основні критерії оцінювання ігрових та мовленнєвих дій учнів ті ж самі, що і в навчанні ДМ.

Важливим моментом у підготовці РГ є розробка та визначення правил гри з подальшим їх поясненням учням і вимогою дотримуватися їх. З метою

дотримання школярами правил РГ можна використовувати інструкції для гравців, в яких включають загальні та інструктивні вказівки.

Підготовка учнів полягає у таких діях:

- пошук додаткових даних по темі або вивчення раздавального матеріалу;
- читання додаткових текстів, журнальних / газетних статей, оповідань тощо з тематики РГ;
- повторення мовленнєвих формул і лексики з теми;
- підготовка необхідного реквізиту й атрибутів для проведення РГ.

Етап **пояснення** (його можна вважати факультативним, адже він може входити до попереднього). Цей етап відбувається безпосередньо перед початком розігрування РГ. На цьому етапі проходить введення, орієнтація учасників на гру. На цьому етапі вчитель розподіляє ролі між учнями.

Етап **проведення** гри – це власне її перебіг. Залежно від цілей РГ, кількості учнів та рівня їх мовної підготовки, РГ проводиться в парах, підгрупах із декількох учнів і колективно (весь група грає в одну гру).

РГ в парах – самий простий вид РГ. Під час проведення РГ можна використовувати різноманітні анкети, опитувальні листки, для заповнення яких учням потрібно поставити один одному запитання.

РГ у підгрупах проводяться по-різному. Деякі методисти вважають, що РГ проводиться паралельно в усіх підгрупах, а вчитель контролює їх роботу, переходячи від підгрупи до підгрупи. Допускається, що підгрупи грають по черзі, при цьому одна підгрупа розігрує РГ, а решта учнів спостерігають та оцінюють, щоб пізніше взяти участь в обговоренні результатів проведення РГ. Іноді РГ у підгрупах стає першим шаблоном, підготовкою до проведення РГ більш складного порядку, як за кількістю учасників (весь академічна група, клас, паралель класів тощо) так і за своєю організацією. Такими РГ є дискусії на різноманітні теми, “круглі столи”, телемости тощо.

Етап **контролю, аналізу й узагальнення**. Необхідний елемент у проведенні РГ. Він може здійснюватися зразу після її завершення або на наступних уроках, що залежить від складності РГ. Учитель разом із учнями аналізують помилки, вказують можливі варіанти виправлення, проводять узагальнення, обмінюються думками. Весь час, що призначається на РГ, відводиться мовленнєвій практиці, при цьому не лише той учень, що говорить, але й учень, що слухає, максимально активні, оскільки останній повинен зрозуміти й запам’ятати репліку партнера, співвіднести її з ситуацією, визначити, наскільки вона релевантна ситуації та завданням спілкування, і відповідно, правильно відреагувати на репліку співрозмовника.

Говорячи про підготовку й організацію РГ, слід зупинитися на так званій *логіко-смісловій карті проблеми* (ЛСКП), запропонованій і розробленій А.В.Конишевою (Конышева А.В., 2006, 2007).

Приєм використання такої карти достатньо ефективний, а сама гра проходить цікаво і невимушено.

Зупинимося на ній детальніше. На думку А.В.Конишевої, це достатньо складний вид опори для організації РГ, оскільки складною є саме явище – проблема, яку запропонована карта моделює, представляючи її спрощену структуру.

Для того щоб укласти ЛСКП, необхідно визначити проблему, яка буде цікавою усім учням групи і дасть їм можливість висловитись з різних позицій та виконувати значущі для них ролі. Як правило, вибирається декілька героїв. Імена їм краще давати ті, які не зустрічаються у класі, щоб учні не ототожнювали себе із запропонованими героями, проте одночасно кожен учень обере саме того героя, який йому близький, і буде грати ту роль, яка йому здається найбільш підходящою.

Визначається основна теза, яка формулюється у верхній частині карти зразу після імені. Вона висловлює / виражає ставлення до проблеми, притаманне цій людині. Зазвичай воно (ім'я) розташовується від позитивного до негативного ставлення. Це робиться для того, щоб учні могли вибрати саме ту позицію, яка їм здається найбільш прийнятною для них. Імовірно і своє бачення проблеми, що пропонується. Про це необхідно сказати учням на початку обговорення проблеми.

Далі розташовуються ключові слова і вирази, що розкривають у логічному і смисловому плані розв'язання запропонованої проблеми. Ці слова і речення можуть торкатися різноманітних сторін проблеми, допомагаючи учневі найбільш повно висловитися.

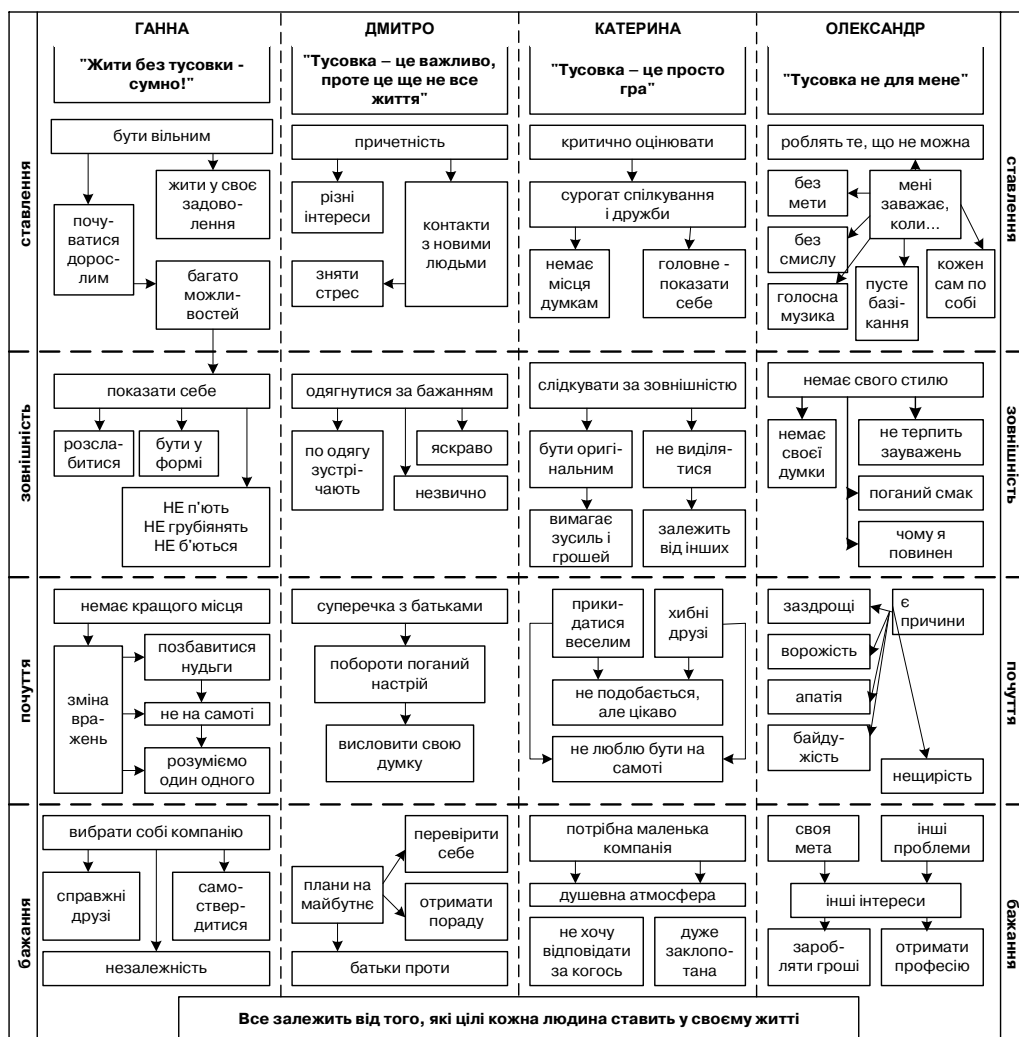
Закінчує карту теза, але вона є певним висновком, що виражає головну ідею проблеми. Тут також слід пам'ятати, що кожен учень може претендувати на свій власний висновок і вчителів слід вітати самостійність та ініціативу.

Уся карта заповнюється іноземною мовою. Запропонована карта подається українською мовою, щоб нею могли скористатися усі ті, хто зацікавився таким способом організації РГ.

Проводити РГ з використанням ЛСКП можна у вигляді “тусовки”, де збираються учні, щоб поговорити про свої проблеми, обмінятися думками, відпочити, щось обговорити тощо. Можна запропонувати РГ у вигляді прес-конференції, на якій будуть присутніми журналісти, лікарі, психологи. Вони будуть давати пояснення по цій проблемі, а учні, які обрали певну роль, будуть обстоювати свою точку зору, яка до кінця гри може змінитися.

Таким чином, РГ це – це потужний мотиваційний фактор, що підвищує якість навчання, дає учням опору (підказки, якими мовленнєвими моделями можна висловити ту чи іншу думку у певній комунікативній ситуації), супроводжується, як правило, емоційним підйомом, що позитивно впливає на результативність та ефективність навчання ІМіК.

ЛЕКСИКО-СМИСЛОВА КАРТА ПРОБЛЕМИ “З ТУСОВКОЮ ЧИ БЕЗ НЕЇ?”
(За А.В.Конишевою)



7.2.1.1.9. Контроль рівня сформованості компетентності в діалогічному мовленні

Об'єктом контролю рівня сформованості КДМ є її складові (вміння, навички, знання і здібності до ДМ), основною з яких є вміння.

Для підсумкового контролю рівня сформованості КДМ необхідно керуватися переліком умінь, що формуються у ЗНЗ і вказуються у чинній державній програмі з ІМ для певного типу навчального закладу та кожного етапу навчання (початкова, основна і старша школа). Самі ці вміння мають стати *об'єктами* підсумкового контролю та тестового зокрема.

Таким чином, визначення *об'єктів* контролю КДМ виходить із цілей навчання, що зафіксовані в чинних державних документах (Державному освітньому стандарті та програмі). Повноцінне здійснення діяльності спілкування передбачає сформованість в учнів цілої низки умінь.

Розглянемо *форму* організації контролю. Контроль здійснюється поетапно, в тій самій послідовності, що й навчання: від контролю вміння реплікувати до контролю вміння композиційної побудови висловлювання.

Для перевірки рівня сформованості КДМ найбільш адекватною формою контролю є парна. Крім того, у цьому випадку перевіряється не лише вміння учня брати участь у діалозі, але й те, як сприймаються репліки партнера по спілкуванню та як реагує на них інший партнер, тобто двосторонність спілкування – сприйняття і висловлювання думки.

Найбільш ефективною зарекомендувала себе організація РГ / дискусії як форма контролю рівня сформованості КДМ.

Завдання для визначення/ перевірки рівня сформованості мовленнєвих умінь мають бути моделями мовленнєвих умінь, що перевіряються. У комунікативно спрямованих контрольних вправах мають передбачатися завдання на визначення рівня сформованості навичок лексико-граматичного оформлення іншомовного мовлення та визначення рівня сформованості комунікативних умінь брати участь в усному іншомовному спілкуванні, у тому числі дискусійного характеру.

Завершуючи питання контролю, необхідно звернутися до проблеми виокремлення кількісних та якісних *критеріїв оцінювання*.

До *кількісних* критеріїв оцінювання рівня сформованості КДМ науковці відносять:

- кількість реплік, що продукується кожним співрозмовником;
- кількість різнотипних діалогічних єдностей;
- кількість пауз хезитації.

Якісними показниками виступають:

- відповідність висловлювання поставленій темі і ситуації;
- спонтанність;
- емоційна забарвленість мовлення;
- вміння поєднувати різні типи мікродіалогів;
- вміння розв'язувати поставлене комунікативне завдання під час спілкування у діалогічній формі (переконати, заперечити, не погодитися, висловити свою думку, запросити тощо).
- граматична і лексична правильність висловлювання (наявність і правильна реалізація мовленнєвих формул);
- вимова (основними вимогами до вимови учнів є фонематичність / ступінь правильності фонетичного оформлення мовлення, достатня для того, щоб воно було зрозумілим для співрозмовника/, та швидкість /ступінь автоматизованості вимовних навичок, яка дозволяє учням говорити в

нормальному (середньо-нормальному) темпі мовлення (для англійської і французької мови — 130-150 слів за хвилину, для іспанської та німецької — 110-130);

- дотримання характеристик діалогу (еліптичність, ситуативність, наявність емоційно-оціночних слів і речень);
- ефективність спілкування (здатність учня не лише дохідливо висловлюватись, але й вислуховувати інших, ввічливо й адекватно реагувати на висловлювання співрозмовника говорити по черзі, не перебиваючи і не намагаючись домінувати у бесіді; також оцінюється здатність учня підтримати співрозмовника (якщо він боязкий, несміливий або розгубився).

Рівень розвитку *здібностей* учнів до ДМ визначається на підставі постійного спостереження та аналізу їхніх особливостей іншомовного спілкування згідно зі сформульованими вище критеріями.

Формування іншомовної компетентності у ДМ тісно пов'язане із формуванням іншомовної компетентності у монологічному мовленні.

7.2.1.2. Формування іншомовної компетентності у монологічному мовленні

Дайте відповіді, спираючись на свій досвід вивчення ІМіК:

- Чи подобається вам виступати перед публікою іноземною мовою?
- Чи готували ви свій монолог завчасно і чи були ви задоволені результатом вашого виступу, коли в останній раз виступали з промовою іноземною мовою?
- Чи погодилися б ви виступити іноземною мовою без підготовки на міжнародному студентському форумі, чому?

7.2.1.2.1. Загальна характеристика іншомовної компетентності в монологічному мовленні

Монологічне мовлення (ММ) є усномовленневою формою спілкування, що передбачає зв'язне і неперервне висловлювання однієї особи, яке звернене до одного або декількох слухачів, співрозмовників (іноді — до самого себе).

Відповідно, **компетентність у монологічному мовленні (КММ)** — це *здатність реалізувати усномовленнєву комунікацію у монологічній формі в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях відповідно до комунікативного завдання*. КММ передбачає, що мовець уміє планувати, здійснювати і коригувати власну комунікативну поведінку під час породження та варіювання іншомовного мовлення у різних типах монологічних висловлювань відповідно до конкретної ситуації спілкування (контексту), мовленнєвого завдання й комунікативного наміру та згідно правил спілкування у цільовій національно-культурній спільноті.

КММ ґрунтується на складній і динамічній взаємодії відповідних **умінь, навичок, знань і комунікативних здібностей** особистості. Отже, успішність формування КММ залежить від рівня розвитку умінь у ММ, сформованості

мовленнєвих навичок, обсягу набутих і засвоєних знань про цей вид спілкування і динамічної взаємодії зазначених складових на основі загальних комунікативних здібностей.

У першу чергу з'ясуємо, що розуміється під **мовленнєвим монологічним умінням**. Це *уміння логічно послідовно (зв'язно), достатньо повно, комунікативно-вмотивовано, достатньо правильно у мовному відношенні творчо користуватися іншомовними засобами з метою висловлення думок під час говоріння* (Шатилов С. Ф., 1986). Серед таких умінь можна назвати **загальні вміння**: 1) комбінувати мовленнєві зразки згідно з комунікативним наміром і на основі логічної схеми; 2) передавати зміст зразка зв'язного ММ: а) близько до тексту, б) своїми словами, в) зі скороченням, г) з розширенням; 3) зв'язно висловлюватись при варіюванні опор: а) дається зміст і частково мовна форма, б) дається мовна форма, в) дається лише зміст; 4) зв'язно висловлюватись на основі комбінування декількох джерел інформації, наприклад матеріалів різних текстів: а) з опорою на даний учителем зразок, б) без опори на зразок; 5) висловлювати власну думку і власне ставлення до предмета мовлення; б) описувати картину (серію малюнків, діафільм тощо); 7) переказувати різними способами сприйнятий на слух чи прочитаний текст; 8) робити повідомлення чи розповідь за темою, комбінуючи матеріал всередині одного чи декількох джерел інформації.

Основними якісними показниками сформованості загального вміння укласти зв'язне монологічне висловлювання є **спеціальні вміння** (у порядку зростання труднощів):

- 1) уміння з'єднувати декілька мовленнєвих зразків, нанизуючи їх, на основі певної логічної схеми, наприклад: Хто це? Який він? Що робить? тощо;
- 2) уміння досить повно висловлюватись відповідно до запропонованої комунікативної ситуації;
- 3) уміння відносно правильно, згідно з принципом комунікативної достатності, оформити своє висловлювання мовними засобами виучуваної мови;
- 4) уміння оптимально використовувати мовний матеріал (лексичний, граматичний) певної теми, збагачуючи мовлення з урахуванням рівня навченості, року навчання тощо;
- 5) уміння оптимально використовувати раніше вивчений матеріал даної теми, свідомо здійснюючи перенесення набутих знань, навичок і вмінь на нову ситуацію;
- 6) уміння залучати для викладу певної теми матеріал суміжних тем, розширюючи й поглиблюючи її, комбінуючи і варіюючи матеріал за формою та за змістом.

На формування КММ також впливає ступінь розвитку в учнів **інтелектуальних умінь**, наприклад, уміння планувати і програмувати (укладати розгорнуту смислово програму) мовленнєві висловлювання, вміння дотримуватися причинно-наслідкових зв'язків та виконувати інші логічні операції у процесі ММ (здатність до логіко-послідовного викладу думок) та ін.;

навчальних умінь, зокрема використання опор різного характеру, електронних засобів навчання та **організаційних умінь**, наприклад самостійного учіння (детальніше див. розділ 9).

Крім того, для КММ важливі **компенсаторні вміння** – уміння виходити із складного положення в умовах дефіциту мовних засобів під час передачі іншомовної інформації у ММ. До основних компенсаторних умінь відносять: 1) уміння повернутися до раніше сказаного (“Пробачте, я почну спочатку”); 2) уміння передати значення слова, яке учень не може пригадати, за допомогою заміни на: загальне слово (“предмет”, “людина”, “тварина”), займенник (“це”, “воно”, “вони”, “щось”), більш загальне поняття (“дерево” замість “горобина”), синонім (“дискусія” замість “дебати”) тощо; 3) уміння описати характеристики за допомогою фізичних якостей (колір, розмір тощо) та специфічних особливостей (“У нього чотири лапи”); 4) уміння спростити фразу, спираючись на знайомі слова або ЗМ, і таким чином приблизно передати власну думку (апроксимація: “Не вживайте смажену їжу” замість “Не зловживайте смаженою їжою”); 5) уміння застосувати парафраз (“Я висловлююся про це по-іншому”); 6) уміння “створювати” нові слова на основі знайомих (“vegetarianist” замість “vegetarian”); 7) уміння застосувати адекватні невербальні (жести, міміка, імітація звуків) засоби спілкування (“Подивіться, що я маю на увазі”); 8) уміння звернутися за допомогою до аудиторії (“Скажіть, будь ласка, як це називається?”) тощо.

Передумовою успішного формування КММ є достатній рівень сформованості мовних компетентностей. Таким чином, на розвиток здібності учня створювати монологічні висловлювання впливає рівень сформованості **усномовленневих фонетичних, лексичних, граматичних навичок** (див. розділи 6.1, 6.2, 6.3) і навичок вживання засобів міжфразового зв’язку (ЗМЗ). Чим вищий рівень сформованості мовленневих навичок, тим більш автоматизованими є мовленнєві операції, які забезпечують мовне оформлення ММ, що дозволяє мовцю зосередитися на змісті монологічного висловлювання.

Формування навичок і вмінь іншомовного ММ базується на засвоєнні певних знань. Крім фонетичних, лексичних, граматичних знань (див. розділи 6.1, 6.2, 6.3), а також країнознавчих і лінгвокраїнознавчих знань (див. розділ 8), учні набувають **декларативних знань** про: тематику ММ і типові мовленнєві ситуації; типи монологів (детальніше див. розділ 7.2.1.2.4) та їх лінгвістичні особливості; значення спеціальних мовних засобів, що забезпечують зв’язність висловлювання (“спочатку”, “потім”, “після цього”, “на завершення”); реєстри мовлення та їх мовні засоби, комунікативно адекватну мовленнєву поведінку в ситуаціях усного офіційного та неофіційного ММ; значення паралінгвістичних явищ (жести, міміка тощо), характерних для певних ситуацій усного монологічного спілкування; різні компенсаторні стратегії в усному іншомовному ММ тощо.

До **процедурних знань** ММ відносяться соціокультурні знання мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв ІМ у процесі ММ, а також знання як планувати, здійснювати і коригувати усне монологічне висловлювання певного типу. Наприклад, як структурувати майбутнє монологічне висловлювання певного типу, як передавати думки у ММ засобами вираження модальності, умови, припущення, причини та наслідку, спонукання до дії тощо, як спілкуватися з аудиторією залежно від рівня офіційності, як використовувати засоби невербальної комунікації у конкретних ситуаціях монологічного спілкування, як користуватися різними компенсаторними стратегіями під час говоріння тощо.

Процес оволодіння іншомовними знаннями, навичками та вміннями ММ супроводжується розвитком **комунікативних здібностей** тих, хто вивчає ІМіК. Комунікативними здібностями до ММ є: внутрішня мотиваційна готовність (бажання) говорити; здібність організувати своє монологічне висловлювання, структурувати й укладати його; здібність мовця орієнтуватися в ситуації; здібність пам'ятати, що було сказано раніше, тим самим забезпечуючи зв'язність мовлення, його логічність; здібність знаходити у довгостроковій пам'яті потрібні мовні форми висловлювання та об'єднувати їх у зв'язні речення і цілісний текст, спираючись на оперативну пам'ять; здібність виправляти як форму, так і зміст сказаного безпосередньо у процесі мовлення; здібність оформлювати висловлювання, що задовольняють мовну норму та узус, включаючи вимоги, які стосуються мовної форми висловлювань та існують у даній мовно-культурній спільноті; здібність фокусувати увагу не тільки і не стільки на мовних правилах і нормах, скільки на правилах і нормах комунікації та поведінки в ній; здібність користуватися паралінгвістичними засобами, щоб зробити своє мовлення більш адекватним; здібність самовиражатися через ММ засобами ІМ, що вивчається, щоб висловлювати власні думки, погляди, емоції, ставлення до того, про що йдеться; здібність самому оцінювати сказане через контроль почутих власних висловлювань, зіставляти те, що було реально сказано, з тим, що планувалося сказати, і з тим, який вплив має сказане на слухача, здібність спонукати партнера по спілкуванню до мовленнєвих і/або немовленнєвих дій та ін.

Комунікативні здібності іншомовного ММ тісно взаємопов'язані з мовними і мовленнєвими здібностями рідної мови, здатністю особистості виконувати усні мовленнєві (текстові) операції та дії. Це такі мовні/мовленнєві здібності: добре розвинуті в учнів психічні процеси, що пов'язані з монологічною мовленнєвою діяльністю (увага, оперативна і довгострокова пам'ять, логічне, аналітичне, образне мислення, уява, фантазія, мовленнєві механізми говоріння), а також мотиви, потреби, інтереси, настанови, почуття та емоції, досвід у світогляді, активність, готовність долати труднощі, комунікабельність, прагнення самовираження у ММ та ін.

У навчальному процесі з ІМіК ММ виконує низку **комунікативних функцій**:

- 1) *інформативну* – повідомлення інформації про предмети чи події навколишнього середовища, опис явищ, дій, стану;

- 2) *впливову* – переконання щодо правильності або неправильності певних поглядів, дій, спонукання до дії чи попередження небажаної дії;
- 3) *експресивну (емоційно-виразну)* – використання мовленнєвого спілкування для опису стану, в якому знаходиться мовець, для зняття емоційної напруги;
- 4) *розважальну* – виступ людини на сцені чи серед друзів для розваги слухачів (наприклад художнє читання, розповідь у неофіційній бесіді);
- 5) *ритуально-культову* – висловлювання під час будь-якого ритуального обряду (наприклад виступ на ювілеї).

Кожна з цих функцій має свої особливі мовні засоби вираження думки, відповідні психологічні стимули і мету висловлювання.

З психологічної точки зору монолог – це односпрямована форма мовлення. Для монологу, на відміну від діалогу, характерний не обмін, а передавання інформації від людини з фіксованою функцією мовця до людини з фіксованою функцією слухача. Через це зворотний зв'язок і ситуативність ММ ослаблені у порівнянні з ДМ.

Отже, для ММ характерні односпрямованість, зв'язність, тематичність, контекстуальність, відносна неперервність, послідовність, логічність. ММ є односпрямованим видом МД, оскільки не розраховане на відповідну реакцію у вигляді мовлення уголос. *Зв'язність*, яка відрізняє ММ від ДМ, полягає у зв'язності думки, вираженої у композиційно-смісловій єдності тексту як продукту говоріння, та у зв'язності мовлення, яка передбачає володіння ЗМЗ. ММ має певну комунікативно-сміслову організацію. *Тематичність* монологу розуміється як його співвіднесеність із будь-якою досить загальною темою – макротемою, власною темою висловлювання, яка, у свою чергу, розпадається на ряд підтем або мінітем. ММ є переважно *контекстуальним* і завдяки своїй контекстності воно має розумітися без допомоги екстралінгвістичних засобів, які відіграють велику роль у ДМ. Хоча монолог і вмотивований стимулом, що виходить із певної ситуації, він є відносно автономним. Ситуація для монологу є відправним моментом, потім він ніби відривається від неї, формуючи власне середовище – контекст. Тому про монолог прийнято говорити, що він контекстний, на відміну від діалогу або полілогу, які знаходяться в тісній залежності від ситуації. Проте контекстуальність ММ не варто протиставляти ситуативності ДМ. Монолог теж може бути ситуативним (наприклад спонтанне висловлювання у вигляді розгорнутої репліки – мінімонологу – в діалозі). В деяких випадках ММ може бути наочно-ситуативним (наприклад у кінофільмі, телепередачі). Монологічне висловлювання, як правило, не обмежується однією фразою і триває протягом певного часу, не перериваючись (*неперервність*), завдяки чому досягається завершеність думки. *Послідовність* і *логічність* ММ реалізуються в розвитку ідеї основної фрази шляхом уточнення думки, доповнення до неї, пояснення, обґрунтування тощо. Дотримуватися логічної структури монологічного висловлювання – складне завдання, оскільки це пов'язано із напруженою працею оперативної пам'яті людини.

Лінгвістичні особливості монологу ближчі до писемного мовлення, ніж до діалогу. ММ з **лінгвістичної точки зору** характеризується багатоскладністю й різноструктурністю речень, розгорнутістю і завершеністю висловлювань з використанням експресивних засобів. Монологу притаманні ускладнені конструкції, особливо синтаксичні, переважають поширені речення, які пов'язані між собою в логічній послідовності, адже у тексті монологу повинно бути сказано все, що в ДМ може бути очевидним із ситуації.

Для монологу характерні власні мовні засоби вираження зв'язку між окремими реченнями, це так звані **засоби міжфразового зв'язку (ЗМЗ)**. Такими засобами виступають лексичні та займенникові повтори, сполучники і сполучникові прислівники, прислівники або сполучення іменника з прикметником у ролі обставини місця і часу (адвербалії), артиклі тощо. Наприклад адвербалії часу і послідовності:

<i>Англ.</i>	before, now, then, finally, in the end;
<i>Нім.</i>	später, dann, danach, weiter, während;
<i>Франц.</i>	plus tard, après, puis;
<i>Исп.</i>	más tarde, luego, después;

адвербалії причин і наслідку:

<i>Англ.</i>	that's how, so that, firstly, hence, though, since, therefore, as a result of
<i>Нім.</i>	weil, da, deshalb, folglich, zuerst, anfangs, erstens, zweitens, in erster Linie
<i>Франц.</i>	c'est pourquoi, par conséquent, premièrement, deuxièmement, puisque, ainsi
<i>Исп.</i>	por eso, por consiguiente, primeramente, ahora bien, de tal modo, porque.

Як сполучні засоби в монолозі вживаються також усномовленнєві формули, які допомагають почати, продовжити чи закінчити висловлювання:

<i>Англ.</i>	to begin with, well, that reminds me, by the way, speaking of, bearing in mind, let's leave it at that, I'd like to emphasize, on the whole, in conclusion;
<i>Нім.</i>	zuerst, also, ich möchte, ich glaube, es wäre, und schließlich;
<i>Франц.</i>	alors, bien, je voudrais vous dire, pour finir avec, à propos, ça me rappelle, en parlant de;
<i>Исп.</i>	primero, en primer lugar, como he dicho, para terminar, por último, a propósito, hablando de, en lo que toca a mí;

а також демонструють ставлення мовця до висловлювання:

<i>Англ.</i>	to my mind, there's no doubt, it's quite clear, I am sure, I believe, I consider, it's true, it's evident, obviously, apparently, fortunately;
<i>Нім.</i>	ich glaube, ohne Zweifel, es ist klar, ich bin (nicht) sicher, man sagt, meiner Meinung nach;
<i>Франц.</i>	comme ça, c'est (voilà) pourquoi, a cause de, bref, je pense, a mon avis, quant a moi, sans doute, on dit que;
<i>Исп.</i>	así, de ese modo, por eso, en breve, a mi modo de ver, sin duda, no estoy seguro, dicen, se dice.

Основні труднощі створення монологу і, відповідно, його навчання полягають у тому, що розгорнуті думки потрібно граматично й інтонаційно оформити.

мити, а також логічно зв'язати на смисло-синтаксичних рівнях, які перевищують речення. В оволодінні ММ перед учнем виникає завдання здійснити одночасно смислову і мовну програми. Закінчуючи одну фразу, мовець повинен передбачити початок наступної, а іноді й увесь її повний склад.

Не менш важливим для успішного формування КММ є адекватне врахування його типології. Неправильно вважати монолог певною монологічною формою мовлення, яку можна недиференційовано протиставити діалогу. Існують різні типи ММ (детальніше див. розділ 7.2.1.2.4), навчання яких вимагає різних прийомів роботи з розвитку відповідних умінь, створення різних навчально-мовленневих ситуацій, надання учням різних за характером опор.

Зважаючи на різницю між діалогічною та монологічною формами мовлення, можна зробити логічний висновок, що вони потребують різних підсистем вправ для їх навчання.

7.2.1.2.2. Фактори впливу на формування компетентності у монологічному мовленні

Успішність формування КММ залежить також від низки факторів, що пов'язані з труднощами/проблемами, які виникають в учнів у процесі оволодіння ММ на уроках ІМ.

Так, учні можуть бути не готові до монологічного висловлювання (не бажати говорити) або соромитися говорити, боятися зробити помилку і таким чином наразити себе на критику з боку вчителя та учнів. У цьому випадку учитель має усунути психологічні бар'єри: створити в класі доброзичливу атмосферу, не дозволяти учням різко критикувати один одного, мотивувати учнів до продукування монологічних висловлювань, зацікавивши їх темою, проблемою, яка їм близька, відома з їхнього життєвого досвіду.

Буває так, що учням немає що сказати з певної проблеми, тому що у них відсутня інформація з певного питання навіть рідною мовою. Учням може бракувати мовних і мовленневих засобів для побудови монологічного висловлювання. Для вирішення цієї проблеми необхідно створювати достатній рівень опор змістового, мовного і мовленневого плану. Це означає, що розвиток умінь ММ повинен спиратися на вже сформовані фонетичні, лексичні і граматичні навички в межах виучуваної теми. Учні мають уміти коректно інтонаційно і граматично висловлюватись, логічно оформлювати своє мовлення за допомогою різних засобів зв'язку. Велике значення в даному питанні відіграє змістова і мовна цінність вправ. Завдання, що пропонуються учням, повинні укладатися з урахуванням реального інформаційного запасу тих, хто навчається. Урахування міжпредметних зв'язків може полегшити вирішення практичних завдань оволодіння ММ. Значно допомогти можуть різні вербальні і невербальні опори.

Іноді учень не може зрозуміти мовленнєве завдання до створення монологічного висловлювання. Щоб подолати ці труднощі, вчителю потрібно завчасно знати, який тип монологу він хоче отримати від учня (детальніше

див. розділ 7.2.1.2.4), створити навчально-мовленнєву ситуацію, чітко й лаконічно сформулювати мовленнєву настанову, за потреби підготувати необхідні опори.

Часто на уроці ІМ під час навчання ММ виникає така ситуація, коли говорить один учень, решта мовчать, а отже, існує загроза їх виключення з навчального спілкування, неефективного використання часу на уроці. Для того, щоб подолати цю проблему, слід ширше застосовувати групові та парні режими роботи, створювати ігрові ситуації, де рівень мотивації достатньо високий, і навіть якщо говорить лише один учень, то інші не виключаються із загального режиму роботи, а виконують певні мовленнєві дії: слухають, занотують, виписують, рахують, замальовують тощо. При плануванні уроків зі значною часткою ММ слід формулювати настанови для слухання для решти учнів групи/класу.

Слід також враховувати складний психологічний характер ММ, який впливає на успішність оволодіння цим видом МД. Так, під час монологічного висловлювання мовець виконує складні завдання. Він повинен: 1) пам'ятати все, що сказав співрозмовнику раніше; 2) представляти в цілому своє висловлювання; 3) утримувати в пам'яті ключові слова і фрази, що прогнозуються змістом майбутніх висловлювань; 4) формувати смисл фрази, яку слід виразити в даний момент; 5) будувати речення із запрограмованих компонентів; 6) долати інтерференцію рідної мови, яка заважає конструювати правильне з лексико-граматичної точки зору іншомовне висловлювання; 7) слухати власне мовлення, контролювати його нормативність, за потреби виправляти частини фрази, що вже прозвучали. Таким чином, ММ – це передусім підвищене навантаження на оперативну і довготривалу пам'ять, мислення та мовленнєві механізми особистості. Навчити учнів будувати програму власних монологічних висловлювань, долаючи вказані труднощі, можна за допомогою сильних комунікативних завдань, в яких чітко сформульовані кінцеві цілі, а самі висловлювання обмежені інструкціями, спеціально створеними опорами і грамотно відібраним мовним матеріалом, необхідним для реалізації мовленнєвого завдання.

Успішність навчання ММ також залежить від індивідуальних вікових особливостей учнів, від наявності у них мотивів навчання, уваги, інтересу, від рівня володіння учнями загальними і спеціальними навчальними вміннями у вивченні ІМ, тобто від рівня сформованості навчально-стратегічної компетентності учнів (див. розділ 9).

Розвиток усного ММ учнів повинен здійснюватися за допомогою певної методичної системи, що включає організацію навчання, яка б сприяла успішності формування КММ. Чинниками, що позитивно впливають на навчальний процес, є сприятливі умови навчання, ефективна підсистема вправ для навчання ММ, наявність і раціональне використання усіх необхідних засобів навчання (див. розділ 7.2.1.2.7), різноманітні й оптимальні форми роботи учнів на заняттях, відповідна структура уроків ІМ (див. розділ 10) тощо.

7.2.1.2.3. Цілі формування компетентності у монологічному мовленні в учнів початкової, основної і старшої школи

Загальною метою формування КММ є розвиток у школярів умінь здійснювати усномовленнєве спілкування у монологічній формі. Після закінчення будь-якого типу школи учень має бути здатний зв'язно висловлюватися про себе та навколишній світ, про почуте, побачене, висловлюючи при цьому своє ставлення до сприйнятої інформації чи предмета висловлювання. Оскільки оволодіння ІМ має рівневий характер, то вищеназвана загальна мета формування КММ конкретизується для кожного типу школи і для кожного етапу навчання ІМ. З'ясуємо вимоги, що висуваються до рівня сформованості КММ в учнів початкової, основної і старшої загальноосвітньої школи.

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти і навчальних програм учні **початкової школи** (1–4 класи) повинні вміти коротко висловлюватися у межах тематики і сфер спілкування (особистісна, публічна, освітня), визначених державною програмою, виражаючи свої погляди простими мовними засобами; відтворювати напам'ять римовані твори дитячого фольклору; засвоїти елементарні відомості про особливості культури, звичаї, традиції, свята, реалії побуту (житло, одяг, їжа) країни, мова якої вивчається. Передбачається, що на час закінчення початкової школи в учнів мають бути сформовані вміння робити коротке повідомлення у межах відповідної сфери спілкування, використовуючи у разі необхідності вербальні та зображальні опори; передавати основний зміст прочитаного, побаченого або почутого, коротко висловлюючи своє ставлення до осіб, подій, явищ тощо; описувати малюнок (серію малюнків), використовуючи для цього у разі необхідності вербальні опори. Учні молодшого шкільного віку повинні вміти надавати фактичну інформацію у відповідь на запит відповідно до контексту, спираючись на власні знання навколишнього світу, а також на набуті іншомовленнєві знання, навички і вміння. Важливо, щоб учні на кінець початкової школи вже уміли користуватися стратегіями компенсування під час ММ: пригадування і повторення відповідного набору фраз зі свого репертуару; ідентифікація того, що учень має на увазі (“Я б хотів(ла) ось це, будь ласка”).

Рівень сформованості КММ має відповідати цільовому рівню володіння ІМ на кінець четвертого класу – **рівню А1** згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти (ЗЄР). На кінець початкової школи (4 клас) учні мають уміти: робити короткі повідомлення про повсякденні й минулі дії, події; робити короткий переказ змісту почутого, побаченого, прочитаного повідомлення, що містить знайомий мовний і мовленнєвий матеріал; коментувати зображене на малюнку або фото; описувати свій клас, кімнату, ігри і забави, погоду, сім'ю, свято, людей, тварин; порівнювати особи, предмети відносно певної ознаки; висловлювати своє ставлення до об'єктів, явищ, подій; висловлювати певні емоції; спонукати до дії (закликати, запропонувати,

наказати); використовувати позамовні засоби (жести, міміку). При цьому обсяг висловлювання учнів має становити не менше 6–7 речень.

Державний стандарт базової і повної середньої освіти в іншомовній галузі передбачає, що учні **основної школи** (5–9 класи) уміють робити зв'язні повідомлення, використовуючи у разі потреби вербальні або зображальні опори; робити повідомлення за певною ситуацією в межах визначених сфер спілкування; передавати основний зміст прочитаного, побаченого або почутого, висловлюючи своє ставлення до осіб, подій, явищ тощо, про які йдеться. До компенсаторних умінь ММ, які мають бути сформовані в учнів основної школи, слід віднести вміння вживати адекватні слова або словосполучення зі свого репертуару і застосовувати жести та інші невербальні засоби спілкування, щоб прояснити те, що вони хочуть сказати.

Рівень сформованості КММ на час завершення навчання в основній школі має відповідати **рівню А2** згідно із ЗЄР і відповідно до державної програми з ІМ. У програмі для кожного року навчання в основній школі конкретизуються цілі і завдання формування КММ. На кінець основної школи (9 клас) учні мають уміти: висловлюватися відповідно до певної ситуації або у зв'язку з прочитаним, почутим, побаченим; описувати об'єкти повсякденного оточення, події і види діяльності, в яких учні беруть участь; розповісти про повсякденне життя, минулу діяльність, плани на майбутнє, дотримуючись норм мовлення. Обсяг висловлювань учнів має становити не менше 16 речень.

За Державним стандартом базової і повної середньої освіти і програмами з ІМ учні **старшої школи** (10–11 класи) продовжують розвивати вміння ММ для забезпечення у них КММ. Мета – досягнення випускником середнього навчального закладу **рівня В1 (рівень стандарту і академічний рівень)** та **В2 (рівень профільної філологічної підготовки)**. Учні повинні вміти без попередньої підготовки висловлюватися у певних сферах спілкування і тематики; достатньо повно передавати зміст прочитаного, побаченого або почутого, висловлюючи та обґрунтовуючи своє ставлення до осіб, подій, явищ, про які йдеться; брати участь у дискусіях, логічно й аргументовано висловлюватися з обговорюваних проблем, доводити свою точку зору і своє ставлення до них. Завдання формування КММ передбачають уміння складати розгорнутий план або тези, самостійно працювати з різними джерелами іншомовної інформації, щоб підготуватися до публічного виступу ІМ перед аудиторією. Старшокласники мають уміти сприймати новий досвід, аналізувати, узагальнювати, запам'ятовувати, адекватно діяти у навчальних і життєвих ситуаціях. Старшокласник має володіти такими стратегіями ММ: 1) планування: вміння розробити план спілкування у монологічній формі для передачі основного змісту того, що учень хоче сказати, без використання наявних ресурсів та обмежуючи висловлювання лише тим, що у змозі пригадати або знайти необхідні способи для вираження; вміння підготуватися і спробувати використати нові комбінації та вирази за допомогою зворотного зв'язку; 2) компенсування: вміння вжити просте слово,

що означає щось подібне до поняття, яке учень хоче передати, і залучити самокорекцію; вміння “обіноземити” слово рідної мови з проханням про підтвердження; вміння визначити риси чогось конкретного, назву якого учень не може пригадати; вміння передати значення за допомогою характеристики подібними значеннями; 3) самоконтролю і самокорекції: вміння почати ММ, вдавшись до іншої тактики, якщо спілкування неможливе; вміння запросити підтвердження того, чи правильно вжито певну форму; вміння коригувати плутанину з часовими формами або виразами, яка веде до нерозуміння, коли слухач (співрозмовник) вказує, що тут є помилка.

Програмні вимоги передбачають, що випускник загальноосвітнього навчального закладу (11 клас) уміє: висловлюватися відповідно до певної ситуації або у зв'язку з прочитаним, почутим, побаченим, висловлюючи свої переконання, думки, згоду або незгоду; описувати об'єкти повсякденного оточення, події і види діяльності, в яких учень бере участь; розповідати про себе, про свою родину та друзів, про повсякденне життя, про минулу діяльність, про плани на майбутнє, дотримуючись нормативного мовлення; передати зміст книжки, фільму, вистави тощо, висловлюючи своє ставлення/враження; а також для рівня профільної філологічної підготовки – виступати з повідомленням за темою реферату з певної теми. Обсяг висловлювання має бути не меншим за 20 речень (академічний рівень), 22 (рівень стандарту), 24 речення (рівень профільної підготовки).

7.2.1.2.4. Типи монологів

Залежно від комунікативної мети і характеру логіко-синтаксичних зв'язків між реченнями розрізняють такі основні **типи монологічних висловлювань**: опис, розповідь, міркування (роздум). В основі їх класифікації лежать такі логічні категорії як простір, час, причина і наслідок. Людина або описує факти об'єктивної дійсності, передаючи їх просторові відношення, або повідомляє, розповідає про них, розглядаючи їх у часових відношеннях, або розмірковує про них, беручи до уваги інші відносини, найважливішими з яких є причинно-наслідкові.

Монолог-опис є констатуючим типом монологічного висловлювання, в якому стверджується наявність або відсутність будь-яких ознак в об'єкті, описується людина, природа, погода, оточуючі предмети тощо, вказується просторове розміщення предметів, перераховуються їх якості та ознаки.

Монолог-розповідь є динамічним типом монологічного висловлювання, в якому розповідається про розвиток подій, пригод, дій чи станів. Дійсність сприймається у процесі її розвитку та змін в хронологічній послідовності.

Різновидами монологу-розповіді є **монолог-оповідь** і **монолог-повідомлення**. Якщо в розповіді йдеться про об'єктивні факти з життя суспільства в цілому, то в оповіді – про факти з життя самого розповідача, що надає подіям, які описуються, суб'єктивно-особистісного характеру. Монолог-

повідомлення є відносно коротким викладом фактів чи подій реальної дійсності у стислій інформативній формі.

Монолог-міркування спирається на умовиводи як процес мислення, в ході якого на основі вихідної тези/судження чи декількох тез/суджень робиться певний висновок. Оскільки у процесі міркування завжди вирішується якась проблема, то вона і є об'єктом роздуму. Для міркування характерний причинно-наслідковий зв'язок між реченнями.

Різновидом монологу-міркування є **монолог-переконання**. Його мета – переконати аудиторію, сформувані в неї конкретні мотиви, погляди, спонукати її до певних дій.

Названі функціонально-сміслові типи монологічних висловлювань рідко зустрічаються в чистому вигляді. В описі, наприклад, може бути міркування, у розповіді – опис тощо. Найтісніше переплетені між собою повідомлення, розповідь та оповідь. Наприклад монологічне висловлювання за темою “Свята”, як правило, складатиметься з трьох взаємопов'язаних частин: повідомлення про якесь свято, розповіді про його історію та оповіді про святкування у родині (школі, класі).

Синтаксичною особливістю **монологу-опису** є переважне використання простих і складносурядних речень з переліково-приєднувальним і послідовно-приєднувальним зв'язком, ГС із зворотом *англ.* there is/there are; *нім.* das ist/das sind; *франц.* il y a, ce sont, c'est; *исп.* у, más, también, tampoco, ... у ... у, ... ni ... ni ...; таких видо-часових форм як Present Continuous, Present Indefinite, Past Indefinite (*англ.*), Präsens, Imperfekt (*нім.*), Présent de l'Indicatif, Imparfait, Passé Composé (*франц.*), Presente de Indicativo, Pretérito Imperfecto de Indicativo, Pretérito Indefinido de Indicativo (*исп.*). Реальність явищ в описі передається дійсним способом.

Головним засобом вираження часової послідовності подій у **монологі-розповіді** є такі видо-часові форми дієслова як Past Indefinite, Past Perfect (*англ.*), Imperfekt (*нім.*), Passé Composé, Imparfait, Plus-que-Parfait (*франц.*), Pretérito Pluscuamperfecto de Indicativo, Potencial Simple (*исп.*); сполучники, сполучникові прислівники та адвербалії when, since, one day, then, the other day, in the afternoon, yesterday, first, after that (*англ.*), nachdem, bevor, dann, zuerst, danach, vormittag, einmal, gestern (*нім.*), quand, puis, après, autrefois, ensuite, hier (*франц.*), cuando, apenas, luego, después, entonces, mientras, en seguida, un día, otro día (*исп.*).

Для монологу-розповіді характерні прості і складнопідрядні речення з підрядними часу. У розповіді про минулі події (дії, випадки) в основному вживаються Present Indefinite, Past Perfect (*англ.*), Imperfekt (*нім.*), Imparfait, Passé Composé, Passé Simple (*франц.*), Pretérito Imperfecto, Pretérito Indefinido de Indicativo (*исп.*). У розповіді про те, що відбувається звичайно в тих чи інших ситуаціях, вживається Present Indefinite (*англ.*), Präsens (*нім.*), Présent de l'Indicatif, Passé Immédiat (*франц.*), Presente de Indicativo, Pretérito Perfecto de

Indicativo (*исп.*). У розповіді про майбутні події – Future Indefinite (*англ.*), Futurum I, Präsens (*нім.*), Futur Simple, Futur Immédiat (*франц.*), Futuro Imperfecto de Indicativo, дієслівна конструкція *ir + a + infinitivo (исп.)*.

У **монологі-повідомленні** переважають прості розповідні речення з дієсловами в Present Indefinite, Present Perfect (*англ.*), Präsens, Imperfekt (*нім.*), Présent, Imparfait, Passé Composé de l'Indicatif (*франц.*), Presente de Indicativo, Pretérito Imperfecto de Indicativo, Pretérito Indefinido de Indicativo (*исп.*), оскільки повідомленню притаманна часова невизначеність.

Для **монологу-міркування** характерний причинно-наслідковий зв'язок між реченнями. В ньому переважно вживаються складнопідрядні речення з підрядними причини і наслідку, підрядними означальними і додатковими реченнями, а також інфінітивні звороти.

Базовий рівень навчання ІМіК передбачає **оволодіння** учнями такими **типами монологу**:

- 1) коротке повідомлення;
- 2) розповідь;
- 3) опис;
- 4) розмірковування/переконання.

Комунікативні завдання для реалізації **монологу-повідомлення** передбачають здійснення таких мовленнєвих дій:

- повідомити фактичну інформацію (Хто? Що робить? Який/яка/яке/які? Навіщо?), поєднуючи речення в логічній послідовності.

Комунікативні завдання для реалізації **монологу-розповіді** передбачають здійснення таких мовленнєвих дій:

- розповісти про себе (свого друга, школу, місто тощо);
- висловити при цьому свою думку, дати свою оцінку.

Комунікативні завдання для реалізації **монологу-опису** передбачають здійснення таких мовленнєвих дій:

- описувати природу, місто, зовнішність тощо, використовуючи слова і словосполучення, що означають якості (добрий/злий, довгий/короткий, високий/низький тощо).

Комунікативні завдання для реалізації **монологу-міркування/переконання** передбачають здійснення таких мовленнєвих дій:

- переконати співрозмовника в чомусь;
- навести докази за чи проти певних фактів/дій;
- спонукати співрозмовника до певних дій.

7.2.1.2.5. Етапи формування компетентності у монологічному мовленні

Існують **два основних підходи** до формування вмій ММ, так само як і до навчання ДМ. Відповідно до **першого** – “зверху вниз” – монологічні вміння

розвиваються на основі прочитаного тексту (це різні етапи роботи з текстом). *Другий* – “знизу вверх” – передбачає розвиток цих умінь без опори на текст, відштовхуючись лише від тематики та її проблематики, вивченої лексики і граматики, а також мовленнєвих структур. Перший підхід неможливо застосувати на початковому ступені навчання, коли учні ще не уміють читати або коли навчальні тексти для читання не мають змістової основи для розвитку умінь ММ. Крім того, застосування першого підходу до формування КММ передбачає, що в учнів уже є достатній інформаційний досвід з певної теми (включаючи міжпредметні зв’язки), рівень сформованості лексичних і граматичних навичок достатній для говоріння ІМ, мовленнєвий репертуар учнів є широким, вони володіють необхідними мовленнєвими уміннями та прийомами. Автори цього підручника вважають, що навчання зв’язного монологічного висловлювання певного типу має відбуватися за ступеневим принципом, а отже **раціональнішим** є **другий підхід**.

Таким чином, у методиці навчання ІМіК виділяють **три етапи** формування КММ. В основу кожного з них покладено якість висловлювання учнів, причому ця якість обов’язково веде до збільшення обсягу ЗМ, що використовуються учнем.

Функціональною одиницею усного ММ є монологічна єдність – група фраз, які поєднані одним об’єктом мовлення, висловлюють одну закінчену думку і виконують певну комунікативну функцію, тому *одиницею навчання* ММ виступає не окреме речення, а понадфразова єдність (ПФЄ). Завдання **першого етапу** полягає в тому, щоб навчити учнів об’єднувати ЗМ рівня фрази в одну ПФЄ. Наприклад за темою “Погода” учні можуть з’єднувати такі ЗМ:

<i>Англ.</i>	It’s cold today. It isn’t snowing now. The sky is blue. The sun is shining.	<i>Нім.</i>	Es ist kalt heute. Es scheid nicht. Der Himmel ist blau. Die Sonne schneit.
<i>Франц.</i>	Il fait mauvais aujourd’hui. Le soleil ne brille pas. Le ciel est gris. Il pleut.	<i>Ісп.</i>	Hoy hace mal tiempo. No hace sol. Hace frío. Está nublado pero no llueve.

Кожний учень вимовляє одну фразу. Будь-які фрази вважаються правильними, якщо вони відповідають темі і грамотно оформлені у мовному відношенні. Вже на цьому етапі враховується самостійність висловлювання: учитель лише називає тему, визначає загальний напрям думки, а вибір конкретного змісту залишається вільним.

На **другому етапі** формування КММ учні вчаться самостійно будувати висловлювання понадфразового рівня. Навчання ММ здійснюється за допомогою різних змістових *опор*: зображальних, вербальних, комбінованих (класифікація за способом презентації матеріалу). У ролі *зображальних* опор ви-

ступають окремі малюнки, слайди, тематичні й сюжетні картини тощо. До **вербальних** опор відносяться підстановчі таблиці, логіко-синтаксичні та структурно-мовленнєві схеми, денотатні (ментальні) мапи, ключові слова і словосполучення, прості й розгорнуті плани, друковані тексти, фонограми тощо. Опори допомагають створити навчально-мовленнєву ситуацію, варіювати її та, відповідно, мовлення учнів.

Важливим видом **вербальної зорової опори** є **підстановча таблиця**, яка здатна забезпечити логічний зв'язок речень, їх граматичну правильність, належний вибір усіх необхідних мовних засобів для побудови власного висловлювання. Наприклад: опишіть одного із членів своєї сім'ї, користуючись таблицями.

Англійська мова

1.	My mother's My father's My brother's My sister's	name is ...				
2.	He She	is isn't	tall. very tall. small.			
3.	He She	has	an oval a round	face.		
4.	His Her	hair	is	fair dark	and	short. long.
5.	His Her	eyes	are	blue. grey. green. brown.		

Німецька мова

1.	Mein Meine	Mutter Vater Bruder Schwester	heißt ...		
2.	Er Sie	ist ist nicht	schlank. dick. mager.		
3.	Er Sie	hat	ein	ovale rundes	Gesicht.
4.	Er Sie	hat	braune blaue schwarze dunkle grüne	Augen.	
5.	Er Sie	hat	blondes schwarzes helles	Haar.	

Французька мова

1.	Mon père Ma mère Mon frère Ma soeur	s'appelle ...				
2.	Il Elle	est n'est pas	grand(e). très grand(e). petit(e).			
3.	Il Elle	a	le visage	ovale. rond.		
4.	Ses	cheveux	sont	blonds bruns châtains	et	longs. courts.
5.	Ses	yeux	sont	bleus. noirs. bruns. verts.		

Іспанська мова

1.	Mi papá Mi mamá Mi hermano(a)	se llama ...				
2.	Él Ella	es no es	alto(a). muy alto(a). bajo(a).			
3.	Él Ella	tiene	la cara	ovalada. redonda.		
4.	Su	pelo	es	castaño rubio negro	et	corto. largo.
5.	Sus	ojos	son	azules. grises. verdes. negros. castaños.		

У навчанні ММ широко використовується така ефективна вербальна опора як **структурно-логічна схема**, що забезпечує логічну послідовність висловлювання і створює можливість для варіювання змісту в залежності від реальних обставин. Наприклад:

Учитель: Розкажіть про себе, користуючись цією схемою.

<i>Англ</i>	My name is	<i>Нім.</i>	Mein Name ist
	My surname is		Mein Vorname ist
	I am ... years old.		Ich bin ... Jahre alt.
	I am a pupil of the ... form.		Ich besuche die ... Klasse.
<i>Франц.</i>	Je m'appelle ...	<i>Ісп.</i>	Me llamo... .
	Mon nom de famille est		Mi apellido es
	J'ai .. ans.		Tengo ... años.
	Je suis un (une) élève de		Soy alumno(a) del ... grado.

Поряд з такими таблицями і схемами застосовуються також **ілюстративні вербальні опори**, які лише підказують тематику, певний зміст і послідовність висловлювань. Різновидом вербальної опори може служити **висловлювання-зразок** у звуковому (фонограма, мовлення вчителя) чи зоровому (друкований текст) варіанті.

З метою навчання усного мовлення доцільніше використовувати **звуковий зразок** (фонограму), в якому після кожної фрази передбачена пауза для висловлювання учнів за аналогією. Проте слід пам'ятати, що поступово опори обов'язково усуваються.

Учитель: Ти береш участь у конкурсі гідів для навколосвітньої подорожі. Підготуйся до виступу перед членами міжнародного журі. В паузах за диктором, який описує Україну, опиши одну із країн світу (Великобританію, США, Німеччину, Францію, Іспанію).

Англійська мова

Sp: Ukraine is situated in Europe. //

P: ... is situated in ...

Sp: It is washed by the Black Sea and the Sea of Azov. //

P: It is washed by ...

Sp: It has an area of more than 603 thousand square kilometres. //

P: It has an area of ...

Sp: Ukraine borders on Poland, Slovakia, Hungary, Romania, Moldova, Belarus and Russia. //

P: ... borders on ...

Sp: Its capital is Kyiv. //

P: Its capital is ...

Німецька мова

Sp: Die Ukraine liegt in Europa. //

Sch: ... liegt in ...

Sp: Sie ist von dem Schwarzen Meer und dem Asowschen Meer umspült. //

Sch: ... ist von ... umspült.

Sp: Ihr Territorium beträgt über 603 Tausend km². //

Sch: ... Territorium beträgt ...

Sp: Die Ukraine grenzt an Polen, Slowakei, Ungarn, Rumänien, Moldowa, Weißrußland und Rußland. //

Sch: ... grenzt an ...

Sp: Ihre Hauptstadt ist Kyjiw. //

Sch: ... Hauptstadt ist ...

Французька мова

Sp: L'Ukraine est située en Europe. //

E: ... est située en ...

Sp: Son territoire est 603,5 km². //

E: ...

Sp: L'Ukraine est baignée par la Mer Noire et la Mer d'Azov. //

E: ... est baignée par ...

Sp: L'Ukraine voisine avec la Pologne, la Slovaquie, la Hongrie, la Roumanie, la Moldova, la Biélorussie et la Russie. //

E: ... voisine avec ...

Іспанська мова

L: Ucrania está situada en Europa. //

Al: España ...

L: El territorio de Ucrania es 603,5 kms². //

Al: ...

L: Al Norte Ucrania limita con Rusia y Belarus, al sur – con Moldova. //

Al: ...

L: Al Oeste Ucrania limita con Polonia, Hungría y Rumania. //

Al: ...

L: La capital de Ucrania es Kyiv que tiene cerca de 3 millones de habitantes. //

Al: ...

Головне завдання **третього етапу** формування вмінь ММ – навчити учнів створювати монологічні висловлювання текстового рівня різних функціонально-сміслових типів мовлення згідно тематики, яка передбачена програмою для даного класу. Третій етап характеризується розвитком умінь виражати своє особисте ставлення до фактів чи подій, про які висловлюється учень; формулювати критичну оцінку і доводити правильність будь-якого факту, включати до свого мовлення елементи розмірковування, аргументації. Одночасно повинно відбуватися збільшення обсягу висловлювання. Учні мають заздалегідь засвоїти ряд словосполучень і штампів, характерних для ММ. Включення подібних словосполучень до монологічного висловлювання дає можливість учням передати своє особисте ставлення до обговорюваних подій і фактів. На цьому етапі вдосконалюється діяльність із самостійного моделювання програми висловлювання і відбувається поступовий перенос уваги учнів від способів оформлення думки до смислу висловлювання, а також до реалізації комунікативного наміру.

Завдання на цьому етапі формулюються таким чином, щоб учень не міг обмежитись двома-трьома реченнями. Наприклад, *учитель звертається до учнів:*

Якщо ви згодні з таким твердженням, наведіть свої докази, що підтверджують його справедливність:

Київ – красиве місто.

Літо – найкраща пора року.

Теніс – найбільш захоплюючий вид спорту.

Виконуючи такі завдання, учні вчаться розвивати думку, передавати її засобами ІМ, доводити правильність власних тверджень.

7.2.1.2.6. Підсистема вправ і завдання для формування компетентності у монологічному мовленні

Усі *вправи* для формування КММ мають *відповідати певним вимогам*: бути посильними за обсягом (з урахуванням поступового нарощування труднощів): мовленнєвого матеріалу, умов виконання і характеру МД); залучати різні види пам'яті, сприймання і мислення; бути цілеспрямованими і вмотивованими; активізувати пізнавальну і розумову діяльність учнів; містити найтипівіші життєві приклади і ситуації спілкування.

Структура вправи для формування КММ повинна відповідати послідовності етапів моделі монологічного мовленнєвого висловлювання (мотиваційно-спонукаючий етап – виникнення мотиву передати в усній формі якусь інформацію та формулювання думок (внутрішнє мовлення); виконавчий етап – звукове оформлення думки за допомогою мовних засобів (зовнішнє висловлювання) та контрольний етап, під час якого можлива корекція помилок, що виникають у процесі зовнішнього мовлення.

Згідно з трьома етапами формування умінь ММ (див. розділ 7.2.1.2.5) до підсистеми вправ для розвитку вмінь ММ входять три групи вправ для навчання цього виду МД (див. схему в розділі 5.5):

I група вправ (ГЗа) – вправи на з'єднання речень у ПФЄ;

II група вправ (ГЗб) – вправи для оволодіння мінімонологіями;

III група вправ (ГЗв) – вправи для оволодіння різними типами монологів.

Крім того, на кожному етапі формування КММ і, відповідно, у кожній групі вправ передбачається використання спеціальних вправ для засвоєння учнями **знань**, які необхідні для здійснення ефективного монологічного спілкування.

Вправи I групи

Мета вправ I групи – навчити учнів об'єднувати засвоєні раніше ЗМ рівня фрази у висловлювання понадфразового рівня. При виконанні цих вправ учні мають оволодіти також ЗМЗ, характерними для того типу монологу, який є метою навчання в даному циклі уроків.

Вправи I групи можна віднести до умовно-комунікативних продуктивних вправ. Це вправи на *приєднання*, коли продуктована учнем фраза приєднується до фрази, висловленої учителем, диктором або іншим учнем, а також вправи на *об'єднання* структурно однотипних і різнотипних ЗМ. Вони виконуються в режимах “учитель-учень” (учень 1, 2, 3), “фонограма-учень”, “учень-клас”. Наприклад тема “Школа” (підтема “Класна кімната”).

Завдання: Діти, давайте опишемо з вами наш кабінет іноземної мови. Я почну, а ви допомагайте мені, будь ласка.

Англійська мова

- T: Our English classroom is large and light.
P₁: There are three windows in the classroom .
P₂: The windows are large.
P₃: There are twelve pupils' desks in the room.
P₄: The desks are blue.
P₅: There are books, exercise-books, pens and pencils on the pupils' desks.
P₆: There is a pen and a pointer on the teacher's table.
P₇: The teacher's table is brown. Etc.

Німецька мова

- L: Unser Klassenzimmer ist groß und hell.
Sch₁: Im Klassenzimmer sind 3 Fenster.
Sch₂: Die Fenster sind breit.
Sch₃: Im Klassenzimmer sind 12 Schulbänke.
Sch₄: Die Schulbänke sind grün.
Sch₅: Auf den Schulbänken liegen Lehrbücher, Hefte, Kugelschreiber und Bleistifte.
Sch₆: Auf dem Lehrertisch liegen ein Kugelschreiber und ein Lehrbuch.
Sch₇: Der Lehrertisch ist braun.

Французька мова

- M: Nootre salle de français est claire.
E₁: Dans la classe il y a 3 fenêtres.
E₂: Les fenêtres sont grandes.
E₃: Dans la classe il y a 12 pupitres.
E₄: Les pupitres sont bleus.
E₅: Sur les pupitres il y a beaucoup de livres, cahiers, stylos et crayons.
E₆: Sur le bureau du professeur il y a un stylo et une baguette.
E₇: Le bureau du professeur est brun.

Іспанська мова

- M: Nuestro gabinete de español es grande y claro.
Al₁: En el gabinete hay tres ventanas.
Al₂: Las ventanas son grandes.
Al₃: En el gabinete hay doce pupitres.
Al₄: Los pupitres son azules.
Al₅: Sobre los pupitres hay libros, cuadernos, bolígrafos y lápices.
Al₆: Sobre la mesa del maestro hay una pluma y un puntero.
Al₇: La mesa del maestro es marrón.

Це вправа на приєднання. Висловлювання кожного учня залишається на рівні фрази, але, приєднуючись до попереднього, воно стає понадфразовим. Учитель спрямовує висловлювання учнів, домагаючись об'єднання речень, логічно пов'язаних між собою.

Наведемо приклад вправи на об'єднання різноструктурних ЗМ рівня фрази у висловлювання на рівні ПФЄ. Послідовність фраз у висловлюванні детермінована фонозразком та інформацією із таблиці.

Тема “Місце проживання”, підтема “Країни світу”.

Task: An international round-the-world expedition of young geographers is being organized. The winners of a special competition in geography will become members of the expedition. Let’s start practising. You’re to speak about the area and the population of each country. Here’s a table for you with the information you need.

Example:

Sp: The population of Australia is 22,145,052. Its area is 7,682,300 square kilometres. // Etc.

Country	Population	Area (sq km)
Australia	22,662,684	7,682,300
Austria	7,911,096	83,851
Canada	34,278,400	9,976,139
Estonia	1,340,100	45,100
France	63,864,741	543,998
Spain	45,957,671	504,742
The UK	60,356,419	244,493
The USA	311,800,000	9,822,769
Ukraine	45,617,419	603,550

Наступний приклад – вправа на об’єднання різноструктурних ЗМ рівня фрази у висловлювання на рівні ПФЄ (3 фрази). Послідовність фраз у висловлюванні детермінована інструкцією-завданням учителя.

Тема “Помешкання”.

Завдання: Ми продовжуємо розмову про наші будинки і квартири. Скажіть, в якому будинку (багатоквартирному чи приватному) ви живете, який будинок/яка квартира та які кімнати є у вас.

Учень: My family and I live in a five-storeyed block of flats. We’ve got a three-roomed flat. There’s a sitting-room, a bedroom and a nursery in our flat.

До вправ I групи належать також **мовні вправи** на усвідомлення учнями **ЗМЗ**, характерних для певного типу монологу. Це вправи на знаходження потрібних засобів зв’язку, їх виписування, з’єднання за їх допомогою 2-4 речень. На початковому ступені навчання ці вправи бажано виконувати тоді, коли учні переходять до читання тематичних текстів. Так, наприклад, після читання тексту “My Day” необхідно звернути увагу учнів на обставини часу в розповіді про свій учорашній день: yesterday, at seven o’clock, then, after school, after dinner, in the evening, at half past ten тощо. Учням можна запропонувати виписати вдома засвоєні у класі ЗМЗ для використання їх на наступних уроках як опори при створенні самостійних висловлювань на рівні ПФЄ.

На **другому і третьому етапах** формування КММ доцільно виконувати вправи на з’єднання 2-3 речень у ПФЄ за допомогою засвоєних ЗМЗ. Приклад вихідного речення: “Учора я хотів(ла) піти в театр (написати листа). Не було квитка (не було часу). Це була прем’єра (мені довелося затриматися у школі)”. ЗМЗ: “але, на жаль; справа в тому, що ...”.

Учень: “Учора я хотів(ла) піти в театр (написати листа). Але, на жаль, не було квитка (не було часу). Справа в тому, що це була прем’єра (мені довелося затриматися у школі)”.

Вправи II групи

Мета вправ II групи – навчити учнів **будувати висловлювання понадфразового рівня**, так звані мінімонологи. Це комунікативні продуктивні вправи

першого рівня, в яких допускається використання різних опор. Режими роботи: “учень-клас”, “учень-група учнів”, “учень-учень”.

У вправах II групи мовлення учнів не детермінується, а лише спрямовується та мотивується комунікативним завданням. Для забезпечення логічної зв'язності слабшим учням пропонуються різні опори, які поступово усуваються. Вибір опори визначається вчителем у кожному конкретному випадку в залежності від типу монологу, на оволодіння яким спрямована вправа, а також від рівня навченості учнів.

Розглянемо деякі найефективніші для формування КММ **опори** у послідовності від найповніших до недостатньо повних. Насамперед це **підстановча таблиця**, з кожної частини якої учень вибирає мовленнєві одиниці згідно з навчально-мовленнєвою ситуацією. Її можна використати для навчання монологу-опису, монологу-розповіді та монологу-повідомлення.

Вправа 1. Тема “Людина”, підтема “Зовнішність”.

Завдання: Опиши зовнішність одного із членів своєї родини, на якого, на твою думку, ти найбільш схожий.

Це опора у вигляді **підстановчої таблиці закритого типу**. Будуючи своє висловлювання, учень обирає частини таблиці (див. с. 361), які є актуальними за змістом стосовно тієї особи, про яку розповідає.

У цій вправі використана **повна вербальна опора**. В подальшому її можна замінити ілюстративною опорою, яка підкаже послідовність опису малюнків:



Окрім повних вербальних опор існують **неповні/часткові вербальні опори** у вигляді **підстановчих таблиць відкритого типу**, **структурно-мовленнєвих схем** та **логіко-синтаксичних схем** висловлювання. Наприклад, у наступній вправі опора має вигляд **підстановчої таблиці відкритого типу**. Будуючи своє висловлювання, учень заповнює “відкриті” частини таблиці актуальним змістом стосовно тієї пори року, про яку розповідає.

Вправа 2. Тема “Природа і погода”.

Завдання: Our English pen-friend is going to visit us next year. Now you're talking to your pen-friend on the telephone. Invite her/him to Ukraine. Describe Ukrainian weather in one of the seasons. Make use of the substitution table given below.

In	winter	the weather	is
	summer	the sky		...	
	autumn	the sun		...	
	spring	the days		...	
		the temperature		...	

Англійська мова

1.	I have	a an	elder younger	father. mother. grandfather. grandmother. brother. sister.
2.	My	father mother grandfather grandmother brother sister	is	tall. short. handsome. pretty. beautiful.
3.	His Her	face	is	round. oval. broad. narrow.
4.	His Her	nose eyes	is are	black. brown. blue. green. grey. short. straight.
5.	His Her	hair	is	short. long. fair. dark.
6.	His Her	lips cheeks forehead chin ears neck	is are	red. pink. broad. narrow. small. white.

Французька мова

1.	J'ai	un père. une mère. un grand-père. une grand-mère un frère une soeur	aîné, -e. cadet, -te.	
2.	Mon Ma	père mère frère soeur	est	de haute taille. de petite taille. sympatique. fort. beau (belle).
3.	Son visage	est	rond. large. ovale.	
4.	Son nez	est	droit. long. retroussé.	
5.	Ses yeux	sont	bruns. bleus. gris. noirs. grands. beaux.	
6.	Ses cheveux	sont	noirs. blancs. bruns. longs. beaux.	
7.	Ses joues	sont	rouges. roses.	
8.	Son front	est	large. étroit.	

Німецька мова

1.	Ich habe	eine(n)	jüngere(n) ältere(n)	Vati. Mutti. Opa. Oma. Bruder. Schwester.
2.	Mein(e)	Vati Mutti Opa Oma Bruder Schwester	ist	hübsch. klein. nett. schön. streng. gutherzig.
3.	Sein (Ihr)	Gesicht	ist	rund. oval.
4.	Seine (Ihre)	Nase	ist	rund. lang. kurz. klein. gerade.
5.	Seine (Ihre)	Augen	sind	blau. grün. braun. grau. schwarz.
6.	Sein (Ihr)	Haar	ist	blond. hell. schwarz. rot. grau.
7.	Seine (Ihre)	Hals Lippen Ohren Kinn Wangen Stirn	ist sind	lang. rot. klein. rund. rosa. hoch.

Іспанська мова

1.	Tengo	papá. mamá. abuelo(a). hermano(a)	(menor, mayor).			
2.	Mi	papá mamá abuelo(a) hermano(a)	es alto(a). bajo(a). delgado(a). fuerte. guapo(a).			
3.	Su cara	es	alargada redonda olavada	y su frente	es	ancha. estrecha.
4.	Su nariz	es	recta. chata. larga.			
5.	Sus ojos	son	castaños. azules. grises. grandes. bonitos. expresivos.			
6.	Su pelo	es	negro. rubio. castaño. corto. largo. rizado.			

У наступній вправі опорою виступає **структурно-мовленнєва схема** висловлювання. Такі опори доцільно давати на картках лише слабким учням.

Вправа 3. Тема “Свята і традиції”.

Завдання: Janet wonders how we celebrated New Year’s day. We’ll write a letter to her. But before we start, let’s talk about how Ukrainian people usually celebrate this festival. I’ll begin a statement and you’ll complete it. Make use of Janet’s story.

1. In Ukraine the First of January, New Year’s Day, is
2. People do not go
3. The holiday begins on the
4. Relatives and friends come to
5. After twelve o’clock some young people go out into

У наступному прикладі опорою є **логіко-синтаксична схема**, яка визначає логічну послідовність висловлювання, але дає можливість варіювати зміст в залежності від реальних подій та інтересів учнів.

Вправа 4. Тема “Спорт”.

Завдання: Sports Day isn’t the only day when sports events take place at your school. Tell your British friend about sports events at your school which took place last week. Make use of the skeleton given below. Work in pairs.

Last week there were many sports events at our school.
Our ... team won/lost the game with the score ... to
The match ended in

До часткових вербальних опор можна віднести **план висловлювання, ключові слова, денотатні (ментальні) мапи**. Наприклад, у цій вправі план представлений у вигляді **номінативних речень**:

Вправа 5. Тема “Місце проживання”, підтема “Країни світу”.

Завдання: Now you’ve got full information about each country on our list. Practise describing them in small groups. Follow the outline.

1. The country’s position on the world’s map.
2. Its seas and oceans.
3. Its population and areas.
4. Its capital.
5. The language/languages spoken.

План висловлювання може бути представлений у вигляді **запитань**. Наприклад:

Вправа 6. Тема “Україна”.

Завдання: We’re speaking with some French schoolchildren. Unfortunately, we don’t know French. They don’t know Ukrainian either. But still we can communicate. French schoolchildren study English as well as we do. They are going to ask us many questions about our country. Here are their questions.

1. Where is Ukraine situated?
2. What seas is it washed by?
3. What is the area of the country?
4. What is the population of the country?
5. What is the capital of the country?

6. Does it stand on a river?
7. What is the population of the capital?
8. What is the main street of the capital?
9. What language is spoken in Ukraine?

Answer the French schoolchildren's questions.

Наведемо приклад вправи, в якій неповною вербальною опорою є *ключові слова та словосполучення*.

Вправа 7. Тема “Відпочинок і дозвілля”.

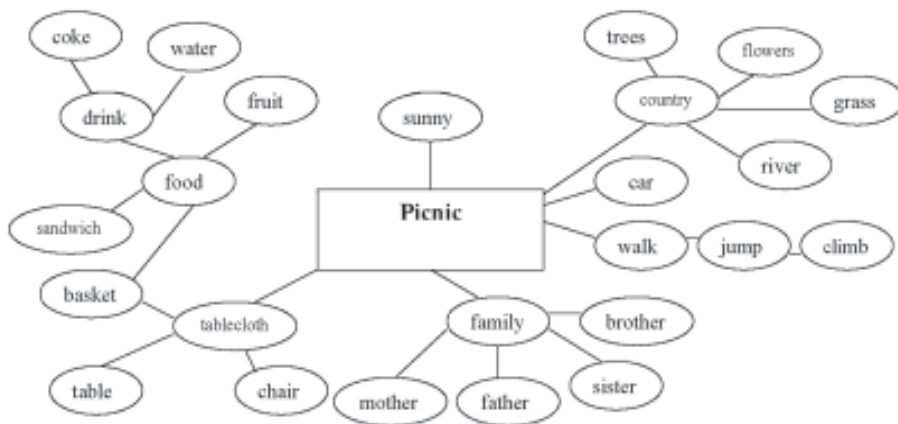
Завдання: You're visiting your British friend who caught cold some days ago. Now he/she is much better but still stays in bed. Greet the boy/girl and ask about his/her health. Tell him/her how your friends and you spent the weekend in the country. Don't forget to describe the weather you had during the weekend. You can make use of the following key phrases:

spent the weekend in the country/in a small town/in a big city
 went there by train/by bus/by car/on foot
 The weather was It The ice seemed
 rode a horse/in a one-horse open sleigh
 skied down steep slopes
 skated on the pond/on the lake/on the river

Будувати зв'язне логічне монологічне висловлювання допомагає також *денотатна (ментальна) мапа (mind map) або спайдограма (spidergram)* – деревоподібна смислова схема, на якій зображені слова або інші поняття, пов'язані “гілками”, що відходять від центрального поняття. Денотатна мапа допомагає підготувати виступ чи доповідь за певною темою, тому що дозволяє побачити всі складові завдання, визначити зв'язки між ними і водночас отримати комплексну картину. Спираючись на мапу, учень у логічній послідовності будує речення за реченням, синтезуючи їх у цілісне монологічне висловлювання. Наприклад:

Вправа 8. Тема “Відпочинок і дозвілля”.

Завдання: Last Sunday your family had a wonderful picnic in the country. Tell your friends about it. The mind-map below will help you.



У багатьох випадках, зокрема при оволодінні монологом-описом, доцільно використовувати **змішані вербально-зображальні опори**. Це може бути, наприклад, план квартири з назвами кімнат, план школи з позначенням кабінетів, схематичний план частини міста тощо. При цьому важливим є те, щоб це були плани і схеми знайомих учням місць.

Вправа 9. Тема “Рідне місто”.

Завдання: You are a Kyivan. In Maydan Nezalezhnosti you meet a foreign tourist. He (she) asks you how to get to Zoloti Vorota subway station. Help him (her). Have a look at the map (використовується англomовна мапа Києва). It will help you practise to be a good guide.

Зображальними опорами на цьому етапі формування КММ можуть бути окремі малюнки, слайди тощо. Проте часто буває так, що висловлювання учня в опорі на малюнки не мотивується: він не знає, для чого він описує малюнок і до кого звернене його висловлювання. Відповідно мовлення втрачає одну з найважливіших властивостей – зверненість. Для кого і навіщо, наприклад, описувати погоду за вікном, якщо всі бачать, яка вона? Необхідно створити навчально-мовленнєву ситуацію, яка б мотивувала опис погоди за вікном, як це зроблено у цій вправі:

Вправа 10. Тема “Природа і погода”.

Завдання: Our friend Susan is phoning us. Let’s tell her about today’s weather. Make use of the substitution table.

1.	It	is isn't	cold warm hot wet frosty	now. today.	
2.	The sun	is isn't	shining	now.	
3.	The sky	is	blue grey clear cloudy	today.	
4.	A	warm cold chilly strong	wind is blowing	now.	
5.	It	is isn't	raining	now.	
6.	I think	the weather	is	good bad	today.

Вправи III групи

Мета вправ III групи – навчити учнів **створювати монологічні висловлювання текстового рівня** різних функціонально-смыслових типів мовлення в обсязі, який передбачено програмою для певного класу. Вправи III групи належать до комунікативних продуктивних вправ другого рівня. Вони складаються з комунікативного завдання учителя та висловлювання учня. Комунікативне завдання мотивує висловлювання учня, спонукає його до участі у

мовленнєвій іншомовній діяльності і визначає межі висловлювання. Наведемо приклади вправ III групи.

Вправа 1. Тема “Наука і технічний прогрес”. Підтема “Сучасні засоби комунікації”. Очікуване висловлювання – монолог-опис.

Завдання: Ти плануєш придбати новий мобільний телефон. Опиши продавцю, який саме телефон ти хочеш купити.

Вправа 2. Тема “Стиль життя”. Підтема “Хобі”. Очікуване висловлювання – монолог-розповідь.

Завдання: Ти – відомий актор. Розкажи в інтерв’ю журналісту про своє хобі.

Вправа 3. Тема “Спорт”. Очікуване висловлювання – монолог-міркування.

Завдання: Ти – відомий спортсмен. Розкажи своїм прихильникам, чому ти любиш спорт.

При виконанні вправ III групи *опори*, як правило, *не використовуються*. На цьому етапі в учнів уже мають бути сформовані внутрішні опори, які забезпечують перехід від опорного висловлювання до самостійного. Учні будують свої висловлювання за власною програмою. Стимулом до говоріння є зміст майбутнього висловлювання, який повинен стати внутрішньою наочністю.

Проте в окремих випадках застосування опор є доцільним: можна записати власні імена, географічні назви, цифри на окремих картках для кожного учня чи на дошці для всієї групи. Використання зображальних опор у вправах III групи має бути природним. Так, коли описується географічне положення країни, мова якої вивчається, доцільним буде використання географічної карти з написами ІМ. Наприклад:

Завдання: Ти – учитель географії в англійській (американській, німецькій, французькій, іспанській) школі. Розкажи учням про географічне положення своєї країни, її площу та населення, користуючись географічною картою світу.

Тематичні малюнки з багатьма деталями (наприклад, зображення магазину з різноманітним товаром) доцільно використовувати при введенні нових ЛО чи ГС, але не в процесі навчання ММ, оскільки деталі “прив’язують” до себе висловлювання учнів, гальмують їхню мовленнєву діяльність.

Монологічне висловлювання може бути *непідготовленим* (відразу після отримання комунікативного завдання) та заздалегідь *підготовлене*. Для першого етапу навчання характерне лише непідготовлене ММ, на другому етапі воно переважає, на третьому етапі використовуються обидва види ММ.

Слід звернути увагу на вправи для навчання *переказу*. Їх застосування для навчання підготовленого ММ є нормальним за умови, якщо слухачі не знають заздалегідь змісту того, що переказується, і цей зміст може бути для них цікавим. Переказ буде доречним, якщо це:

- а) переказ особам, які не знайомі з його змістом;
- б) переказ, здійснений з певним комунікативним завданням;

- в) переказ з урахуванням ситуації і більшого контексту (поінформованість слухача, його стан тощо);
- г) переказ, в основі якого лежать дії трансформації, комбінування та парафразу прочитаного або прослуханого тексту.

Отже, неприпустимим є переказ усіма учнями тексту, який вони разом прочитали, або фільму, переглянутого усім класом, чи ще чогось такого, що ніяк не може зацікавити слухачів. Такі вправи не мають ніякого комунікативного значення, тому що передають повністю відому всім слухачам інформацію. Їх безглуздо використовувати для навчання мовленнєвого спілкування.

Одночасно з формуванням умінь у ММ учні набувають певних знань про ММ, які забезпечують подальший розвиток здібностей до оволодіння ММ.

7.2.1.2.7. Засоби формування компетентності у монологічному мовленні

З метою формування КММ у навчальному процесі використовуються практично всі основні й допоміжні засоби навчання ІМіК як для учителя, так і для учня (нетехнічні й технічні), які описані у розділі 3.7. Усі засоби, що застосовуються для навчання ММ, мають створювати іншомовне середовище, забезпечуючи функціонування ММ учнів, мотивувати їх до навчання, сприяти їхній усвідомленій і творчій активності, забезпечувати навчальний процес необхідною наочністю, відповідати вимогам індивідуального і диференційованого підходів до викладання ІМіК. Засоби формування КММ повинні полегшувати процес навчання ММ як для учнів, так і для вчителя на всіх етапах. Слід пам'ятати, що використання засобів формування КММ має бути методично доцільним, відповідати поставленим цілям і завданням. Головна **мета** застосування засобів формування КММ – сприяти раціональному засвоєнню знань та інтенсивному розвитку вмінь, навичок і здібностей до ММ.

У навчанні учнів створювати іншомовні монологічні висловлювання широко застосовуються такі **технічні** аудитивні, візуальні та аудіовізуальні засоби як фонограма, відеограма, відеофонограма. Їх можна використовувати в якості зображальних, вербальних і комбінованих опор та як джерела інформації і стимулу для спілкування у монологічній формі. Рекомендуються такі **форми роботи**: співвіднесення аудіо-/відеоряду з текстом; прогнозування тематики і змісту відеофрагмента, переглянутого без звуку; прогнозування тематики і змісту сюжету наступного аудіо-/відеоряду; опис подій, їх місця та часу, предметів, зовнішності дійових осіб, їхніх вчинків та взаємовідносин у відповідності до прослуханого/переглянутого фрагмента; переказ одного або декількох слайдів (епізодів); коментування сприйнятої аудіо-/відеоінформації; озвучування учнями одного із мовців з прослуханого/переглянутого фрагмента; передавання сюжету фільму від імені одного із персонажів; продукування висловлювання на основі почутого тексту, переглянутих слайдів, телепередачі, відеофільму та ін.

Наведемо приклад завдання для розвитку вмінь ММ на основі відеофонограм:

Ти – автор сценарію фільму, в якому багато епізодів, коли актори нічого не говорять. Передай від імені героя фільму його думки у цій “німій” сцені.

Технічні засоби навчання ММ допомагають інтенсифікувати процес формування КММ. Лінгафонні кабінети дають змогу організувати одночасні монологічні висловлювання учнів, комбінуючи різні форми роботи, полегшуючи процес управління і контролю іншомовленнєвої діяльності учнів на уроці. Обладнання таких кабінетів дозволяє учням записати своє ММ на носій, прослухати запис і порівняти зі зразковим. Записування вчителем на аудіо-/відеоплівку монологічних висловлювань учнів допомагає здійснювати контроль рівня сформованості КММ, аналізувати навчальні досягнення учнів і розробляти ефективні способи їх покращення.

Мультимедійні навчальні програми спрямовані головним чином на розвиток самостійної діяльності учнів в оволодінні ММ. Крім того, для підвищення рівня автономії учнів у рамках опанування ММ вагомим значення набуває *проектна робота* – при підготовці проектних завдань учні все частіше звертаються до ресурсів Інтернету, який виступає джерелом інформації для учнівських доповідей та презентацій. Проте не варто витрачати аудиторний час на завдання, які потребують самостійної, індивідуальної, пошукової праці. Робота учнів з матеріалами Інтернету повинна виконуватись переважно за межами класних занять з ІМ.

З **нетехнічних** засобів навчання ММ широко використовується зорова наочність – зображальні, вербальні, комбіновані опори, приклади яких наводяться у розділах 7.2.1.2.5 і 7.2.1.2.6.

До нетехнічних засобів навчання, точніше до матеріалів та прийомів навчального процесу, які допомагають учителю організувати ефективне формування КММ, а учням – ефективно оволодіти ММ, відносяться також **комунікативні (мовленнєві) ігри** для розвитку усного ММ. Наприклад:

Гра “Снігова грудка”. Учитель пропонує певну тему для майбутнього монологічного висловлювання і сам говорить перше речення. Кожний учень повинен придумати наступне речення, яке має бути логічним завершенням попереднього, щоб утворювався зв’язний текст.

Гра “Прислів’я”. Учнім подаються прислів’я ІМ і пропонується знайти їх еквіваленти. Потім учні мають створити розповідь, підсумком якої буде запропоноване прислів’я.

Гра “Безлюдний острів”. Учитель створює ситуацію: учням доведеться висадитися на безлюдний острів. Із запропонованих речей гравці мають обрати 8 речей, найбільш необхідних для життя на безлюдному острові, і назвати їх. Вони повинні обґрунтувати свій вибір.

У навчанні ММ застосовуються також ігри з використанням прийому драматизації (*simulation*): відтворення прочитаних текстів/сюжетів книжок для

домашнього читання/побачених фільмів, імпровізовані вистави на задану тему чи за запропонованою проблемою, вербалізації пантомім, рольові ігри тощо.

Наведемо приклади рольових ігор.

Приклад 1. Ти – кінорежисер. Тобі потрібна актриса на головну роль. Опиши її зовнішність.

Приклад 2. Ти – Том Сойєр. Тобі дуже подобаються незвичайні подорожі. Ти знову плануєш цікаву подорож. Розкажи своєму другу Геку Фінну про неї.

Приклад 3. Ти – відома голлівудська зірка. Ти тільки що повернувся з Києва. Поділися зі своїми друзями враженнями про це місто.

7.2.1.2.8. Контроль рівня сформованості компетентності у монологічному мовленні

Метою контролю у навчанні ММ є перевірка умінь учнів передавати в усній формі зміст прочитаного або прослуханого тексту і вміння будувати власне монологічне висловлювання на основі відомого тексту або власних знань у межах вивченого мовного і мовленнєвого матеріалу. Отже, *об'єктом* контролю іншомовної КММ є рівень її сформованості або сформованості її складових – умінь, навичок, знань і здібностей до ММ, основними з яких є вміння. Визначення об'єктів контролю КММ виходить із цілей навчання ММ. Як уже згадувалося, рівень сформованості КММ на кінець початкової школи має бути А1 за глобальною шкалою ЗЄР, на кінець основної – А2, на кінець старшої – В1 (рівень стандарту і академічний рівень), В2 (рівень профільної філологічної підготовки).

Для підсумкового контролю рівня сформованості КММ необхідно керуватися вимогами державних освітніх стандартів і чинних програм з ІМ для певного типу ЗНЗ та кожного етапу навчання (початкова, основна і старша школа).

Прийоми і форми контролю КММ повинні відповідати наступним **вимогам**:

- виконувати не лише контрольну, але й навчальну функцію;
- бути адекватними, тобто спрямованими на перевірку саме монологічної форми спілкування;
- бути цікавими для учнів і враховувати їх вікові особливості;
- не вимагати багато зусиль на перевірку та обробку результатів контролю.

Щодо *форм* контролю, то для ММ характерний усний індивідуальний контроль. Він дає змогу достатньо ефективно перевірити рівень сформованості умінь, навичок і знань учнів. Але під час поточного контролю варто поєднувати індивідуальні форми перевірки з парними, груповими та фронтальними, щоб уникнути пасивності класу. Для цього можна давати іншим школярам завдання на прослуховування того учня, який говорить, створювати ігрові ситуації і таким чином мотивувати учнів до участі у роботі. Шко-

лярі можуть виконувати певні мовленнєві дії (слухати, записувати, замальовувати, рахувати тощо). Для більш об'єктивного контролю і з метою детального аналізу мовленнєвих висловлювань учнів (наприклад мовних помилок) доцільно використовувати ТЗН.

Для оцінки рівня сформованості КММ застосовуються такі **контрольні вправи**: 1) опис малюнків; 2) повідомлення про себе та своїх друзів; 3) переказ прочитаного або прослуханого тексту з різними модифікаціями; 4) створення монологічних висловлювань за допомогою природних опор; 5) вільне монологічне висловлювання за конкретною ситуацією. Наприклад:

Тема “Відпочинок і дозвілля”. Очікуваний продукований тип монологу – монолог-переконання.

Завдання: Ти працюєш у британському (німецькому, французькому, іспанському) філіалі провідної української туристичної компанії. Розкажи потенційним клієнтам з Великобританії (Німеччини, Франції, Іспанії) про переваги проведення зимової відпустки в українських Карпатах.

Монологічні висловлювання учнів необхідно оцінювати з урахуванням наступних **критеріїв**:

- 1) відповідність висловлювання темі (ситуації) і досягнення комунікативної мети (вирішення комунікативного завдання);
- 2) обсяг висловлювання;
- 3) темп висловлювання;
- 4) комбінування різних мовленнєвих зразків;
- 5) ступінь зв'язності, логічності, аргументованості висловлювання;
- 6) структурно-композиційна завершеність висловлювання;
- 7) наявність елементів творчості у висловлюванні;
- 8) фонетична, лексична, граматична і стилістична правильність мовлення учнів у монологічній формі.

Другий і третій параметри відносяться до **кількісних** критеріїв оцінки рівня сформованості КММ, решта характеризують ММ з якісного боку, тобто є **якісними** критеріями.

Однак не можна звести виставлення оцінок за монологічне висловлювання учнів до простого підрахунку кількості їхніх помилок. Якщо учитель виправляє помилки під час відповіді учня, останній перериває своє мовлення, замовкає, в деяких учнів може з'явитися страх щодо свого висловлювання ІМ на уроці. Не варто переривати потік мовлення учня, так само як і не варто залучати учнів до виправлення помилок своїх однокласників. Слухачі повинні вникати у зміст висловлювання, а не „вихоплювати” помилки. Над помилками, що часто повторюються, слід окремо працювати.

Що стосується здібностей учнів до ММ, рівень їх розвитку визначається на підставі постійного спостереження та аналізу особливостей їхнього іншомовного спілкування згідно зі сформульованими вище критеріями.

Формування іншомовної КММ тісно пов'язане з формуванням іншомовної компетентності у читанні, чому і присвячено наступний розділ.

Завдання і питання для самоконтролю:

1. Розкрийте зміст кожного із факторів впливу на формування КДМ і КММ.
2. Дайте коротку характеристику основних функціональних типів діалогічних і монологічних висловлювань.
3. Назвіть рівні формування діалогічних і монологічних навичок і вмінь та приклади вправ, що використовуються на кожному з них.
4. Які обов'язкові компоненти комунікативної ситуації? Створіть власні навчальні комунікативні ситуації для навчання ДМ і ММ.
5. Назвіть особливості вправ для формування КДМ і КММ. Розробіть власні приклади вправ і РГ, передбачивши різні види опор, об'єкти контролю і критерії оцінювання.

7.3. Методика формування іншомовної компетентності у читанні

Дайте відповіді, спираючись на свій досвід вивчення ІМіК:

- Які жанри і види текстів ви читаєте іноземною мовою?
- Чи отримуєте ви задоволення від читання творів художньої літератури ІМ?
- Чи заважають вам незнайомі слова та граматичні явища розуміти тексти ІМ?

7.3.1. Загальна характеристика компетентності у читанні

Читання – рецептивний вид мовленнєвої діяльності, спрямований на сприйняття та розуміння писемного тексту. Читання є складовою комунікативної діяльності людини, оскільки забезпечує писемну форму спілкування.

Компетентність у читанні (КЧ) – це здатність читати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах опосередкованого спілкування. Складовими КЧ є **вміння, навички, знання, а також комунікативні здібності**, а саме – здібності до читання.

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

Серед *мовленнєвих умінь* читання виділяють:

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

Ефективність формування КЧ залежить від рівня сформованості в учнів *інтелектуальних умінь*: ймовірного прогнозування, критичного оцінювання прочитаного, поєднання у процесі зорового сприймання мнемічної та логіко-

сміслової діяльності, класифікації і систематизації отриманої інформації тощо (детальніше див. розділ 9). Важливу роль при формуванні КЧ відіграють також *навчальні вміння*, зокрема використання електронних засобів навчання, та *організаційні вміння*, наприклад самостійного учіння (детальніше див. розділ 9). *Компенсаційні вміння* читання, такі як використання мовної і контекстуальної здогадки для розуміння прочитаного, ігнорування невідомого мовного матеріалу, несуттєвого для розуміння, входять до складу мовленнєвих умінь читання.

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

- *навичок техніки читання* окремих букв, буквосполучень, слів, речень (детальніше див. розділ 6.5);
- *лексичних навичок* розпізнавання графічних форм ЛО та їх безпосереднього розуміння (детальніше див. розділ 6.2);
- *граматичних навичок* розпізнавання при читанні граматичних форм і прогнозування синтаксичних структур (детальніше див. розділ 6.3).

Іншою складовою КЧ є *декларативні та процедурні знання*. Прикладами декларативних знань служать *мовні знання* (графіки, ЛО, ГС тощо) та *країнознавчі знання* (культури країни виучуваної ІМ, зокрема фонові знання). До процедурних знань можна віднести соціокультурні знання, зокрема приклади мовленнєвої і немовленнєвої поведінки носіїв ІМ, описані у текстах.

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

Основними **характеристиками читання** як виду МД є такі:

1. За характером мовленнєвого спілкування читання, як і письмо, відноситься до писемних видів МД (на відміну від усних – говоріння та аудіювання).
2. За роллю у процесі спілкування читання (поряд з аудіюванням) є реактивним видом МД (на відміну від її ініціювальних видів – говоріння і письма).
3. За спрямованістю на прийом і видачу інформації читання (поряд з аудіюванням) є рецептивним видом МД (на відміну від продуктивних – говоріння і письма).
4. Форма перебігу читання – внутрішня, невиражена (на відміну від говоріння і письма, які актуалізуються в зовнішньому плані). Предметом читання є чужа думка, яка закодована у тексті і яку потрібно розпізнати.
5. Продуктом читання є умовивід, результатом – розуміння сприйнятого змісту і мовленнєва/немовленнєва поведінка читача, який може вербально відреагувати на прочитане, або запам'ятати прочитане до того часу, коли це йому знадобиться.

Психофізіологічними механізмами читання є **зорове сприйняття, внутрішнє промовляння, сегментування тексту, оперативна пам'ять, антиципація** (чи ймовірне прогнозування), **довготривала пам'ять, осмислення**. В реальній комунікації механізми читання функціонують майже синхронно.

Психофізіологічну основу читання складають операції **зорового сприйняття** тексту і його розуміння. При читанні інформація поступає до читача через зоровий канал, тому вирішальну роль виконують зорові відчуття, які спричиняють дію внутрішнього моторного/мовленневорохового аналізатора. Завдяки цьому читання супроводжується **внутрішнім промовлянням**, яке стає повним, розгорнутим мовленням при читанні вголос. Людина, яка читає мовчки, про себе, неодмінно чує те, що вона читає, тому слухові відчуття також є обов'язковим елементом читання. Ці відчуття дають можливість контролювати правильність власного читання, проте вони не відіграють домінуючої ролі, а підпорядковуються названим вище відчуттям.

Подібно іншому виду рецептивної діяльності — аудіюванню, читання базується на розпізнаванні мовних одиниць письмового тексту. В залежності від міцності засвоєння мовного матеріалу та рівня сформованості механізмів зорового сприймання процес розпізнавання може здійснюватися швидко й безпосередньо, або в уповільненому темпі з елементами пригадування.

З психологічної точки зору процес сприймання та розуміння тексту безпосередньо пов'язаний з **осмисленням і пам'яттю**. Сприймаючи текст, читач виділяє в ньому окремі ланки, які є для нього найбільш суттєвими, і синтезує ці ланки в єдине ціле. Пам'ять при цьому — оперативна і довготривала — допомагає мисленню (про механізми пам'яті див. розд. 7.1.1.).

Сприймання інформації та її осмислення зрілим читачем здійснюється одночасно. Ці складники процесу читання нерозривно пов'язані між собою: від якості сприймання залежить характер і рівень розуміння тексту, його повнота, глибина і точність.

Акт читання відбувається тоді, коли очі читача рухаються уздовж рядка, причому цей рух відбувається не плавно, а стрибкоподібно: зупинка (для фіксації сприйнятого) — стрибок — зупинка — стрибок. Досвідчений читач робить на рядку 4-6 зупинок тривалістю кожної з них 0,2 сек. Сума часу всіх зупинок очей складає час власне читання, на підставі якого встановлюється швидкість читання. Під час зупинок очей сприймається відрізок рядка, що включає більш ніж одне слово, хоча **умовною одиницею сприймання** у процесі читання вважається слово як мінімальна графічна одиниця, наділена певним значенням. Момент сприйняття слова завершується його розпізнаванням. Читач автоматично **співвідносить** графічне слово з конкретним значенням завдяки відтворенню його слухомоторного образу, який зберігається в довготривалій пам'яті. Ось чому зорове сприйняття тексту завжди супроводжується **проговорюванням** у внутрішньому мовленні, яке у зрілого читача має згорнутий характер. Вважається, що для впізнавання слова достатньо сприйняти

його загальну конфігурацію і 3-4 чітко видимі літери, а решта літер під час зупинки очей попадає в зону так званого бокового, периферійного зору.

Одночасно з поступальними рухами очей відбуваються і регресивні рухи, кількість яких залежить від рівня сформованості навичок читання, морфолого-синтаксичних труднощів тексту та ін. Регресивні рухи не переривають процес читання, тому що пам'ять утримує сприйняте раніше. Читач в момент регресії повертається назад, щоб уточнити деякі деталі, переконатися у правильності розуміння прочитаного, точніше осмислити його. У процесі навчання читання необхідно домагатися, щоб кількість фіксацій та регресивних рухів очей була мінімальною, а їх тривалість короткочасною.

Усі ці процеси відбуваються одночасно, і сприйнятий текст зразу зазнає **сміслової переробки** на різних рівнях у такій послідовності: значення слова співвідноситься зі значеннями інших слів, встановлюється характер зв'язку між ними і контекстуальне значення; слова об'єднуються в синтагми, синтагми — в речення; речення об'єднуються в більші смислові утворення, а останні — в цілісний мовленнєвий твір. Звідси **мінімальною смисловою одиницею тексту вважають синтагму**, яка, крім лексичного значення, передає ще й певні смислові зв'язки.

Процес осмислення включає роботу пам'яті та різних розумових операцій, серед яких головними є порівняння та узагальнення, аналіз і синтез, абстрагування і конкретизація тощо.

Дія механізму **антиципації** (чи **ймовірного прогнозування**) полягає у тому, що читач ніби забігає наперед, будує гіпотези про те, що буде далі, прогнозує події. Таке прогнозування може відбуватися на різних рівнях мови і зумовлюється як мовними, так і смисловими факторами. До мовним факторів відносяться правила орфографії, граматики, сполучуваність лексичних одиниць, структура речення; до смислових — ситуативна інформація і контекст. Відповідно, розрізняють вербальне прогнозування і смислове. **Вербальне прогнозування** дозволяє на основі лінгвістичного досвіду, знань системи мови та правил мовленнєвого спілкування будувати гіпотези, які розповсюджується на окремі слова, їх сполучення і на структуру речення. **Смислове прогнозування** уможливорює передбачення (на основі власного досвіду та вже сприйнятої інформації) на рівні змісту того, що не було ще пред'явлено для сприйняття. Слід зазначити, що у процесі формування іншомовної КЧ механізм антиципації не створюється заново, а лише оснащується новими засобами ІМ у результаті виконання вправ.

Мотивом читання як комунікативної діяльності є спілкування, а **метою** — отримання необхідної інформації, причому робота з текстом може переслідувати різні цілі: іноді потрібно лише визначити, про що цей текст, в інших випадках важливо зрозуміти основну чи нову інформацію, замисел автора, підтекст. Той, хто читає, як правило, завжди прагне отримати інформацію найекономнішим способом, тому його читання відбувається в різному темпі

і характеризується гнучкістю як ознакою зрілого читання (про види/режими читання див. розділ 7.3.4.).

Психологи виділяють декілька **рівнів розуміння** іншомовних текстів: 1) рівень фрагментарного розуміння; 2) рівень загального (глобального) розуміння; 3) рівень повного (детального) розуміння; 4) рівень критичного розуміння. Так, перший рівень включає сприймання у кожному абзаці тексту таких речень, котрі складають смислове ядро, а також визначення смислових віх та синтаксичних зв'язків між реченнями. З другим рівнем пов'язують повне розуміння змісту тексту. Оцінка та розуміння емоційного забарвлення змісту досягаються на третьому рівні. Четвертий рівень розуміння включає узагальнення ідейно-тематичного змісту та його зв'язок із загальним напрямом твору.

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

На успішність формування КЧ впливають різноманітні фактори.

7.3.2. Фактори впливу на формування компетентності у читанні

Успішність формування КЧ залежить від різних факторів: індивідуально-вікових особливостей учнів, наявності або відсутності у них мотивів навчання в цілому і читання ІМ зокрема, розвитку уваги й інтересу, від рівня сформованості у школярів уміння застосовувати стратегії читання, вміння спиратися на попередній мовленнєвий досвід, на вміння використовувати досвід і мовленнєві вміння у рідній мові. Крім того, до факторів, що визначають успішність формування КЧ, відносяться лінгвістичні та дискурсивні характеристики іншомовних текстів, від умов навчання (наявність/відсутність ТЗН, використання опор різного характеру, ситуативності та проблемності вправ, організації занять з ІМ). Фактори, що впливають на успішність читання, можна об'єднати у такі групи: 1) умови сприйняття писемних текстів; 2) індивідуально-психологічні особливості самого читача; 3) мовні характеристики тексту.

Під **умовами сприйняття** писемних текстів маються на увазі час, відведений на читання; кількість пред'явлень тексту; обсяг тексту; наявність опор та орієнтирів. Обсяг текстів для читання регулюється вимогами чинної програми. Вибір часу для читання та кількості пред'явлень тексту залежить від мовленнєвого досвіду учнів, комунікативного завдання, способу перевірки прочитаного. Дворазове читання тексту вважається доцільним за умови наявності труднощів розуміння, а також при настанові на переказ тексту або його обго-

ворення. Обов'язковою умовою читання тексту вдруге є постановка нового комунікативного завдання до читання. Опорами та орієнтирами при читанні можуть служити запитання до тексту, вибіркові тести, таблиці для заповнення, малюнки, схеми.

Вагому роль у процесі формування КЧ відіграють **індивідуально-психологічні особливості** самого читача. Так, кмітливність учня, його вміння читати рідною мовою, розуміння теми тексту сприятиме оволодінню читанням уголос. При навчанні читання про себе важливими є вмотивованість читання, зорова чутливість, зорова пам'ять, ймовірне прогнозування, поле читання та увага читача. Успішність читання залежить від потреби учнів узнати щось нове, від наявності інтересу до теми повідомлення, від усвідомлення об'єктивної потреби вчитися, тобто від спрямованості на пізнавальну мотивацію цієї діяльності.

Успішність читання іноземною мовою пов'язана з **особливостями** текстів, а саме:

- з орфографічною і графічною системами;
- із мовною формою тексту.

Вищезгадані фактори зумовлюють наявність ряду труднощів. Так, **мовні**, а саме, **лексичні та граматичні труднощі** текстів можуть спричиняти перешкоди для правильного розуміння змісту. Назвемо деякі з них:

- наявність багатозначних та конвертованих слів:

Англ. At last he became a proud owner of the thing that had real **springs** and a mattress.

- непрямої порядок слів (інверсія):

Англ. No sooner **had Miss Sophie** noticed her cousin Paul than a pleasant smile touched her lips.

- звороти з дієприкметниками та дієприслівниками:

Англ. The goods having been sold, Jim returned home immediately.
Why don't you have your dresses made at Macallan's?

- умовні безсполучникові речення:

Англ. Mr. Johnson decided to lock all the doors in the house, should any emergency arise;

- герундіальні звороти:

After having been informed of Mark's arrival, he went downstairs without delay;

- складні речення і конструкції:

Англ. Opening the drawing-room door noiselessly, he had stood watching the expression on her face, indifferent from any he knew, so much more open, so confiding, as though to her music she was giving a heart he had never seen. (J. Galsworthy. In Chancery).

У процесі формування КЧ іноземною мовою можуть виникнути і труднощі, пов'язані зі **змістом тексту**: розуміння предметного змісту (фактів); розуміння логіки викладу; розуміння загальної ідеї, мотивів, вчинків дійових осіб.

Належність тексту до певного жанру (науково-популярні, публіцистичні, художні, прагматичні) та наявність відповідних жанрових ознак зумовлюють нову групу труднощів, пов'язаних із *жанром тексту*.

Для кожного ступеня навчання ІМ і, відповідно, кожного класу конкретизовано цілі формування КЧ.

7.3.3. Цілі формування компетентності у читанні в учнів початкової, основної і старшої школи

У програмі з ІМ для загальноосвітніх навчальних закладів зазначено, що в учнів 1-го і 2-го класів формується КТЧ і частково починається формування КЧ. У 3-му класі продовжується робота з формування в учнів КТЧ і паралельно збільшується увага до навчання читання як виду мовленнєвої діяльності. Так, на кінець 3-го класу учні знають алфавіт та основні звуко-буквені зв'язки; читають уголос і про себе з повним розумінням короткі прості тексти, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні; читають і розуміють нескладні короткі тексти, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні; тексти, де значення незнайомих слів розкривається з опорою на ілюстративний матеріал. Мінімальний обсяг текстів для читання визначається у 150 друкованих знаків. По закінченні 4-го класу учні повинні читати уголос і про себе з повним розумінням короткі тексти, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні; розуміти основний зміст різнопланових текстів, пов'язаних із повсякденним життям; читати й розуміти нескладні короткі тексти, де значення незнайомих слів розкривається на основі здогадки. Обсяг – не менше 300 друкованих знаків.

Учні, які закінчили 9-й клас, повинні навчитися читати (з повним розумінням) тексти, побудовані на знайомому мовному матеріалі; знаходити необхідну інформацію у текстах різнопланового характеру (значення незнайомих слів розкривається на основі здогадки, малюнка, схожості з рідною мовою, пояснень у коментарі); переглядати текст чи серію текстів з метою пошуку необхідної інформації. Обсяг прочитаного — не менше 800 друкованих знаків. Рівень сформованості КЧ на кінець 9-го класу має відповідати цільовому рівню володіння іноземною мовою – рівню А2 згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти.

Випускники ЗНЗ повинні читати й розуміти тексти на сучасні теми про життя підлітків, газетні статті про події у світі та в нашій країні, розуміти висловлення побажань та почуттів в особистих листах, вміти знаходити й вилучати потрібну інформацію з описом подій в газетних/журнальних статтях та брошурах. Обсяг текстів для читання в 11-му класі — не менше 1900 друкованих одиниць. Згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти учні *старшої школи* (10-11 класи) продовжують оволодіння КЧ з метою досягнення рівня В1 (рівень стандарту), рівня В1 (академічний рівень) чи рівня В2 (рівень філологічної профільної підготовки).

У процесі формування КЧ реалізуються також освітня, розвивальна й виховна цілі, які підпорядковуються практичній меті. **Освітня мета** передбачає набуття учнями різноманітних знань та отримання пізнавальної інформації з текстів, а також формування у школярів навчальних умінь і стратегій читання. **Розвивальна мета** передбачає розвиток у школярів когнітивних процесів, які беруть участь у читанні – уваги, слухового сприймання, різних видів зорової пам'яті, мислення, уяви. **Виховна мета** передбачає виховання в учнів культури читання, а також емоційно-ціннісного ставлення до прочитаного. Цілі реалізуються комплексно, що сприяє різнобічному особистісно-діяльнісному розвитку школяра.

Формування КЧ передбачає навчання учнів різних його видів.

7.3.4. Види читання

В залежності від комунікативної мети, яка ставиться учителем на уроці, від характеру тексту використовуються такі **види читання**: 1) з розумінням основного змісту тексту (ознайомлювальне читання); 2) з метою пошуку необхідної інформації чи інформації, яка цікавить (переглядове читання); 3) з повним розумінням змісту тексту (вивчаюче читання).

Таблиця 13

Класифікація видів читання за комунікативними цілями (за С.К.Фоломкіною)

Вид читання	Мета	Ступінь розуміння	Швидкість читання (слів за хв.)
Ознайомлювальне	Розуміти основну інформацію	70-75 %	180-190
Переглядове	Визначити тему	40-50 %	400-500
Вивчаюче	Розуміти повну інформацію	100 %	50-60

Читання з **розумінням основного змісту тексту (ознайомлювальне читання)** є найбільш розповсюдженим у всіх сферах життя і здійснюється на матеріалі автентичних текстів, які несуть інформацію про побут, традиції, культуру, історію країни, мова якої вивчається. Це читання про себе без вказівки на обов'язкове наступне використання здобутої інформації. **Особливостями** цього способу читання є високий темп ознайомлення з усім текстом, точність розуміння основного змісту та найбільш суттєвих деталей. Для досягнення цієї мети, за даними С. К. Фоломкіної, цілком достатньо розуміння 75% основного змісту за умови, якщо решта 25% не містить ключових положень, суттєвих для розуміння змісту всього тексту. Темп ознайомлювального читання для різних мов буде дещо різнитися: для англійської і французької мов — 180 слів/хв., для німецької — 150 слів/хв.

У процесі ознайомлювального читання переслідуються такі **комунікативні цілі**:

- визначити тему, яка висвітлюється у тексті, які проблеми в ньому розглядаються;
- що саме говориться в тексті у зв'язку з проблемою;
- виділити основну думку;
- вибрати головні факти, випускаючи другорядні;
- виразити своє ставлення до прочитаного.

Учні повинні зрозуміти основний зміст тексту, осмислити здобуту інформацію. Повнота розуміння повинна бути в межах 75%.

Для розвитку вмінь ознайомлювального читання **використовуються** досить великі за обсягом **тексти** (до однієї сторінки навіть на початковому ступені), легкі для розуміння у мовному та змістовому відношенні, які містять 25-30% надлишкової, другорядної інформації. Спочатку тексти читаються у класі з метою формування в учнів навичок читання та розуміння тексту, потім ця робота здійснюється вдома, а в класі проводиться контроль розуміння прочитаного.

Мова текстів, призначених для одержання основної інформації, має бути нормативною, без діалектних особливостей, а зміст відповідати рівню мовної підготовки учнів, їх віковим характеристикам, життєвому досвіду та інтересам. За видами жанрів тексти можуть бути художніми, науково-популярними (статті з газет, журналів), а також прагматичними (програми телебачення, оголошення, афіші, меню, вивіски, телефонні довідники, плани міст, розклади руху транспорту і т. ін.).

Читання з метою **пошуку необхідної інформації чи інформації, яка цікавить** (переглядове / вибіркове читання), передбачає наявність умінь швидко переглянути ряд матеріалів (газет, журнальних статей, різноманітних програм та довідників, інших прагматичних матеріалів), для того щоб **знайти конкретну інформацію**, яка може бути задана вчителем або пов'язана з інтересами учня. Учень повинен швидко переглянути текст/ тексти (швидкість — 500 слів/хв.), знайти потрібну інформацію і сконцентрувати на ній свою увагу, намагаючись зрозуміти її повністю або основний зміст — залежно від конкретної комунікативної мети.

Для організації переглядового читання підбираються тематично пов'язані **тексти** (декілька оголошень, рецептів, програм телепередач, з яких слід вибрати ті, що відповідають заданим параметрам пошуку).

Читання з **повним (детальним) розумінням тексту** (вивчаюче читання) має своєю метою досягнення максимально повного і точного розуміння інформації тексту і критичного осмислення цієї інформації. Однією з цілей такого читання є формування в учнів умінь самостійно долати труднощі мовного та смислового характеру. Це **вдумливе читання**, яке здійснюється у повільному темпі — 50-60 слів/хв., а його об'єктом є “вивчення” не мовного матеріалу, а тієї інформації, що подається у тексті.

Читання в такому режимі вимагає цілеспрямованого аналізу змісту на основі мовних явищ та логічних зв'язків. Тому має місце велика кількість регресій, зумовлених необхідністю перечитування окремих частин тексту для досягнення якомога точнішого розуміння змісту. Матеріалом для вивчаючого читання служать пізнавальні тексти, що містять значущу для учнів інформацію та мовні і смислові труднощі.

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

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

Тексти, на базі яких формуються вміння вивчаючого читання, за своїм змістом і тематикою повинні задовольняти пізнавально-комунікативні потреби та інтереси учнів. Це мають бути нескладні автентичні або адаптовані тексти різних жанрів: науково-популярні, публіцистичні, художні, а також тексти прагматичного характеру: інструкції, рецепти (переважно кулінарні та ін.). Важливо навчити учнів користуватися різними довідниками, лінгвокраїнознавчим коментарем, поясненнями, висновками.

Зазначимо, що обсяг текстів для вивчаючого читання має бути значно меншим, а зміст складнішим, ніж для ознайомлювального читання.

До текстів як навчального матеріалу для формування КЧ висуваються певні вимоги.

7.3.5. Вимоги до текстів для читання

Для формування умінь читання велике значення має характер текстів: їх зміст, інформативність, цікава фабула і т. і. Від якості текстового матеріалу залежить мотивація читацької діяльності учнів.

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

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

- Пізнавальна цінність текстів, науковість їх змісту. Тексти мають будуватися на фактичному матеріалі про країну та її народ, мова якого вивчається, а також включати відомості з найрізноманітніших галузей людських знань (науково-популярні тексти).
- Відповідність змісту текстів віковим особливостям та інтересам учнів. Ці тексти повинні відповідати інтелектуальному рівню розвитку учнів,

бути значущими для них, задовольняти їх емоційні та пізнавальні запити.

- Виховний і розвивальний потенціал текстів. Такі тексти повинні сприяти формуванню морально-етичних якостей читача.
- Наявність різних форм мовлення: діалогічного мовлення і монологічного мовлення та різні типи текстів, що функціонують у ситуаціях реального спілкування.

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

- збагачення і розширення знань/досвіду учнів у різних сферах життя;
- тренування з метою засвоєння лексико-граматичного матеріалу та забезпечення учням вправління в читанні і використанні певного мовного матеріалу у відповідях на запитання вчителя, у процесі вільного переказу змісту чи в переказі, близькому до тексту;
- розвиток усного мовлення учнів на основі прочитаного тексту: переказ тексту своїми словами, драматизація окремих епізодів, придумування продовження фабули тексту або іншого початку, бесіда за окремими проблемами, які розкриваються у тексті, тощо;
- розвиток смислового сприйняття тексту — його розуміння. Завдання такого характеру спрямовані на перевірку розуміння окремих епізодів та всього тексту, знаходження різних смислових і формальних елементів, які полегшують процес розуміння, виконання вправ, котрі допомагають переборювати труднощі, що виникають на шляху розуміння тексту.

Для формування КЧ в ЗНЗ використовуються **автентичні, напівавтентичні й укладені (навчальні)** тексти. Перевагою автентичних текстів є те, що вони є зразками реальної комунікації. Типи автентичних текстів узагальнено у таблиці 14.

Таблиця 14

Типи автентичних текстів
(за Н. І. Гез, Н. Д. Гальськовою)

Художні	Прагматичні (регламентують повсякденне спілкування)	Публіцистичні
Пісні Казки Розповіді Новели Комікси Драматичні твори Загадки Вірші Сценарії П'єси	Телефонні розмови Рецепти, інструкції Етикетки Листи, телеграми Короткі біографії Факси Реклама Повідомлення Розклад Білет Програми передач	Короткі репортажі Статті (газетні) Науково-популярні статті Інтерв'ю

Легшими для навчання є напівавтентичні тексти, автентичні за своєю природою, але скорочені й модифіковані. Найлегшими є навчальні тексти, укладені авторами НМК чи учителем, оскільки в них враховується мовленнєвий досвід конкретного вікового контингенту учнів, а також навчальні функції опор та орієнтирів.

Формування КЧ здійснюється поетапно.

7.3.6. Етапи формування компетентності у читанні

Формування КЧ передбачає набуття учнями знань, формування навичок та розвиток умінь читання, а також удосконалення психофізіологічних механізмів читання.

Набуття знань включає як розширення лінгвістичного кругозору учнів – оволодіння мовними знаннями, так і формування ЛСК – оволодіння країнознавчими й лінгвокраїнознавчими знаннями. Формування навичок читання (техніка читання, лексичні та граматичні) сприяє формуванню автоматизованих складників читання. Розвиток умінь читання уможливорює розвиток здатності учня проникати у смисл тексту з різними рівнями його розуміння. Вдосконалення психофізіологічних механізмів читання має на меті розвиток конкретних характеристик мовлення, ймовірного прогнозування, розширення обсягу довготривалої й короткочасної пам'яті, зменшення часу внутрішнього промовляння.

У процесі навчання іноземної мови у ЗНЗ необхідно сформувати вміння читання на комунікативно достатньому рівні, з тим щоб учні могли розуміти: а) **основний зміст** нескладних автентичних текстів і б) досягти **повного розуміння** складніших за змістом і структурою текстів різних жанрів: суспільно-політичних, науково-популярних, художніх (адапованих). Учнів потрібно навчити користуватися двомовними словниками та різними довідковими матеріалами. Досягнення цих цілей здійснюється поетапно. Так, **на першому етапі** основним завданням є розвиток навичок техніки читання уголос і про себе/мовчки і досягнення швидкості читання (див. розділ 6.5.).

На другому етапі ставиться завдання навчити учнів читати вголос і про себе складніші тексти пізнавального характеру, що представлені в підручнику та в читанці (Reader). Учні повинні здогадуватися про значення незнайомих слів на базі контексту, словотворчих елементів, співзвучності зі словами рідної мови. Для визначення значення незнайомого слова використовується морфологічний або структурно-смісловий аналіз.

Читаючи текст, учні повинні зрозуміти основний зміст і важливі деталі. Якщо виникає необхідність у повторному читанні, учитель має поставити нове завдання, наприклад вилучити з тексту додаткову інформацію або прочитати текст з більшою швидкістю та ін. Темп читання про себе у цих класах повинен бути вищим від читання вголос.

З метою подолання труднощів розуміння тексту проводяться лексичний, граматичний, структурний і смисловий аналізи, використовується переклад. Учні вчать користуватися двомовним словником.

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

Учні старших класів мають оволодіти навичками анотування тексту (стисло передати зміст прочитаного в усній чи письмовій формі); реферування (визначити в тексті нову інформацію чи головні думки/ факти); рецензування (висловлювати свою думку, давати оцінку змісту тексту в усній чи письмовій формі).

Формування складових КЧ та вдосконалення його психофізіологічних механізмів здійснюються в цілісній системі вправ.

7.3.7. Система вправ і завдання для формування компетентності у читанні

Згідно з виділеними етапами формування навичок і вмінь читання до системи вправ для навчання читання входять **три підсистеми вправ**:

I підсистема — вправи для формування навичок техніки читання (див. розділ 6.5.).

II підсистема — вправи для формування мовленнєвих навичок читання (графічні, лексичні, граматичні навички) (див. розділ 6.2., 6.3.).

III підсистема — вправи для розвитку вмінь читання.

Кожна з підсистем включає по дві групи вправ. Так, до **I підсистеми вправ** входять такі **групи вправ**:

I група (Ч1а) — вправи у впізнаванні і розпізнаванні графем;

II група (Ч1б) — вправи у встановленні і реалізації графемно-фонемних відповідностей.

II підсистема містить вправи:

I група (Ч2а) — вправи для формування лексичних навичок читання;

II група (Ч2б) — вправи для формування граматичних навичок читання.

До **III підсистеми** увійшли такі **групи вправ**:

I група (Ч3а) — вправи, що готують учнів до читання текстів;

II група (Ч3б) — вправи для розвитку вмінь читання текстів.

Зупинимося на вправах III підсистеми, оскільки вправи I та II підсистем детально описані у попередніх розділах. Отже, **метою вправ III підсистеми є**

навчання читання текстів з метою одержання необхідної чи бажаної інформації, досягнення визначеного програмою рівня розуміння змісту текстів.

Вид читання (ознайомлювальне, переглядове, вивчаюче) і комунікативна мета читання зумовлюють кількість і типи / види вправ для формування КЧ. Робота з текстом проводиться у три етапи і зберігає свою структуру (див. таблицю 15) незалежно від виду читання.

Таблиця 15

Етапи роботи з текстом для читання

Назва етапу	Мета етапу	Зміст етапу
Дотекстовий	<ul style="list-style-type: none"> ▪ аналіз мовних і смислових труднощів тексту ▪ введення у проблему / галузь науки 	Виконання вправ
Текстовий	<ul style="list-style-type: none"> ▪ формулювання комунікативного завдання ▪ читання тексту 	Слухання / читання комунікативного завдання, читання тексту
Післятекстовий	<ul style="list-style-type: none"> ▪ контроль розуміння тексту ▪ обговорення змісту прочитаного тексту ▪ навчання смислової переробки інформації тексту 	Виконання вправ

Слід зазначити, що серед наведених етапів роботи з текстом важливу роль відіграє комунікативна настанова (текстовий етап), яка містить конкретне завдання для орієнтування учнів на цілеспрямоване й свідоме розуміння інформації. Таке завдання організує увагу й мислення учня, стимулює запам'ятовування. Психологи свідчать, що правильна й точна настанова підвищує ефективність сприймання на 25%.

А. Навчання ознайомлювального читання

При навчанні ознайомлювального читання потрібно **навчити учнів** виконувати такі дії:

- прогнозувати зміст за заголовком або початком тексту;
- здогадуватись про значення незнайомих слів за допомогою контексту, словотворчих елементів, за схожістю зі словами рідної мови або утворених шляхом конверсії;
- ігнорувати окремі незнайомі слова, які не перешкоджають розумінню основного змісту;
- визначати смислові частини тексту і зв'язки між ними;
- користуватися у процесі читання наявним лінгвокраїнознавчим коментарем, виносками, словником, довідниками, якщо в цьому виникає потреба, щоб зрозуміти основний зміст тексту.

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

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

Контроль розуміння прочитаного проводиться за допомогою завдань такого типу:

- відповісти на запитання вчителя щодо основної інформації тексту;
- відповісти на запитання, що стосуються важливих деталей;
- сказати, чи співвідноситься представлена вчителем інформація з тією, яка почерпнута учнями з тексту;
- знайти у тексті вказані учителем факти/ одиниці смислової інформації, інші вправи пошукового характеру;
- виконати альтернативний тест, тест множинного вибору та ін.

Б. Навчання переглядового читання.

Мета навчання переглядового читання – швидко переглянути текст/ тексти, знайти потрібну інформацію і сконцентрувати на ній свою увагу. Цей вид читання передбачає наявність в учнів сформованих умінь, необхідних для орієнтування в логіко-смісловій структурі тексту, знаходження та вибір нової чи заданої інформації, об'єднання в логічне ціле здобутої інформації з кількох джерел згідно з конкретною проблемою. Робота з текстом/текстами може завершуватись підготовкою повідомлення чи реферату. Точність розуміння тексту у цьому виді читання визначається правильністю відповіді учня на запитання вчителя про те, чи цікавить учня така інформація, яка частина тексту виявилась найбільш інформативною, чи є в тексті нові для учня факти тощо.

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

- What theme/ field of science is dealt with in this text?
Which of these titles fits the text best? (Several titles are supplied).
Which of these topics are dealt with in the text? (A list of topics is given).
Which of these pictures/ diagrams etc. illustrates the text? (Several pictures/ diagrams are supplied).
Which paragraph/ text belongs to this picture? (One picture and several short texts are supplied).
Which of these texts deals with the problem of environment protection? etc. (Several short texts are supplied).

В. Навчання вивчаючого читання.

Для того щоб досягти повного і точного розуміння інформації, викладеної у тексті, учень повинен володіти значним запасом лексичних одиниць, мати глибокі знання з граматики (на морфологічному і синтаксичному рівнях) і достатню практику в читанні текстів різних жанрів з великою концентрацією мовних і смислових труднощів. Цей режим читання потребує багато часу та зусиль з боку учнів для оволодіння ним у повному обсязі (цього неможливо досягти в умовах ЗНЗ). У зв'язку з цим ставиться мета навчити учнів основних прийомів вивчаючого читання (scanning), необхідних і достатніх для подальшого професійно орієнтованого доучування.

У процесі роботи з текстом в режимі вивчаючого читання необхідно навчити учнів виконувати такі дії:

- прогнозувати зміст за заголовком;
- розуміти або здогадуватися про значення лексичних одиниць та граматичних структур;
- визначати головні смислові частини тексту;
- користуватися у процесі читання наявним коментарем, виносками, словником, довідниками;
- зіставляти здобуту інформацію зі своїм досвідом;
- оцінити інформацію, висловити свою думку про неї;
- передати почерпнуті з тексту відомості іншим (рідною мовою або в опорі на текст);
- прокоментувати окремі факти.

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

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

1. Відповісти на запитання вчителя щодо основного змісту тексту і його деталей.
2. Вибрати з кількох малюнків ті, які ілюструють провідну думку тексту.
3. Визначити, чи відповідає інформація, запропонована у завданні вчителя, основному змісту тексту.
4. Визначити у тексті смислові віхи і виписати найбільш суттєву інформацію.
5. Скласти план тексту; підібрати до кожного пункту плану речення з тексту, які його уточнюють.
6. Виконати письмовий переклад тексту і порівняти його з ключем.
7. Виконати тест множинного вибору, альтернативний чи поєднувальний тест (matching).

Розглянуті види читання з різними комунікативними цілями здійснюються в умовах уже сформованих навичок читання завдяки систематичній роботі з нескладними навчальними текстами чинних підручників.

Наведемо приклад **роботи з текстом (ознайомлювальне читання) на уроці** під безпосереднім керівництвом і контролем учителя.

I. Дотекстовий етап.

1. Перед самостійним опрацюванням нового тексту учнями вчитель повинен спрямувати їх увагу на читання та розуміння тексту. Він повідомляє деякі факти з життя і творчої діяльності автора, або називає проблему/галузь науки, яка розглядається в тексті. Можна запитати учнів, які книжки цього автора вони читали (що відомо їм з цієї проблеми).
2. Підготовча робота до читання тексту. На цьому етапі необхідно виконати передтекстові вправи, для того щоб усунути деякі мовні та смислові труднощі тексту. Це може бути робота такого характеру:
 - а. Опрацювання вимови географічних назв, власних імен. Виконуються імітативні вправи, слова записуються на дошці (картках) з транскрипцією.
 - б. Робота з окремими словами, що відносяться до потенціального словника: інтернаціональні, похідні, складні, конвертовані. Учні повинні здогадатися про значення цих слів, дати свої варіанти перекладу.
 - в. Опрацювання складних граматичних структур: аналіз, переклад.

II. Текстовий етап.

1. Ознайомлення із запитаннями/завданнями до тексту, на які учні мають знайти відповідь, прочитавши текст.
2. Читання тексту про себе з метою розуміння основного змісту (час опрацювання тексту регламентується вчителем залежно від обсягу і складності тексту).

III. Післятекстовий етап. Контроль розуміння прочитаного шляхом виконання післятекстових вправ.

1. Відповіді на запитання вчителя стосовно основної інформації тексту (короткі або повні відповіді).
2. Відповіді на запитання, пов'язані з важливими деталями тексту (повні і короткі відповіді).
3. Вправи на знаходження вказаних учителем фактів. Перевіряється вміння орієнтуватися в тексті, знаходити одиниці смислової інформації, наприклад швидко знайти і прочитати речення, в якому називаються головні персонажі (місце дії, час, характеристики персонажів, причини та наслідки дій і т.ін).
4. Виконання тестів множинного чи альтернативного вибору з метою перевірки розуміння учнями основної інформації та важливих деталей.

IV. Завершальний етап роботи з текстом.

1. Підготовка до переказу тексту:
 - складання плану розповіді;
 - вибір з тексту слів/ словосполучень/ фраз для використання у власних висловлюваннях.
2. Переказ тексту з вираженням свого ставлення до проблеми, персонажів, їх дій, оцінка тексту. Після читання учнями повідомлення учитель обов'язково перевіряє його розуміння. Контроль розуміння прочитаного може здійснюватись різними способами (детальніше див. розділ 7.1.9).

Під час виконання вправ одночасно розвиваються комунікативні здібності учнів до читання. Крім того, важливе значення для формування КЧ має володіння учнем навчальними й комунікативними стратегіями (детальніше див. розділ 9).

7.3.8. Засоби формування компетентності у читанні

Засобами формування КЧ є передусім тексти різних видів та жанрів (про вимоги до текстів для читання див. розділ 7.3.5), розміщені у підручниках, або у книжках для читання, що є складовою НМК.

Тексти для читання можуть супроводжуватися такими засобами формування КЧ як **малюнки, ілюстрації, схеми, плани, графіки, таблиці**, які можна використовувати у якості орієнтирів-підказок для подальшого відтворення змісту. Вони сприяють смисловій здогадці, пробуджують в учнів інтерес до змісту, допомагають утримувати в пам'яті послідовність викладених у тексті фактів, покращують точність і повноту розуміння. Іншим засобом формування КЧ може бути використання **підкреслювань, особливого шрифту, кольору, заголовків, пунктів плану** тощо. Має значення і **форма пред'явлення** тексту у посібниках. Так, оголошення, подане на аркуші; текст листівки у вигляді справжньої вітальної листівки допомагають учням краще зрозуміти текст і підсилюють їх мотивацію.

У процесі формування КЧ велику роль відіграє **аудіокнига** (детальніше див. розділ 7.1.6.). При використанні аудіокниги читання й аудіювання функціонують одночасно, оскільки відбувається комбіноване звуко-зорове пред'явлення мовленнєвого повідомлення.

Доцільним та ефективним є використання **навчальних комп'ютерних програм**, спрямованих на формування КЧ, які не лише пропонують учням прочитати тексти різних типів та видів, але й контролюють розуміння прочитаного за допомогою запитань, тестових форм контролю, приймаючи лише правильний варіант, що робить такі програми ефективним засобом для формування КЧ.

Рівень сформованості КЧ визначається за допомогою різних видів контролю.

7.3.9. Контроль рівня сформованості компетентності у читанні

Відповідно до складових КЧ, контролювати необхідно **вміння, навички, знання, а також комунікативні здібності**, а саме – здібності у читанні. Способам контролю навичок техніки читання, які входять до КЧ, вже приділялася увага (див. розділ 6.5). Контроль лексичних та граматичних навичок також було описано (див. розділи 6.2., 6.3.). Знання та комунікативні здібності контролюються не окремо, а в ході перевірки вмінь. Тому зупинимось на питаннях контролю вмінь читання докладніше.

Вибір **об'єктів контролю** залежить від виду читання. Так, у процесі контролю вмінь **ознайомлювального читання** перевіряють вміння зрозуміти основну інформацію в тексті, ідею автора. У ході перевірки вмінь **переглядового читання** об'єктами контролю стають вміння знайти необхідну інформацію, визначити тему тексту. При **вивчаючому читанні** перевіряються вміння повно й точно зрозуміти як основну, так і другорядну інформацію, вміння інтерпретувати думки, висновки і ставлення автора тексту до викладених подій.

Для здійснення контролю можуть бути використані вправи, запропоновані для формування КЧ.

Контрольні вправи перевіряє й оцінює учитель за 12-бальною шкалою, керуючись критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів з читання, визначеними програмою. **Критерії оцінювання** читання поділяються на якісні та кількісні. До якісних критеріїв належать повнота розуміння тексту; точність розуміння тексту. До кількісних – обсяг тексту, темп читання, наявність незнайомих слів.

Способи контролю прочитаного повідомлення можуть бути **невербальними і вербальними**. До невербальних способів контролю можна віднести: виконання дій; використання цифр; використання сигнальних карток; використання облікових карт; виготовлення схем, креслень; підбір малюнків; розташування малюнків. Вербальні способи контролю можуть бути **рецептив-**

ними і репродуктивними. Прикладами рецептивних способів контролю можуть бути: вибір пунктів плану; виконання тестів множинного вибору. Репродуктивні способи контролю: переклад окремих слів, словосполучень, речень; складання запитань за текстом; відповіді на запитання; бесіда за текстом; переказ змісту іноземною або рідною мовою.

З метою контролю рівня сформованості КЧ широко використовують різні види тестових завдань з іноземної мови. Серед тестових завдань на вибір відповіді (вільноконструйовані тести) застосовуються тести:

- перекресного вибору (matching);
- альтернативного вибору (true-false choice);
- множинного вибору (multiple choice);
- на упорядкування (rearrangement).

Також слід використовувати тестові завдання на конструювання відповіді:

- на завершення (completion);
- на підстановку (substitution);
- на трансформацію (transformation);
- внутрішньомовне перефразування;
- міжмовне перефразування (переклад).

Вибір способу контролю зумовлюється низкою факторів, передусім ступенем навчання ІМ, а також видом читання. На вибір форм і способів контролю КЧ впливають також жанр тексту, його зміст. Так, при перевірці розуміння художніх текстів слід звертати увагу на розуміння учнями подій, персонажів, стосунків між персонажами; при перевірці читання наукових текстів важливими є ідеї, факти, параметри; при опрацюванні афіш, програм перевіряється розуміння цифр, назв, часу.

Рівень розвитку здібності учнів до читання визначається у процесі постійного спостереження та аналізу їхніх особливостей іншомовного читання згідно зі сформульованими критеріями.

Завдання і питання для самоконтролю:

1. Охарактеризуйте психофізіологічні механізми процесу читання.
2. Розкрийте суть видів читання.
3. Назвіть основні етапи роботи з текстом для читання і визначте мету кожного з них.
4. Проілюструйте етапи формування КЧ відповідними вправами.
5. В опорі на матеріал розділу про мовні труднощі читання проаналізуйте мовні характеристики одного з текстів, обраних вами із запропонованих у чинному підручнику іноземної мови.

7.4. Методика формування іншомовної компетентності у письмі

Дайте відповіді, спираючись на свій досвід вивчення ІМіК:

- На вашу думку, що легше – говорити чи писати іноземною мовою?
- З якими труднощами ви зустрічалися, створюючи тексти іноземною мовою?
- Які жанри письма вам відомі?

7.4.1. Загальна характеристика компетентності у письмі

З лінгвістичної точки зору **письмо** – це “додатковий до звукового мовлення засіб спілкування за допомогою графічних знаків, що дозволяють фіксувати інформацію для передачі її на відстань для зберігання у просторі та часі” (Ахманова О. С., 1969, с. 323). У методиці викладання ІМіК письмо – це не лише знакова система фіксації мови, що дозволяє передавати інформацію у просторі та закріплювати її у часі, але й *продуктивний вид мовленнєвої діяльності, який забезпечує висловлення думки у графічній формі* (Азимов А.Г., Шукин А.Н. 2009, с.197).

У свою чергу, **компетентність у письмі (КП)** – це *здатність реалізувати комунікацію у письмовій формі в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування відповідно до комунікативного завдання*. КП передбачає, що мовець уміє планувати, здійснювати і коригувати власну комунікативну поведінку під час породження та варіювання іншомовного мовлення у різних типах письмових висловлювань відповідно до конкретної ситуації спілкування (контексту), мовленнєвого завдання й комунікативного наміру та згідно правил спілкування у цільовій національно-культурній спільноті.

КП ґрунтується на складній і динамічній взаємодії відповідних **умінь, навичок, знань і комунікативних здібностей** особистості. Успішність формування КП залежить від рівня розвитку вмінь у письмі, сформованості мовленнєвих навичок, обсягу набутих і засвоєних знань про цей вид спілкування та динамічної взаємодії зазначених складових на основі загальних комунікативних здібностей.

Вміння письма – це *уміння висловлювати свої думки у письмовій формі*. До них належать:

- уміння будувати речення і тексти відповідно до того, як саме вони повинні бути написані, а не усно сказаними;
- уміння забезпечувати цілісність, зв'язність, завершеність й адресованість текстів, що пишуться;
- стилістичні вміння, що забезпечують відповідність стилю і жанру, в якому пишеться текст;
- уміння композиційно правильно будувати текст певного жанру і типу (наприклад наявність вступної, основної і завершальної частини);

- уміння оформлювати писемні тексти/документи так, як це прийнято у певній іншомовній соціально-культурній спільноті;
- уміння стисло передавати зміст і смисл тексту-оригіналу та ін.

На формування КП також впливає ступінь розвитку в учнів **інтелектуальних умінь**, наприклад орієнтування у читачеві та ситуації, в якій сприймається написаний текст, прогнозування реакції читача; планування й програмування (укладання розгорнутої смислової програми) мовленнєвих висловлювань; логічної побудови висловлювання, аргументування, узагальнення тощо; усвідомлення і контролю операцій письма та ін.; **навчальних умінь**, наприклад використання електронних засобів навчання та **організаційних умінь**, наприклад самостійного учіння.

Крім того, для КП важливі **компенсаторні вміння** – уміння виходити із складного положення в умовах дефіциту мовних засобів під час передавання іншомовної інформації у письмі. Це, наприклад, уміння перефразувати висловлювання, висловити складну думку за допомогою простіших мовних засобів, спиратися на текст з метою пошуку необхідної інформації тощо.

Щодо **мовленнєвих навичок письма**, то у КП розрізняють так звані **технічні навички** письма – графічні й орфографічні; **мовленнєві навички** письма – лексичні, граматичні, а також навички розуміння і вживання засобів міжфразового зв'язку (ЗМЗ). Про технічні навички письма йшлося у розділі 6.5; про мовленнєві навички письма – у розділах 6.2 і 6.3. Щодо навичок вживання ЗМЗ, тут слід дати деякі пояснення. “На стику двох речень, – пише М. І. Жинкін, – лежить те основне, з чого розвивається текст”¹.

Як відомо, однією з властивостей тексту є його зв'язність, яка зумовлюється наявністю в ньому спеціальних засобів зв'язку між фразами та абзацами. Розрізняють ЗМЗ **лексичного** типу (повний і частковий лексичний повтор, синонімічний повтор і займенниковий повтор) та **граматичного** типу (сполучники, сполучні прислівники, частки, вставні слова і словосполучення). Наведемо приклади часткового лексичного повтору.

Англ. The game is kind to young people too, particularly in **India and Pakistan**. Those **two countries** have had some precocious talents.

Нім. Deutsch spricht man in **der Bundesrepublik Deutschland**, in **der Schweiz, Österreich** und in **Liechtenstein**. **Diese Länder** liegen in Europa.

Франц. Les romans de **V. Hugo, H. De Balzac, A. Dumas** sont connus dans le monde entier. **Ces trois écrivains** font la gloire de la littérature française.

Ісп. No obstante, **Daniel, el Mochuelo**, escuchaba con frecuencia las conversaciones des sus padres en la planta baja, durante la noche, cuando **él** se acostaba (M. Delibes).

Засоби зв'язку граматичного типу мають багато функцій і служать для вираження порівняння, контрастування, причини, додавання, висновку, часу, введення прикладів тощо. Наведемо деякі приклади.

¹ Жинкін Н. И. Механизмы речи / Жинкін Н. И. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – С. 362.

- Англ.* Distinguished dailies like “The Washington Post” or “The New York Times” exert a powerful influence all over the country. **However**, the “Post” and “The Times” are not national newspapers in the sense the “The Times” is in Britain or “Le Monde” is in France, since each American city has its own newspaper. (Прислівник *however* виражає тут функцію контрастування)
- Нім.* Er möchte Deutschland besuchen. **Aus diesem Grund** lernt er Deutsch.
- Франц.* Des jeux sportifs sont très populaires en France. **Pourtant**, le football, le rugby et le tennis sont préférés par les Français. (Прислівник *pourtant* виражає функцію контрастування).
- Ісп.* **Bien mirado**, pocas cosas más cabían en su cerebro normalmente desarrollado. **No obstante**, en la ciudad, los estudios de Bachillerado constaban, **según** decían, de siete años y, después, los estudios superiores, en la Universidad, de otros tantos años, por lo menos (M. Delibes).

КП включає такі **декларативні знання** як мовні знання (знання правил орфографії і синтаксису, ЛО, ГС, ЗМЗ, характерних для письма, стилістичних особливостей різних типів і жанрів текстів), країнознавчі та лінгвокраїнознавчі (фонові) знання, знання про компенсаторні стратегії в іншомовному письмі. До **процедурних знань**, що входять до складу КП, відносяться знання прийнятих у соціально-культурній спільноті певної мови структури позамовних, мовних і мовленнєвих стандартів написання різних текстів, а також знання як планувати, здійснювати і коригувати писемне висловлювання певного типу, як користуватися компенсаторними стратегіями. Наприклад, знання як висловлювати почуття, потреби, бажання тощо, як описувати когось або щось, як аргументувати, доводити, як логічно й послідовно викладати думки у тексті, використовуючи потрібні ЗМЗ, як структурувати інформацію в особистих і ділових листах та інших документах, як стисло передавати зміст і смисл оригінального тексту, як переконструювати своє висловлювання, переказавши думку за допомогою простіших мовних засобів та ін.

Комунікативними здібностями письма є 1) внутрішня мотиваційна готовність (бажання) стати учасником писемного спілкування, створювати тексти різної жанрової приналежності; 2) здібність орієнтуватися на сприйняття написаного майбутнім читачем, виходячи із власних цілей та намірів, тобто намагаючись, щоб читач сприйняв створений текст саме так, як потрібно і бажано тому, хто його написав (орієнтація у читачі та ситуації, в якій сприймається написаний текст); 3) здібність угадувати наперед реакцію читача; 4) здібність повільно та повністю свідомо добирати зміст і мовну форму своїх писемних висловлювань, часто багаторазово змінюючи, переробляючи їх, намагаючись досягти бажаного ефекту (повне усвідомлення та постійне коригування); 5) здібність спонукати партнера по спілкуванню до мовленнєвих і/або немовленнєвих дій та ін.

Проаналізуємо **властивості ПМ**. Як будь-яка діяльність, письмо має мотив (для чого щось писати), предмет (висловлення власних думок або пе-

редача думок інших людей), продукт (письмовий текст), результат (зміна поведінки того, до кого пишуть).

Відмінною рисою письма як виду мовленнєвої діяльності (МД) є графічний спосіб його фіксації: продукт письма фіксується у графічних знаках. Ця необхідність зумовлює утворення не лише нервово-мозкових зв'язків між слуховим і мовленнєво-моторним аналізаторами, як у процесі усного мовлення, але й додаткових зв'язків між артикуляційно-слуховими центрами, з одного боку, і центрами аналізаторів зору і руху руки, з іншого, тобто зорово-графічних зв'язків. Отже, для здійснення акту письма необхідна участь ще й моторного аналізатора руки.

Специфікою комунікативного акту, який реалізується за допомогою письма, є відсутність безпосереднього контакту з партнером по спілкуванню. Тому у того, хто пише, немає можливості коригувати свою мовленнєву поведінку на основі його реакції (він може лише прогнозувати реакцію партнера). Це зумовлює необхідність детального відновлення ситуації, в якій здійснюється спілкування, що, у свою чергу, вимагає більшої розгорнутості змісту і чіткості мовного оформлення писемного висловлювання. У процесі говоріння увага мовця повністю спрямована на зміст висловлювання, а увага того, хто пише, може певною мірою розподілятися між змістом і формою, у нього є час для ретельнішого опрацювання змісту, логічної структури і мовної форми тексту. Тому ступінь автоматизованості навичок письма може бути дещо нижчим, ніж навичок говоріння.

Письмо тісно пов'язано з іншими видами МД. З усним мовленням письмо пов'язано генетично через внутрішнє мовлення, тому що вищі рівні письма (породження письмового тексту), за даними Л. С. Виготського, А. Р. Лурія та інших учених, базуються на внутрішньому мовленні, яке являє собою інтеріоризоване усне мовлення. Проте вторинний характер письма у порівнянні з усним мовленням виявляється лише за його походженням, оскільки у процесі свого розвитку воно набуває певної автономності. Обидві форми мовлення розглядаються сьогодні як такі, що функціонально доповнюють одна одну. Обидва види МД – говоріння і письмо – є продуктивними (у процесі говоріння породжуються усні тексти, у процесі письма – письмові); вони мають ідентичні психофізіологічні механізми двостороннього мовленнєвого спілкування в усній і письмовій формах (механізми прийому і видачі повідомлення, в середині яких знаходяться механізми осмислення, пам'яті, випереджаючого синтезу), а також окремі механізми двох продуктивних видів МД (репродукції, вибору ЛО і ГС, конструювання, прогнозування і дискурсивності). Уміння письма, так само як інше продуктивне мовленнєве уміння – говоріння, має такі притаманні йому якості як цілеспрямованість, продуктивність, самостійність, динамічність та інтегрованість (детальніше див. розділ 7.2). **Рівні породження** усного мовлення і письма також ідентичні:

І рівень – виникнення мотиву і комунікативного наміру;

II рівень – лексико-граматичне оформлення висловлювання у внутрішньому мовленні (програмування внутрішньомовленнєвої схеми висловлювання);

III рівень – зовнішнє (графічне) оформлення висловлювання і зворотний зв'язок на базі зорового контролю.

Проте у говорінні і письмі різна природа матеріальної субстанції: у першому – звукова, у другому – графічна. Крім того, у говорінні завжди присутній безпосередній реципієнт, використовується інтонація, паралінгвістичні засоби спілкування (жести, міміка, пози тощо), чого немає у процесі письма. Щоправда, інтонацію в певній мірі замінює пунктуація, а з використанням сучасних інформаційних технологій реципієнт може наблизитися до того, хто пише, і майже миттєво реагувати на писемне висловлювання в режимі *online*. Крім того, міміка й жести часткового замінюються спеціальними позначками – “смайлами” (емотікон).

Попереднє планування висловлювання в усному безпосередньому мовленні мінімальне, в той час як писемне висловлювання, як правило, планується максимально.

Не викликає сумніву найтісніший зв'язок письма з читанням, бо обидва види МД належать до писемного мовлення, а базовими процесами текстової діяльності є розуміння і породження текстів, з чого випливає, що у навчальній діяльності читання і письмо мають взаємодіяти і засвоюватися як комплексні види МД, що доповнюють одне одного. Крім того, той, хто пише, завжди перечитує написане з метою його вдосконалення, а в процесі формування КП учень має ще й прочитати і осмислити зразок того типу тексту, який він вчиться писати.

Отже, письмо є окремим видом МД, завдяки якому реалізується писемне спілкування людей, проте воно тісно пов'язано з іншими видами МД, у першу чергу, з говорінням і читанням, а КП має формуватися у тісному зв'язку з компетентністю у читанні та говорінні.

7.4.2. Фактори впливу на формування компетентності у письмі

Успішність формування КП залежить від низки факторів, труднощів оволодіння письмом. Розглянемо ці фактори.

Психологічні фактори. Оскільки письмо – це найсвідоміший з видів МД, який цілком базується на мисленні того, хто пише, важливу роль у навчанні письма відіграє рівень розвитку в учнів свідомих процесів, у тому числі й мислення. Процес написання вимагає високого рівня уваги, її цілковитої довірливості, усвідомленості. Що стосується пам'яті у процесі письма, то можна зазначити те ж саме, що й про роль пам'яті у процесі говоріння: з довгострокової пам'яті учень викликає потрібні мовні форми та об'єднує їх у зв'язні речення і цілісний текст, спираючись на оперативну пам'ять. Але робота

останньої порівняно з процесом говоріння дещо полегшена, тому що письмова фіксація мовлення завжди дозволяє бачити написане раніше.

Мотивація та емоції учнів під час письма відіграють не меншу роль, тому що мотиваційне та емоційне ставлення автора до свого тексту безпосередньо впливає на результати. Це пов'язано з тим, що у випадку захоплення письмовою роботою учень готовий докладати дуже багато зусиль для її найкращого виконання. Тому для ефективного навчання письма ІМ важливе створення в учнів високої процесуальної мотивації. Адже нецікаві письмові завдання, які не дають учням можливість самовиразитися і самоствердитися засобами ІМ, що вивчається, викликає у них відчуття нудьги та небажання виконувати завдання.

Психолінгвістичні фактори. При оформленні писемного висловлювання увага учнів зміщується з графічно-орфографічної форми слів на смисловий бік висловлювання. Учні мають скласти план-програму висловлювання (у внутрішньому або зовнішньому мовленні), виявити логіку висловлювання, відібрати з довготривалої пам'яті мовні засоби, характерні для письма, здійснити необхідні заміни, комбінування, скласти ціле з частин, а потім розгорнути висловлювання у структуру цілого тексту у зовнішньому мовленні. Якщо необхідно, здійснити трансформації як на рівні окремих структур, так і на рівні цілого тексту, звірити з планом-програмою висловлювання. Виконання усіх цих операцій викликає в учнів неабиякі труднощі, подолання яких вимагає спеціальних вправ для розвитку в учнів механізмів письма.

Лінгвістичні фактори. Для успішного оволодіння письмом учневі необхідно добре володіти усним мовленням — вміти висловлювати власні думки, розповідати про щось, складати розповідь по малюнку тощо. Але якщо в усному повідомленні мовець може щось опустити, надолуживши за допомогою міміки, жестів, інтонації, то у письмі висловлювання має бути конкретним і повним, максимально розгорнутим, щоб виконати свою комунікативну функцію. Відсутність можливості виразно інтонувати своє мовлення вимагає від учня більш акуратного добору синтаксичних засобів, а відсутність можливості використати міміку і жести вимагає більш суворого граматичного оформлення писемного мовлення. Все це потребує автоматизованості у школярів мовленнєвих навичок — лексичних, граматичних та навичок розуміння і вживання ЗМЗ у тексті. Тому робота з формування і вдосконалення усіх згаданих навичок (виняток можуть становити лише графічні навички, які повністю формуються у початковій школі) має бути систематичною на всіх етапах навчання у ЗНЗ. Тут можна лише зазначити, що ступінь автоматизованості, зокрема мовленнєвих навичок письма, є дещо меншим, ніж подібних навичок говоріння. Навіть у процесі письма рідною мовою людина часто ретельно підбирає потрібне слово, ГС, стилістичні засоби тощо і має нагоду виправити те, що їй не сподобалося або не відповідає меті письмового тексту, який створюється.

Соціолінгвістичні фактори. Сюди слід віднести наслідки культурно обумовленої різниці у композиції писемних дискурсів різних народів. Йдеться, у

першу чергу, про відмінності між, наприклад, англійською та українською культурами у побудові різних функціональних типів, видів і жанрів письма, у нормах оформлення письмових документів. Так, на жаль, навіть українські автори підручників ІМ, зокрема англійської, іноді ігнорують прийняті у відповідному соціумі правила оформлення писемного тексту: в одному з чинних підручників англійської мови у листі після звернення стоїть знак оклику (як це прийнято в українській і російській мовах), а не кома, що неприпустимо. Тому учні мають оволодівати позамовними, мовними і мовленнєвими стандартами написання різних типів текстів виучуваною ІМ. Адже носії мови іншомовні помилки культурного (соціолінгвістичного) характеру сприймають досить боляче, оскільки розглядають їх як порушення встановлених та обов'язкових культурних норм.

7.4.3. Цілі формування компетентності у письмі в учнів початкової, основної і старшої школи

Формування КП починається у *початковій школі*, де на кінець четвертого класу учні мають досягти **рівня А1** згідно із ЗЄР. Відповідно до чинної програми для загальноосвітніх навчальних закладів з ІМіК, крім оволодіння компетентністю у техніці письма (див. розділ 6.5), учні *описують* предмети шкільного вжитку, іграшку, тварину, себе, своїх друзів, батьків, помешкання, погоду, людину, свято, сім'ю; *оформляють* лист, листівку-вітання. Програма визначає обсяг писемного продукту учнів на кінець початкової школи: 6–7 речень (4 клас).

На кінець 9 класу учні *основної школи* мають досягти **рівня А2** згідно із ЗЄР. У програмі передбачається, що вони здатні *описувати* предмет, особу, події, явища, об'єкти; *писати* особистого листа (спочатку з опорою на зразок), записки/повідомлення, поздоровлення, запрошення, оголошення, а в 9 класі – лист-повідомлення у формі розповіді, висловлюючи свої враження і думки про осіб, події, факти тощо; *підтримувати писемне спілкування* з реальним або уявним другом з листування; *письмово передавати* інформацію/зміст почутого, прочитаного, побаченого; *заповнювати анкету* тощо. Обсяг писемного висловлювання – 16 речень (9 клас).

У *старшій школі* учні мають досягти **рівня В1 (рівень стандарту й академічний рівень) та В2 (рівень філологічної профільної підготовки)**. Рівень розвитку КП, зазначений на кінець основної школи, у *старшій школі* одержує подальший розвиток. Так, передбачається, що учні старшої школи для **рівня стандарту** спроможні *письмово передавати* інформацію/зміст почутого, прочитаного, побаченого; *заповнювати анкети* тощо; *писати* поздоровлення, запрошення, оголошення, записки-повідомлення, листи-повідомлення у формі розповіді/опису, висловлюючи свої враження, думки про осіб, події явища, факти; для **академічного рівня** – *письмово обґрунтовувати* або *спростовувати* певну думку; *висловлювати* особисте ставлення до подій, людей, речей, місць; *правильно*

оформляти письмове повідомлення залежно від його композиційно-жанрової форми; писати короткий твір, есе, доповіді, особисті та офіційні листи; укладати план, нотатки; заповнювати формуляри. У старшій *профільній* школі учні, крім усього вищезазначеного, пишуть коротке тематичне повідомлення, маршрут слідування до певного місця призначення, висновок дослідженого матеріалу, версію інтерв'ю у письмовій формі, лист/статтю до газети. Обсяг письмового продукту учнів – 20 речень (11 клас для всіх рівнів старшої школи).

7.4.4. Типи письма і жанри писемного спілкування

Існують різні функціонально-сміслові типи письма, так звані академічні жанри письма та певні типи жанрових висловлювань писемного спілкування.

Так само як і в усному монологічному мовленні виділяють такі основні *функціонально-сміслові типи* письма: опис, повідомлення/розповідь, міркування. В основу їх класифікації покладені такі логічні категорії як простір, час, причина і наслідок.

Опис – це констатуючий тип писемного висловлювання, в якому стверджується наявність або відсутність певних ознак в об'єкті, дається опис людини, природи, погоди, предметів і т.п.; вказується просторове співрозташування предметів, перераховуються їх властивості й ознаки. Для опису є характерним переважне вживання простих і складносурядних речень, певних ГС.

Англ. Зворот there is/there are, видо-часові форми Present Simple, Present Progressive, Past Simple. Реальність явищ в описі передається формами дійсного стану.

Нім. Зворот das ist.../das sind..., видо-часова форма Präsens Indikativ.

Франц. Зворот c'est/sont, видо-часові форми Présent, Passé Composé, Imparfait. Реальність в описі передається формами дійсного стану Indicatif.

Ісп. Зворот es un/es una, Presente de Indicativo, Pretérito Imperfecto de Indicativo.

Для опису характерні такі ЗМЗ: лексичні повтори (повні й часткові), займенникові повтори, адвербіалії, які вказують на співрозташування предметів.

Повідомлення/розповідь – це динамічний тип писемного висловлювання. У ньому повідомляється/розповідається про події, дії, пригоди, що сталися або розвиваються. Повідомлення – це відносно короткий виклад фактів або подій реальної дійсності у стислій інформативній формі. У повідомленні переважають прості речення з певними видо-часовими формами дієслова.

Англ. Present Simple, Present Perfect.

Нім. Präteritum, Präsens.

Франц. Présent de l'Indicatif, Passé Composé, Imparfait.

Ісп. Presente de Indicativo, Pretérito Indefinido de Indicativo, Pretérito Imperfecto de Indicativo.

Головним засобом вираження часової послідовності подій у розповіді є такі видо-часові форми дієслова:

- Англ.* Past Simple, Past Perfect.
Нім. Präteritum узгоджується з Plusquamperfect, а Präsens з Perfekt.
Франц. Passé Composé, Imparfait, Plus-que-Parfait.
Исп. згідно з узгодженням часових форм, наприклад: Presente de Indicativo, Futuro Simple de Indicativo, Pretérito Perfecto de Indicativo.

Для повідомлення/розповіді характерними є такі ЗМЗ: сполучники, сполучні прислівники, адвербіалії.

- Англ.* when, since, one day, the other day, in the afternoon, yesterday, first, then, after that etc.
Нім. zuerst, dann, danach, endlich usw.
Франц. quand, depuis, une fois, hier, premièrement, apris, autrefois.
Исп. una vez, hace poco, ayer, después, entre tanto, primero, luego, a continuación.

Структуру опису й повідомлення/розповіді, яка включає три частини, можна представити разом:

- 1) вступ, у якому дається коротка інформація про людину, предмет або місце, що описується; про людей, місце, події, про які повідомляється/розповідається;
- 2) основна частина, в якій описується людина, предмет, місце; повідомляється/розповідається про події, що сталися;
- 3) висновки, які включають коментарі того, хто пише, або його/її ставлення до того, що описується, або до того, про що повідомляється/розповідається.

Міркування спирається на умовивід як процес мислення, в ході якого на основі вихідної тези (судження) або кількох тез (суджень) робиться висновок. Оскільки у процесі міркування завжди вирішується певна проблема, то й об'єктом міркування можна назвати проблему. Для міркування характерним є причинно-наслідковий зв'язок між реченнями, тому в ньому вживаються переважно складнопідрядні речення з підрядними причини й наслідку, додатку й означення. Основними ЗМЗ є підрядні сполучники і сполучні прислівники.

- Англ.* so, so that, though, why, that's why, however etc.
Нім. weil, da, denn, erstens, zweitens, außerdem.
Франц. donc, c'est pourquoi, pourquoi, pourtant.
Исп. así, pues, porque, para que, no obstante, sin embargo.

Міркування також складається із трьох частин: вступу, основної частини і висновків. У вступі визначається тема/проблема; в основній частині зазначаються точки зору “за” і “проти” і аргументація того, хто пише, або даються пропозиції дописувача щодо можливих шляхів вирішення проблеми на користь однієї з точок зору; у висновках дописувач викладає свою думку або підтримує одну із сторін, підсумовує свої пропозиції.

Наведемо приклади різних функціонально-сміслових типів писемного висловлювання (на матеріалі англійської мови).

Приклад тексту-опису:

ENGLISH HOMES

Some English families live in flats. But lots of people have got their own houses.

Two or three bedrooms and a bathroom are upstairs. The living room, the dining room, the kitchen and the hall are downstairs.

The living room is usually a favourite one in the house. There is always a sofa, some chairs and armchairs in it. The British people usually have a fireplace in the living room. They sometimes call this room a sitting room because they often spend evenings in armchairs near the fireplace. They read books, watch TV, listen to music or sit around and talk.

People in Britain like their homes and often say, "There is no place like home" or "East or West, home is best".

Приклад тексту-розповіді:

ROBINSON CRUSOE

(by Daniel Defoe)

My name is Robinson Crusoe and I was born in the city of York. I always wanted to go to sea. One day, when I was eighteen years old, I went to Hull. There I met a boy whom I knew. The boy's father was the captain of a ship. That boy said to me, "Rob, do you want to sail on our ship? We start for London today."

I was very glad, of course, and agreed at once.

In the open sea, we were caught in a terrible storm. Our ship struggled with the waves for a long time. Finally, it went to the bottom and we were all thrown into the sea. A ship, which was passing by, sent a boat and saved us. In the morning, we reached the shore.

Приклад тексту-міркування:

ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF BEING YOUR OWN BOSS

Have you ever considered becoming your own boss? In recent years the number of people choosing to start their own business has risen significantly. Many claim that this is because more people are no longer content to work for someone else.

One of the main advantages of being self-employed is the fact that you are completely self-reliant and can make decisions on your own. This can give you a great sense of freedom and allows you to do exactly what you want without interference from anyone else. What is more, your working day can be planned for your convenience, allowing you to work when you want rather than when you have to. Finally, if your business is successful, people will know that you alone should be given the credit.

However, there are disadvantages to being your own boss. Many self-employed people have said that to build a successful business, you have to be prepared to work long hours and sacrifice your personal life. As B. C. Forbes once said, "If you don't drive your business, you will be driven out of business." Moreover, a 1996 government study found that over a quarter of the businesses run by newly self-employed people failed within the first two years.

All things considered, it seems to me that self-employment can be a very gratifying experience, although not one without difficulties. But when success is achieved, the greatest reward of all is the knowledge that you have done it on your own.

До *академічних жанрів письма* відносять *плани, перекази, анотації, реферати, доповіді, тези, рецензії, статті, проекти, есе*. Призначення академічного письма полягає не в тому, щоб навчити писати щось потрібне для життя або професійної діяльності. Його призначення – суто навчальне, тобто академічне. Воно взагалі вчить письма як творчого процесу.

Хоча серед названих жанрів академічного письма у чинних програмах з ІМ для ЗНЗ не згадуються анотації та реферати, вважаємо необхідним пояснити їхню сутність. Анотації та реферати відносять до так званих вторинних текстів, які коротко передають зміст первинного тексту. *Анотація* – це найкоротший виклад змісту будь-якого одного тексту своїми словами. Вона передає лише тематику тексту-оригіналу, тобто про що йдеться у тексті. На відміну від анотації, реферат має передати не лише, про що текст, але й що в ньому головне та які основні висновки зроблено. *Реферат* передає як зміст, так і смисл тексту-оригіналу публіцистичного, науково-популярного і наукового характеру. Реферат може передавати смисл одного тексту або двох і більше текстів.

Академічні *есе* (письмові твори на певні теми), відповідно до комунікативних цілей, можуть бути: 1) опису людей, місць, процесів; 2) розповіді; 3) класифікації, порівняння та контрастування, причини та наслідку, переконання (тобто міркування). Тому *есе* має *структуру*, подібну до опису, повідомлення/розповіді та міркування: вступ, основна частина, висновки. У вступі читача вводять у тему і формулюють головну ідею (тезу) твору. В основній частині у декількох окремих абзацах розкривається тема есе за допомогою прийомів опису, повідомлення/розповіді, аргументації (в залежності від типу есе). Головна теза розвивається, ілюструється, наводяться приклади, трактуються наслідки, аргументуються думки. Кожний абзац основної частини починається з речення, яке окреслює тему абзаца і передає його головну думку (topic sentence). За ним слідує речення (supporting sentences), в яких аргументується головна думка абзаца, надаються приклади, що її ілюструють тощо. Факультативне заключне речення (concluding sentence) підсумовує написане в абзаці і встановлює зв'язок із наступним абзацем. У висновках академічного есе переформулюється і резюмується головна ідея всього твору, надаються коментарі автора стосовно викладеного. Обсяг академічного есе – обмежений і коливається від 120 до 250 слів.

Приклад есе (текст-міркування “*Advantages and disadvantages of being your own boss*”) наведено вище.

Для *статті* характерні ті ж самі структура і композиційно-жанрові особливості, що й для есе, тобто *стаття* також *складається* із трьох частин: вступу, основної частини і висновків. Але їм передують привертаючий увагу читача заголовки. Заголовок до статті має бути коротким, чітким, адекватним змісту статті. Вступна, основна частини і висновки статті починаються з тематичного речення, риторичного запитання. У статті може спостерігатися комбінація опису, повідомлення/розповіді, міркування (в залежності від комунікативних

цілей автора), але коли ознаки певних функціонально-сміслових типів письма у тексті статті переважають, говорять про статтю-опис (descriptive article), статтю-розповідь (narrative article), статтю-міркування (argumentative article).

Наведемо *приклад тексту газетної статті*:

JOIN IN RECYCLING SCHEMES

Have you ever really stopped to think about how much rubbish you and your family throw away? Every day we produce incredible amounts of waste. If we don't do something about it, we are in danger of turning this whole planet into a gigantic rubbish dump. Throwing away rubbish also means we are throwing away our planet's precious resources.

So what can be done? Recycling is the answer. Aluminium cans are the perfect example. It costs less to recycle an aluminium can than to make a new one, and *one* person recycling *one* can a day would save 50 litres of petrol every year.

There's no excuse for just throwing away your rubbish. Take advantage of recycling facilities in your city. You can divide your rubbish into different bags for glass, metal, plastics and paper, so these can be handled separately.

Recycling is easy, but we all have to play a part instead of leaving it to someone else. After all, it's true what they say: "If you're not part of the solution, you're part of the problem".

Виділяють також кілька *жанрів писемного спілкування*: записки, листи (офіційні й неофіційні), заяви, оголошення, реклами, короткі автобіографії, офіційні форми, анкети, опитувальні листи. ЗМЗ вживаються у всіх перерахованих жанрах писемного спілкування, крім коротких автобіографій, офіційних форм, анкет і опитувальних листів.

7.4.5. Етапи формування компетентності у письмі

Виділяють три етапи роботи з формування іншомовної мовленнєвої КП: 1) *рецептивний*, 2) *рецептивно-репродуктивний*, 3) *продуктивний*. На першому, рецептивному, етапі має місце читання тексту-зразка і його аналіз, який учні реалізують під керівництвом учителя шляхом евристичної бесіди. Рецептивний етап є свідком тісного зв'язку двох видів МД – читання і письма. На другому, рецептивно-репродуктивному, етапі учні оволодівають окремими діями, необхідними для породження нового тексту (наприклад вчать ся писати вступ до тексту-опису або заключну частину листа). На третьому, продуктивному, етапі породжуються власні тексти або створюються вторинні тексти (анотації, реферати).

7.4.6. Система вправ і завдання для формування компетентності у письмі

Система вправ для формування іншомовної КП включає три підсистеми вправ (див. схему в розділі 5.5): **підсистема 1** – для формування навичок техніки письма; **підсистема 2** – для формування мовленнєвих навичок письма (лексичних, граматичних і навичок розуміння і використання ЗМЗ); **підсистема 3**

– для розвитку вмінь письма. Кожна підсистема включає декілька груп вправ (див. схему в розділі 5.5).

Крім того, на кожному етапі формування КП і, відповідно, у кожній групі вправ передбачається використання спеціальних вправ для засвоєння учнями **знань**, які необхідні для здійснення ефективного писемного спілкування.

Перша підсистема вправ розглядалася у розділі 6.5, групи вправ для формування лексичних і граматичних навичок письма з підсистеми 2 – відповідно у розділах 6.2 і 6.3; тут ми розглянемо групу вправ для формування навичок розуміння і вживання ЗМЗ, а також вправи підсистеми 3 для розвитку вмінь письма.

II підсистема вправ – для формування мовленнєвих навичок письма

Група 2в

Вправи для формування навичок розуміння і вживання засобів міжфразового зв'язку

Для засвоєння ЗМЗ можна використати два види вправ: 1) для читання коротких текстів, що включають ЗМЗ, та аналізу цих засобів передусім визначення їхніх функцій; 2) для читання коротких текстів з пропусками необхідних ЗМЗ та їх вписування у текст або редагування текстів, в яких не вистачає потрібних ЗМЗ. Наведемо приклади вправ для розуміння і вживання ЗМЗ.

1. Reread the text describing English homes. Find in it some linking words (they are of lexical and pronoun type). Read them aloud.
2. Reread the text, which is the beginning of the story about Robinson Crusoe. Find some linking words of lexical and pronoun type and one of grammar type. Define their functions.
3. You are the editor of a school English newspaper. Read the text about Carnforth, a small English town, sent to your newspaper. It seems the author of the text knows very little about linking words. That's why the word *Carnforth* is repeated in his text very many times. Edit the text trying to change the situation using some linking words of lexical and pronoun type. Read aloud the sentences in which you've made changes.

CARNFORTH

Carnforth is a small town in England. Carnforth is situated not far from London.

Carnforth stands on a small river. There are some bridges across the river.

You can find many cafes, hotels and shops in the centre of Carnforth. There isn't a cinema in Carnforth now. The old cinema building is now a supermarket.

There is a factory, a library, a police station, a post office and a Railway museum in Carnforth. The museum is near the railway station. You can see a lot of trains there.

I like Carnforth very much.

III підсистема вправ – для розвитку вмінь письма

Розрізняють три групи основних умінь письма і, відповідно, **три групи вправ:**

I група вправ (П3а) – вправи для розвитку вмінь написання різних типів письма (опису, повідомлення/розповіді та міркування);

II група вправ (ПЗб) – *вправи для розвитку вмінь написання текстів академічних жанрів письма* (планів, переказів, доповідей, статей, есе тощо);

III група вправ (ПЗв) – *вправи для розвитку вмінь написання текстів різних жанрів писемного спілкування* (записок, неофіційних та офіційних листів, заяв, оголошень, короткої автобіографії, анкет тощо).

Група За

Вправи для розвитку вмінь написання різних типів письма

Приклади вправ для навчання написання опису

1. Read the text about Carnforth we've improved together. Pay special attention to its structure. Find the introduction, the main body and the conclusion in it.
2. To see how well you understand the structure of a description answer some questions.
 - 1) How many parts are there in a description?
 - 2) Can you find and read aloud the introduction?
 - 3) Can you find and read aloud the conclusion? (The part of the text between the introduction and the conclusion is the main body.)
 - 4) How many paragraphs are there in the main body of the text?
3. Think of a small town in Ukraine you know very well. Write an introduction to its description and the conclusion.
4. You'd like to write about your favourite town in a letter to your British pen-friend. Think of the content of each paragraph in the main body. Use the description of Carnforth as an example. In case of any difficulty ask the teacher for help.
5. Write the description of the town. Remember that a description contains an introduction, a main body and a conclusion. Hand in your description to the teacher for correction.

Група Зб

Вправи для розвитку вмінь написання текстів академічних жанрів письма

Написання текстів окремих академічних жанрів письма навчають у старшій школі. Наведемо *приклади вправ* для розвитку умінь написання *есе*.

Навчання створення есе починається з ознайомлення учнів з його зразком, жанрово-композиційними особливостями цього типу тексту.

1. Read the argumentative essay about advantages and disadvantages of being your own boss (с. 399). Pay special attention to its structure and style. Find the introduction, the main body and the conclusion in it.
2. To see how well you understand the structure and peculiarities of the essay answer some questions.
 - 1) How many parts are there in the essay?
 - 2) Can you find and read aloud the introduction?
 - 3) Can you find and read aloud the conclusion?
 - 4) How many paragraphs are there in the main body of the essay?
 - 5) What does each paragraph begin with?
 - 6) What kind of style has the author used in the essay?
 - 7) Why does the writer address the reader directly and use a question and a quotation in the essay?

3. Read the essay again and label the paragraphs with the suitable headings: 1) arguments against, 2) arguments for, 3) opinion, 4) present topic.
4. Find and read aloud the topic sentences in the main body of the essay. Replace them with alternative ones.
5. Here are some linking words/phrases you may use while writing an argumentative essay. Place them in the appropriate column of the chart below.

Introducing points	
Listing points	
Adding more points	
Contrasting points	
Introducing examples	
Concluding	

To sum up	Furthermore
What is more	In conclusion
In the first place	Taking everything into account
As was previously stated	Besides
One major advantage/disadvantage of	Finally
First of all	Especially
Also	All in all
Secondly	Not to mention the fact that
Apart from this/that	Like
Despite	For instance
To start with	A further advantage
Although	Even though
All things considered	Last but not least
Not to mention the fact that	On the other hand
In spite of	Thirdly
For example	Nevertheless
One point of view in favour of/against	It can be argued that
While	However
Such as	On the whole
In particular	In addition to this/that

6. Read the essay again and write out the linking words that are used to: 1) introduce points, 2) add points, 3) contrast points, 4) conclude.

Після ознайомлення учнів зі структурними частинами, мовними й мовленнєвими засобами тексту есе можна запропонувати завдання на об'єднання у ПФЄ окремі речення, їх приєднання за допомогою відповідних ЗМЗ:

7. Read the topic sentences, then write appropriate supporting ones. Join the sentences with appropriate linking words in order to write a complete paragraph.

Доречними будуть вправи на редагування есе (8. *The chief editor asks you to rewrite the following article, by linking the sentences in each paragraph / by making the article neutral*), розширення написаного або завершення початого есе (9. *The*

chief editor now wants you to expand/complete the following article), написання вступної або/та заключної частини есе:

10. You are working on an article about advantages and disadvantages of owing a car. Write an introduction to your article and the conclusion. Use necessary phrases from ex. 5.
11. A fashion magazine has asked its readers to write an article on being famous. Invent an eye-catching headline for the article. Write your argumentative article, following the suggested outline:
Paragraph 1: state topic without giving your opinion.
Paragraph 2: give arguments for.
Paragraph 3: give arguments against.
Paragraph 4: suggest balanced consideration/opinion.
12. Your school newspaper has asked its readers to give their opinion on whether the Ukrainian external independent testing of school-leavers is a useful means of testing students' knowledge. Think of an attractive headline and prepare a plan of your article. Write the article in accordance with your plan. When you are through, check yourself.

Якщо учні оволодівають жанром статті до газети/журналу, на рецептивно-репродуктивному етапі окрема увага приділяється навчанню написання лаконічного і привабливого заголовка статті:

1. A headline is a short, clear summary of the information presented in a newspaper article. To write headlines correctly:
 - use the Preset Simple Tense (e.g. *Famine strikes Africa*),
 - omit the verb “be” in the Passive Voice to describe a past event (*Lost boy found*),
 - write “to be + Past Participle” using the Passive Voice to describe a future event (e.g. *Hospital to be closed*),
 - write the full infinitive (to be) using the Active Voice to describe a future event (e.g. *Presidents to meet*),
 - omit articles (e.g. *Scandal threatens government*),
 - put nouns one after the other (e.g. *London factory explosion injures 27*),
 - avoid prepositions like under, over, across, through (e.g. *Undefined virus spreads*),
 - use abbreviations like US, UN, NATO (e.g. *UFO sighted*).Using the rules given above, rewrite the following sentences into headlines (учням подаються фрази для їхнього перетворення у заголовки можливих статей).
2. Suggest appropriate headlines for these articles (пропонуються 2-3 статті для ознайомлення з їхнім змістом і створення заголовків до них).

Група Зв

Вправи для формування і розвитку вмінь листування

Навчаючи написання листа, насамперед слід брати до уваги відносини між тим, хто пише – відправником листа, і тим, до кого пишуть – адресатом. Від цього залежить стиль майбутнього листа – неофіційний чи офіційний, оскільки стандарти написання цих двох типів листів суттєво відрізняються. Розглянемо спочатку, як вчитися написання *неофіційного листа*.

Приклади вправ для навчання листування

1. a) Read the letter an Australian girl, a high school student, has written to her classmate who's staying with his relatives in the UK now. Pay special attention to its structure.

Parts of the letter	Letter	Structural elements of the letter
INTRO- DUCTION	Flat 3 338 Boston Manor Grove Sydney, Australia December 1st 2011 Dear Robert,	<i>Sender's address</i> <i>Date</i> <i>Informal greeting</i>
BODY OF THE LETTER	I'm sorry I haven't written to you for such a long time, but I've been very busy. How are you? I hope you're getting on all right in London. It's half past six in the evening here. I'm sitting at the desk in my room and writing this letter. I've just finished my homework. Mum is getting the dinner ready. We're having chicken and rice. It smells wonderful! My father is staying in Melbourne this week. He's working there. Anyway, you can see that nothing very exciting is happening here. I read a good book last week – "Overload" by Arthur Hailey. Have you read it? If not, I do recommend you to read the book. We're all looking forward to seeing you at Christmas. Please write or e-mail before then.	Paragraph 1 <i>Informal greeting</i> Paragraph 2 <i>Information</i> Paragraph 3 <i>Informal ending</i>
CONCLUSION	Best regards, Jenny	<i>Informal</i> <i>complementary close</i> <i>Sender's name</i>

- b) To see how well you understand the structure of an informal letter answer some questions.
1. How many big parts does an informal letter consist of?
 2. What are they?
 3. What does the introduction of the informal letter include?
 4. What does the body include?
 5. What does the Conclusion include?
2. To learn how the structural elements of an informal letter are arranged place their names in the proper box.

The diagram shows a rectangular frame representing a letter. Inside the frame, there are six numbered boxes: box 1 is in the top right corner; box 2 is below box 1; box 3 is on the left side, above the main body; box 4 is the large central area for the body of the letter; box 5 is at the bottom left; and box 6 is at the bottom right.

Keys: 1 – sender’s address, 2 – date, 3 – informal greeting, 4 – the body of the letter (Paragraph 1, 2, 3), 5 – complementary close, 6 – sender’s name.

3. *You are going to write a letter giving information to a pen-friend of yours who lives in the UK. To make it coherent do the following:*
- Copy out the linking words from Jane’s letter;
 - Write the Introduction and Conclusion of your letter.

Key to 3a): сполучники **but, if**; займенникові повтори: My father – **he**, a good book – **it**; частковий лексичний повтор “Overload” – **the book**; прислівник: **anyway**.

4. Write the whole body of your letter giving your British pen friend some information about yourself, your family and your schoolmates. Don’t forget to use some linking words when necessary.

Написані учнями листи учитель може зібрати і перевірити вдома, проте перед тим бажано, щоб учні обмінялися листами один з одним з метою їх редагування.

Офіційний лист має ті самі три великі частини, але разом з тим і певні відмінності. Запропонуйте учням самим знайти їх після прочитання зразка офіційного листа.

5. a) Read an official thank-you letter written by a Ukrainian senior student who has just returned from England where he attended a Summer School of English. The letter is addressed to his teacher.

<p>42 Voikova vul. Flat 17 Chernihiv 140 000 Ukraine</p> <p>31 August 2011</p>
<p>Mr. Williams Thames Valley University St Mary's Road London W5 5RF UK</p> <p>Dear Mr. Williams</p>
<p>I am writing primarily to thank you for making my visit to the Thames Valley University Summer School last month such a wonderful experience.</p> <p>What is more I would like to tell you that all of the students in my group agreed: we found our lessons extremely interesting and enjoyable. I am also grateful for the kindness and patience you showed me, even when answering my somewhat persistent questions!</p> <p>I will always remember the three weeks I spent in London, especially the farewell party. Thank you again for the rewarding study trip. All the best wishes to you and your colleagues at the University.</p>
<p>Yours sincerely <i>Oleg Tkachuk</i> Oleg Tkachuk</p>

- b) To show how well you understand the peculiarities of writing formal letters answer some questions.
1. How many addresses are written in a formal letter introduction?
 2. Is there a comma after the formal greeting?
 3. Are there any abbreviations in a formal letter?
 4. In what way paragraphs are separated from each other?
 5. Does the formal complementary close differ from the informal one?
 6. What follows the sender's signature in a formal letter?

Вислуховуючи відповіді учнів, вчитель має доповнити знання, які вони одержали самостійно шляхом аналізу зразка офіційного листа. Так, необхідно пояснити, що “Yours sincerely” вживається в офіційних листах англійською мовою лише тоді, коли дописувач знає ім'я особи, до якої він/вона звертається. В іншому разі британці у звертанні замість “Dear Mr/Mrs/Miss/Ms + Surname” пишуть “Dear Sir or Madam” (or: Dear Sir/Madam), а замість “Yours sincerely” – “Yours faithfully”.

6. If you are not a UK citizen and want to study at a UK university, you can't avoid one-year foundation programme. One of the best Higher Education Foundation programmes (HEFP) is at the University of Warwick. Write a letter for a HEFP Application Form. Follow the structure of the formal letter given below.

Parts of the letter	STRUCTURAL ELEMENTS OF THE LETTER
INTRODUCTION	<p style="text-align: right;">Sender's address Date</p> <p>Recipient's name and address (Write to Helen Johnson, Programme Manager, HEFP TEAM International Office, University of Warwick, Coventry CV7AL, UK) Formal greeting (<i>Dear Mr/Mrs/Miss/Ms ...</i>),</p>
THE BODY OF THE LETTER	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Paragraph 1 Formal opening: <i>I am writing to ask you for ...</i> ▪ Paragraph 2 Qualifications: <i>I am expecting a Secondary School Certificate with the following grades: ...</i> ▪ Paragraph 3 Reasons for wanting to join the HEFP at the University of Warwick: <i>I would like to specialise in .. and I am sure ...</i> ▪ Paragraph 4 Formal ending: <i>I look forward to hearing from you/I look forward to receiving your response in the near future, etc.</i>
CONCLUSION	<p><i>Yours sincerely,</i> Sender's signature Printed full name</p>

Вправи для формування уміння заповнювати анкети та інші офіційні форми

Схема навчання листування в електронній формі (електронна пошта) принципово не відрізняється від навчання такого ж листування на паперових носіях. Але береться до уваги своєрідний стиль електронних листів, їхній формат (наприклад відсутність потреб вказувати адресу відправника або одержувача, які проставляються автоматично).

Заповнення офіційних форм – анкет, офіційних форм, формулярів грошових форм тощо – є своєрідним способом спілкування особи з організацією, до якої він хоче поступити на роботу, записатися (наприклад до бібліотеки) або одержати гроші (наприклад за поштовим переказом). Офіційні форми бувають різні, але є в них певні загальні компоненти, якими слід оволодіти перед тим, як заповнювати будь-яку офіційну форму іноземною мовою. Наведемо **приклади вправ**.

1. To start learning how to fill in official forms read carefully the first three columns of the table below and fill in the fourth one about yourself.

Розділ 7

Common Items	English person	Ukrainian person	You
Surname/Family name/Last name	BAKER	TROSHCHENKO	
Forename(s)/First name(s)/ Christian name(s)/Given name(s)	PAMELA JOSEPHINE (Josephine is the second Christian name)	TARAS	
Full name	PAMELA BAKER	TARAS TROSCHENKO	
Address: <i>Home/Permanent</i> = your normal address in your own country <i>Temporary</i> = where you are living for a while now	9 Regent Close Rayleigh Essex UK	37 Malyshka vul. Flat 104 Kyiv 02192 Ukraine	
Telephone	0642 916217	8044 5133713	
Date of birth	3 April 1994 or: 03/04/1994	25 August 1978 or: 25/08/1978	
Titles: Mr (for a boy/man) Mrs or Ms (for a married woman) Miss or Ms (for a girl/single woman) Dr (for a person with the highest degree given by a University)	Miss	Mr	
Sex/Gender M (masculine) – for a boy/man F (feminine) – for a girl/woman	F	M	
Marital Status: <i>Married</i> = you have a husband/wife <i>Single</i> = you don't have a husband/wife <i>Divorced</i> = no longer married to your husband/wife <i>Widowed</i> = if your husband/wife died	Single	Married	
Signature	<i>P. Baker</i>	<i>T. Troshchenko</i>	

HINT

- 1) Mrs and Miss are the traditional titles. But nowadays many women and girls prefer the title Ms /miz/. They do not think it is important to say if they are married or single.
- 2) **BLOCK CAPITALS** = write in big/capital letters (e.g. PAMELA BAKER);
- 3) Delete – викреслити; Circle – обвести ручкою.

Mr/Mrs/Miss/ <u>Ms</u> Mr/Mrs/Miss/Ms	<i>Underline as appropriate</i> <i>Delete as applicable</i>	<i>Підкресліть відповідне</i> <i>Викресліть зайве так, щоб</i> <i>залишилося відповідне</i>
Mr/Mrs//Miss/(Ms) Mr <input type="checkbox"/> /Mrs <input type="checkbox"/> /Miss <input type="checkbox"/> /Ms <input checked="" type="checkbox"/>	<i>Circle as appropriate</i> <i>Tick as applicable</i>	<i>Обведіть відповідне</i> <i>Поставте галочку біля від-</i> <i>повідного</i>

2. You are a School of English student in Bradford. While in Bradford you want to join the Bradford Theatre Group. Fill in their application form. Your present (temporary) address is: 753 High Street, Bradford, York, England; postcode: BD176D, tel. 212 890.

Bradford Theatre Group – Application Form	
Surname (BLOCK CAPITALS)	
First names	
Title Mr/Mrs/Miss/Ms (Delete as applicable)	
Home Address	
Telephone	E-mail
Age	Sex
Occupation	
Date of Birth	Place of Birth
Nationality	
Marital Status	
Interests	
<i>I would like to become a member of the Bradford Theatre Group and I enclose my subscription of £3.00.</i>	
Signature	
Date	

Вправи для формування вмінь написання короткої автобіографії

Уміння написання короткої автобіографії іноземною мовою потрібно передусім учням старшої школи, які невдовзі закінчують ЗНЗ і хочуть влаштуватися на роботу у спільній україно-британській (американській/французькій/німецькій/іспанській) компанії або в одній із європейських країн. У кожній країні існують певні позамовні, мовленнєві й мовні стандарти для написання короткої автобіографії.

Позамовні стандарти стосуються розташування і порядку її написання, мовленнєві – використання простих речень, часто навіть без присудка; мовні стандарти – відсутність ЗМЗ, коректна транслітерація власних імен. Розглянемо правила написання короткої біографії у Великій Британії (Curriculum Vitae or CV) та у США (Resume). Обидва документи включають 5 основних частин:

- 1) Персональна інформація (Personal Information)
- 2) Дані про освіту і складені екзамени (Education and Qualification)
- 3) Досвід роботи (Experience)
- 4) Інше або “Уміння та інтереси”: мови, спорт, інтереси, захоплення тощо (Other or “Skills and interests”: languages, sports, interests, hobbies, driving licence, computer literacy etc.)
- 5) Рекомендації (References)

Наведемо ***приклад*** вправ.

1. Read the CV and resume given below carefully. Get ready to answer some questions on their structure and content.

CURRICULUM VITAE

Name: CHRISTOPHER JONES
Address: 24 Mansfield Drive, Chedlee, Manchester M23 4DJ
chrisj@email.com
Telephone: Tel: (0161)234 1234
Nationality: British
Date of birth: 24th May 1990
Marital status: Single
Education: 2002-2009
Chedlee High School
6 GCSEs: Mathematics [A], English Language [B], Chemistry [B],
Physics [B], Geography [B], Economics [B]
Experience: 2009-2011
BSc (expected) in Mathematics at Warwick University
Subjects studied: Business Studies, Computer Studies, Calculus,
Geometry & Topology
Summer 2010 CHEDLEE COMMUNITY CENTRE
Co-ordinator
A vacation job at a community centre for the elderly:

- Organised a local advertising drive that increased the number of elderly people coming to the centre by 20%
- Organised games for people attending in the afternoons
- Escorted some of the elderly people to and from the centre

Summer 2011 JOHNSON&STEVENS
A vacation job working for a large firm of accountants:

- Assisted the Senior Partner who was conducting audits on major companies in the area
- Handled incoming telephone calls to the Senior Partner from other companies and members of the public
- Organised and maintained the Senior Partner's filing system
- Typed reports on an IBM Compatible PC using the Word Perfect word-processor
- Devised a new filing system to maintain the files held by the department
- Solved users' PC problems including sorting out spreadsheets, explaining how to use complex features in word-processing packages

Skills: IBM Compatible PCs running Microsoft Windows, MS-DOS, WordPerfect, Word for Windows and Microsoft Visual C
Full, clean driving licence
Interests: Badminton, cinema and theatre
References available on request

RESUME
BETHANY S. PETERS
3898 Flower Avenue,
Sacramento, CA 13902
(607) 794-5432

- Objective:** to obtain a position of a newscaster
- Education:** 2010-2011 University of California, Davis, CA
BA expected in Linguistics
June 2009 Union Sacramento High School, Sacramento, CA
GPA – 3.85
- Experience:** Summer 2009-2011
Press & Sun-Bulletin, columnist, reporter, Sacramento, CA
- Wrote columns in Sacramento, CA newspaper addressing concerns of teens
 - Researched topics and wrote articles on teens’ interests including discipline problems and troubles in the classroom, school attendance, teachers’ and students’ relationship, career counseling
- 2007-2009
Sacramento General Hospital, Sacramento, CA
- Contributed 500+ hours in pediatrics, orthopedics, respiratory, radiology, surgical, emergency room
- Clayton Avenue Elementary School, Sacramento, CA
- Assisted teacher by providing instruction to groups and one-to-one
- Other:**
- Proficient in Hebrew and French
 - Working knowledge of Russian and Spanish
 - PC literate
- References available on request*

2. Answer the questions about a CV and a resume structure and content.
 1. There are five parts in a CV or a resume. What information should one give in the first part of a CV and a resume?
 2. Does the arrangement of the first part of a CV and a resume differ? What is the difference?
 3. The second and the third part include education and experience. In a CV these data are given in chronological order. What about a resume?
 4. What do applicants concentrate on describing their education and experience?
 5. How is the fourth part entitled in a CV and in a resume?
3. Work in small groups of three. Make up a list of common and different points in writing CVs and resumes.
4. Go on working in small groups. Make up a list of rules for writing CVs and resumes. Compare your list with other groups’ lists.
5. You are members of the CDC (Career Development Center) in Chase High School in Twin Cities, Minnesota (MN). Dan Jennings, a high school student, has come to the CDC today. He needs assistance in writing a resume. Help him do it using Bethany’s resume as an example. Below is the information provided by Dan.

My name's Dan Jennings. I live in Twin Cities, MN. My address is 1634 Morena Blvd., Twin Cities, MN 55455. My telephone number is (612) 445-1234. My e-mail address is djennings@hotmail.com. I'd like to obtain a position in the automotive service industry. I'm graduating from Chase High School in June 2012. My GPA is 3.0. In 2009-2011 I worked as a Food Service Worker in McDonald's Restaurant, Twin Cities, MN. My duties included providing excellent customer service, operating cash registers, maintaining a sanitary work area, preparing food and refilling lobby items as necessary. Besides I worked as a volunteer in Rowan Child Development center in summer where I performed office work, such as data processing, and provided childcare services and general help as necessary. My hobby is baseball. I played for Chase in 2009-2011.

6. You would like to apply for a part time job as a Food Service Worker in a local McDonald's Restaurant in your native city/town. Write your resume according to the rules you have compiled. Use Bethany S. Peters resume as an example.

Одночасно з формуванням умінь у письмі учні набувають певних знань про письмо, які забезпечують подальший розвиток здібностей до писемного спілкування.

7.4.7. Засоби формування компетентності у письмі

Зважаючи на специфіку КП, основними засобами залишаються зошити і звичайна класна дошка. Проте так само, як і для компетентності у техніці письма (див. розділ 6.5) велику роль відіграють сучасні ТЗН, зокрема мультимедійна дошка (smart board) і написання текстів на дисплеї комп'ютера. Перший засіб дає можливість усьому класу побачити створений одним учнем текст з метою його обговорення або/і редагування (у тих школах, де немає мультимедійної дошки, її можна певною мірою замінити графопроектором, але в цьому випадку текст, який потрібно продемонструвати всьому класу на екрані, слід писати на прозорій плівці); другий – передати вчителю для перевірки електронною поштою написані учнями вдома тексти. Якщо заняття проводяться у комп'ютерному класі, учні можуть скористатися самоконтролем завдяки підкресленню програмою комп'ютера орфографічних помилок учнів і подачею правильного варіанта, тобто ключів. Дисплей комп'ютера і мультимедійна дошка можуть служити також для подачі зразка певного типу тексту, для знаходження і обговорення ЗМЗ, їх вставок або заміни на інші.

7.4.8. Контроль рівня сформованості компетентності у письмі

Об'єктом контролю іншомовної КП має бути рівень її сформованості або сформованості її складових – умінь, навичок, знань і здібностей до письма. Як уже згадувалося, рівень сформованості ІКК, в тому числі й іншомовної КП, на кінець початкової школи має бути А1 за глобальною шкалою ЗЄР, на кінець основної – А2, на кінець старшої – В1. Для рівня А1 у глобальній шкалі рівнів володіння мовленням дескрипторів немає, проте у шкалі самооціню-

вання “Можу робити” (“I Can Do”) ми читаємо: “Можу писати короткі, прості листівки, наприклад поздоровлення із святом. Я можу заповнювати формуляри, вносити своє прізвище, національність та адресу, наприклад у реєстраційний листок готелю” (ЗЄР, с.26). Для рівня А2 ми знаходимо дескриптори як у глобальній шкалі, так і в шкалі “Я Можу”: 1) “Я можу описати простими мовними засобами вигляд його/її оточення, найближче середовище і все, що пов’язане зі сферою безпосередніх потреб” (ЗЄР, с. 24); 2) “Я можу писати короткі прості записки та звернення, пов’язані з нагальними потребами. Можу написати дуже простого особистого листа, наприклад із вдячністю комусь за щось” (ЗЄР, с. 26). Для рівня В1 у згаданих шкалах відповідно читаємо: 1) “Я можу описати досвід, події, сподівання, мрії та амбіції, навести стислі пояснення і докази щодо точок зору та планів” (ЗЄР, с.24); 2) “Я можу написати простий зв’язний текст на знайомі або пов’язані з особистими інтересами теми. Можу писати особисті листи, описуючи події та враження” (ЗЄР, с. 26). Для рівня В 2 у названих шкалах написано: “Можу чітко, детально висловлюватись на широке коло тем, виражати свою думку з певної проблеми, наводячи різноманітні аргументи за і проти” (ЗЄР, с.24); “Я можу написати чіткий, детальний текст на широке коло тем, пов’язаних з моїми інтересами. Можу писати есе чи доповідь, узагальнюючи інформацію або наводячи аргументи “за” чи “проти” певної точки зору. Я можу писати листи, наголошуючи на особистому значенні минулих і теперішніх подій” (ЗЄР, с.26).

У ході поточного контролю учитель має регулярно перевіряти усі письмові роботи учнів, враховуючи досягнутий ними рівень знань, навичок і вмінь як компонентів іншомовної КП. Рубіжний (тематичний) контроль проводиться після закінчення ситуативно-тематичного циклу. Підсумковий контроль КП існує фактично лише у формі контрольної роботи у 9-ому та 11-ому класах (підсумкова державна атестація).

Щодо **форм контролю**, то для письма є характерними такі форми: 1) індивідуальний відстрочений контроль учителя, коли учні подають написані ними тексти для перевірки; 2) індивідуальний взаємоконтроль учнів, коли вони обмінюються написаними ними текстами для взаєморедагування та обговорення, працюючи в парах; 3) фронтальний взаємоконтроль, коли робота одного з учнів представляється на класній або мультимедійній дошці (або на екрані через графопроектор) для корекції та обговорення усіма учнями; 4) самоконтроль учнів, коли вони самі перевіряють свої роботи перед тим, як здати їх учителю, або самоконтроль за ключем, який обмежується орфографічними навичками. Ключі в останньому випадку можуть бути підготовлені вчителем і написані на дошці (звичайній чи мультимедійній) або подані на роздруківках. Під час роботи з комп’ютером усі слова з помилковою орфографією підкреслюються червоною лінією, що дозволяє учневі легко виправити свої помилки, бо програма подає і правильний варіант. Проте жодний комп’ютер поки що не може оцінити й виправити зміст написаного тексту.

Перевіряючи написані учнями тексти, вчитель має керуватися певними **критеріями оцінювання**. Критерії залежать від типу/жанру письма. Так, оцінюючи такі функціонально-сміслові типи письма, що входять до шкільної програми, як *опис* і *повідомлення/розповідь*, учитель має керуватися такими *критеріями*: 1) відповідність змісту комунікативної ситуації; 2) логічність і зв'язність викладу; 3) загальна правильність, що включає граматичну, лексичну, орфографічну (беруться до уваги лише комунікативно значущі помилки, тобто ті мовні помилки, які порушують розуміння написаного тексту); 4) дотримання прийнятої у певній мовній спільноті структури тексту (як ви пам'ятаєте, у тексті опису й повідомлення/розповіді є три частини: вступ, основна частина, висновки). При цьому найвагомішими є перші два критерії, які називаються якісними. Ці критерії будуть валідними і для оцінки написаних есе/статті-опису та есе/статті-розповіді. Ще одним якісним критерієм оцінки продукуваних учнями текстів *міркування*, в тому числі й есе/статті відповідного типу, є критерій “аргументованість висловлювання”, тобто використання дописувачем аргументів для підтвердження власних точок зору. Для есе/статті, в яких за змістом комунікативної ситуації передбачається використання елементів опису, повідомлення/розповіді та міркування, додатковим якісним критерієм буде “комбінування різних мовленнєвих зразків”.

Дуже близькими до щойно викладеного будуть критерії оцінювання написаного учням *листа*. Перші три критерії повністю збігаються, четвертий формулюється як “дотримання прийнятих у певній мовній спільноті стандартів оформлення листів” (слід пам'ятати, що вони дещо різні для неофіційних та офіційних листів і, безумовно, різняться у різних мовних спільнотах).

Оцінюючи вміння *заповнювати офіційні форми/формуляри/анкети*, слід спиратися на два основних критерії: 1) коректне вживання мовленнєвих і позамовних стандартів (написання імені та прізвища, дати народження, адреси, зазначення статі, сімейного положення, національності, номера телефону); виконання інструкцій “пишіть великими літерами”, “викресліть невідповідне”, “напишіть друкованими літерами” тощо); 2) загальна правильність (граматична, лексична, орфографічна). Із двох критеріїв більш вагомим вважається перший у зв'язку з його значущістю.

Для оцінки вмінь учнів складати *коротку автобіографію* у методичних дослідженнях використовуються такі критерії: 1) наявність основних блоків інформації (персональна інформація, дані про освіту, досвід роботи, якщо такий є, додаткова інформація про інтереси і захоплення та рекомендації); 2) послідовність викладу вказаних блоків інформації, яка є також стандартизованою; 3) загальна коректність.

Знання критеріїв оцінювання різних типів і жанрів письма допоможе вчителю об'єктивно оцінювати написані учнями тексти, оскільки типовою помилкою тут є урахування лише правильності написання та ігнорування інших, більш важливих критеріїв.

Що стосується здібностей до письма, то рівень їх розвитку перевіряється в основному опосередковано через особливості іншомовного спілкування або за допомогою опитування, анкетування, тестування тощо.

Формування мовних і мовленнєвих компетентностей тісно пов'язане з формуванням лінгвосоціокультурної компетентності, чому і присвячено наступний розділ.

Завдання і питання для самоконтролю:

1. Назвіть складові іншомовної КП.
2. Які цілі стосовно іншомовної КП ставляться перед учнями початкової, основної і старшої школи?
3. Чи всі типи і жанри письма матимуть вказані у *розділі 7.4.5* три етапи формування? Які з них є винятками і матимуть менше етапів?
4. Знайдіть у будь-яких підручниках/НМК з виучуваної ІМ статтю до газети чи журналу. Продумайте завдання з аналізу її структури та розуміння і вживання ЗМЗ. За зразок візьміть відповідні завдання щодо есе, подані у розділі.
5. Попросіть у знайомих учнів/учителів текст будь-якого виду, написаний учнями основної чи старшої школи. Проаналізуйте його з урахуванням вказаних у *розділі 7.4.8* критеріїв та оцініть його за 12-бальною системою оцінок, прийнятою у школах України.

8. Методика формування іншомовної лінгвосоціокультурної компетентності

Дайте відповіді, спираючись на свій досвід вивчення ІМіК:

- Чи доводилося вам стикатися з міжкультурними непорозуміннями у спілкуванні з іноземцями? Чим вони були викликані, з вашої точки зору?
- Які помилки можуть викликати більше міжкультурних непорозумінь: лексико-граматичні чи соціокультурні?
- Чи вмієте ви пояснювати іноземцям українські реалії, традиції, звичаї і норми поведінки?

8.1. Особливості іншомовного міжкультурного спілкування

Практичною метою навчання ІМіК у середніх навчальних закладах, як обґрунтовано у розділі 3.3, є формування ІКК, яка дозволяє особистості ефективно й адекватно взаємодіяти в ситуаціях іншомовного міжкультурного спілкування. Що це за вид спілкування і чим воно відрізняється від звичного для нас — монокультурного?

В наукових дослідженнях міжкультурне спілкування розглядається як *спілкування партнерів, що належать до різних культурно-мовних спільнот, у процесі якого стикаються різні концептуальні і мовні картини світу, образи життя, національні характери, ціннісні орієнтації, моделі і норми поведінки і т.д. та відбувається (або не відбувається) досягнення взаєморозуміння шляхом координування своєї і чужої перспектив.*

При визначенні змісту, структури та особливостей міжкультурного спілкування дослідники виходять з понять “культура” і “спілкування”.

Загальноприйнятого визначення **культури** не існує, тому що кожна наука, яка її вивчає (семіотика, соціологія, історія, антропологія, лінгвістика, етнологія, культурологія та ін.), дає свої дефініції. Для методики релевантним є антропологічне визначення, яке інтерпретує *культуру як сукупність результатів людської діяльності в усіх сферах життя, що утворюють і зумовлюють образ життя нації, етносу, соціальної групи людей і кожної окремої людини у будь-який конкретний період часу і трактує мову як результат культурного розвитку людства, частину культури, її носія, умову її подальшого розвитку і засіб її пізнання.*

Власна культура людини служить в ситуаціях міжкультурного спілкування підсвідомо як оцінювальний стандарт, як точка відліку, тобто “чуже” оцінюється через призму “свого”. Це спричиняє комунікативні непорозуміння, невдачі і пастки, які можуть виникати, незважаючи на досить високий рівень володіння ІМ. Глибинні розбіжності між людьми за ознакою культурної належності не усвідомлюються, як правило, у повсякденні та у буденному мисленні, вони майже завжди ігноруються або зводяться до поверхневих явищ, за якими все одно стоїть буцімто єдина “людська природа”, якої, однак, не існує.

Спроби науковців розібратися у причинах міжкультурних непорозумінь, дослідити інші культури й поведінку їх представників та визначити їхні

розбіжності і спільні риси зумовили виникнення багатьох класифікацій культур. До найбільш відомих відносяться концепція “культурної граматики” американського антрополога Е. Холла (Hall E.) і теорія “культурних вимірювань” голландського соціолога Г. Хофстеде (Hofstede G.).

Спираючись на порівняльне дослідження різних культурних груп, Е. Холл розподілив усі культури на: *монохронні* та *поліхронні* (за їх відношенням до часу); *дистантні* та *контактні* (за їх відношенням до простору); *високо-* і *низько-контекстні* (за їх відношенням до контексту спілкування, залежного від щільності соціальних зв'язків і швидкості обміну інформацією).

Г. Хофстеде вважає, що різні культури формують у своїх представників різні ментальні програми, які зумовлюються “культурними вимірюваннями”. В залежності від них він класифікував культури на *колективістські* та *індивідуалістські* (за ступенем підтримки культурою соціальних зв'язків у протилежність індивідуальній незалежності); *маскулінні* та *фемінні* (за критерієм переваги певних рис у національному характері); на культури з *великою* і *малою дистанцією влади* (за ступенем концентрації влади або її розподілу на різних рівнях організації); з *високим* і *низьким рівнем уникнення невизначеності* (за ступенем відхилень від встановлених норм і цінностей). Продемонструємо деякі з цих відмінностей в таблиці (див. таблицю 16).

Існують також інші культурологічні та етнопсихологічні класифікації культур. Однак слід пам'ятати, що характеристики культурних відмінностей в усіх класифікаціях мають відносний і обмежений характер. Вони дають спрощені схематичні уявлення про національний характер та особливості комунікативної поведінки, які притаманні представникам середнього класу і середнього віку і можуть змінюватися з часом, особливо під впливом процесів глобалізації. Але саме ці характеристики уможливають усвідомлення й розуміння культурних розбіжностей, що дозволяє уникати можливих непорозумінь і конфліктів у спілкуванні з представниками інших культур.

Перелічені в таблиці та інші існуючі відмінності зумовлені географічним положенням, кліматом, умовами життя конкретного етносу, основним типом занять (тваринництво чи землеробство), його історією, взаєминами із сусідніми етносами тощо. Вони утворюють так звану “*концептуальну картину світу*”, яка, у свою чергу, знаходить свій відбиток у мові або у “*мовній картині світу*” кожного народу.

Вільгельм фон Гумбольдт (Wilhelm von Humboldt) був одним із перших, хто систематизував уявлення про мову як картину світу. А американські лінгвісти Е. Сепір (Sapir E.) і Б. Уорф (Whorf B.) навіть довели у своїх дослідженнях, що саме мова визначає наше сприйняття дійсності і що носії різних мов мають різні картини світу, тому їх слід описувати в їх власних термінах, а не порівнювати.

Залежність мовних картин світу від концептуальних, які ввібрали в себе культурні розбіжності, можна продемонструвати на безлічі прикладів. Наприклад, мови висококонтекстних культур багаті мовними засобами для

Класифікація культур (за Е. Холлом)	
<p style="text-align: center;">Монохронні культури</p> <p>Представники цих культур пунктуальні, вони виконують свої справи послідовно одна за одною, протягом певного часу займаються лише однією справою, сконцентровані на своїй роботі, дотримуються встановлених термінів, ставляться з повагою до часу інших. Час для них є системою, за допомогою якої підтримується порядок в організації людської діяльності. Час сприймається у лінійній перспективі. <i>Приклади:</i> Німеччина, США, Велика Британія та інші північноєвропейські країни.</p>	<p style="text-align: center;">Поліхронні культури</p> <p>Представники поліхронних культур більш динамічні у використанні часу і надають меншого значення домовленостям про зустрічі, ніж людським стосункам. Вони можуть виконувати декілька справ одночасно, відволікатися і переривати свою роботу. Пунктуальності та розпорядку дня не надається такого великого значення. Час сприймається у спіральній циклічній перспективі. <i>Приклади:</i> країни Латинської Америки, Близького Сходу, Росія, Україна та інші.</p>
<p style="text-align: center;">Дистантні культури</p> <p>Характеризуються великою відстанню між комунікантами, дистанція спілкування не менше витягнутої руки. Дотики припустимі лише між близькими та рідними людьми. Як правило, всі члени родини мають окремі кімнати, а на роботі всі співробітники – окремі кабінети. Читання тексту, призначеного іншому, неприпустимо, візити узгоджуються заздалегідь, оскільки візит без попередження вважається вторгненням в особистий простір. <i>Приклади:</i> скандинавські країни, Німеччина, Велика Британія, США та інші.</p>	<p style="text-align: center;">Контактні культури</p> <p>Характеризуються відносно невеликим особистим простором і невеликою відстанню між комунікантами, частим використанням дотиків, відсутністю особистих кабінетів на робочому місці тощо. Для представників цих культур вважається нормальним переглянути особисті речі інших, прочитати будь-який відкритий текст у чужих приміщеннях, завітати в гості до друзів без попередження тощо. <i>Приклади:</i> Італія, Іспанія, Франція, Росія, Україна та інші.</p>
<p style="text-align: center;">Низькоконтекстні культури</p> <p>Інформація розповсюджується повільно і цілеспрямовано, переважно по офіційних каналах. Неформальні інформаційні канали практично відсутні, тому що міжособистісні контакти чітко розмежовані, особисті стосунки не змішуються з роботою. Спілкування майже не залежить від ситуації, до уваги береться лише зміст висловлювання. Тому головне значення надається словам, а не контексту спілкування. Велику роль відіграє обговорення деталей, використовується прямий і відкритий стиль спілкування, чітка оцінка тем і питань, що обговорюються, можливе відкрите вираження незадоволення.</p> <p><i>Приклади:</i> Німеччина, Швейцарія, США, Велика Британія, скандинавські країни та інші.</p>	<p style="text-align: center;">Висококонтекстні культури</p> <p>Інформація розповсюджується швидко, часто по неформальних каналах, велика щільність яких забезпечуються тісними і постійними контактами між членами родини, друзями, колегами, клієнтами. Багато інформації передається через контекст спілкування: ієрархію, статус, зовнішній вигляд, манери поведінки, умови життя. Спілкування характеризуються наявністю пауз, великою роллю невербальних засобів, надлишком інформації, відсутністю відкритого вираження незадоволення за будь-яких умов, використанням натяків, підтексту тощо. <i>Приклади:</i> Франція, Іспанія, Італія, Україна, Росія, Японія, Китай, Корея, країни Близького Сходу та інші.</p>

Класифікація культур (за Г. Хофстеде)	
З невеликою дистанцією влади	З великою дистанцією влади
<p>Нерівність у суспільстві майже зведена до мінімуму. Найбільше значення надається таким цінностям як рівність стосунків, індивідуальна свобода і повага до особистості. Комунікація менш формальна, характеризується більшим ступенем рівності комунікантів. На практиці це спостерігається у залученні персоналу до участі в управлінні та прийнятті рішень, високому ступені децентралізації. Для ділової культури характерні скляні прозорі двері у кабінетах, вільний вхід до керівника, взаємно шаноблива форма спілкування між керівником і підлеглими.</p> <p><i>Приклади:</i> Німеччина, Велика Британія, Данія, Австрія, скандинавські країни та інші.</p>	<p>Суспільство акцентує нерівність розподілу влади у стосунках, на підприємствах. Влада занадто централізована, кількість персоналу для контролю велика. Переважають норми і цінності, засновані на ієрархічних уявленнях: керівники та підлеглі – це різні категорії людей, наділені владою можуть розраховувати на особливі права і привілеї. Ділова культура передбачає декілька ієрархічних рівнів влади з великою кількістю наказів керівників, що значно збільшують дистанцію між керівником і підлеглими та ускладнюють вирішення різних питань.</p> <p><i>Приклади:</i> Франція, Бельгія, країни Латинської Америки, Близького Сходу, Росія, Україна та ін.</p>
Індивідуалістські	Коллективістські
<p>Відданість індивіда групі низька, оскільки кожна людина входить до складу декількох груп, переходячи з однієї в іншу залежно від необхідності. Індивідуальні цілі важливіші за групові. Кожна людина має сама піклуватися про себе; виконання поставленої мети превалює над будь-якими особистими стосунками. Перевага віддається змаганню і конкуренції, а не співробітництву. Цінуються право кожного на власну думку, точку зору, вміння самостійно приймати рішення.</p> <p><i>Приклади:</i> США, Австралія, Німеччина, Велика Британія, Австрія, Нідерланди, Канада та інші.</p>	<p>Інтереси і цілі групи (великої родини, клану) домінують над індивідуальними. Соціальна ідентичність більш значуща, ніж особистісна. Індивід є частиною “Ми-групи”, яка захищає його в обмін на постійну лояльність. Особиста думка визначається думкою групи. Члени групи повинні дотримуватися багатьох економічних, соціальних і культурних обмежень, отримуючи натомість надійну підтримку. Пряма конфронтація з іншими членами невічлива і небажана. Цінуються традиції, почуття обов’язку.</p> <p><i>Приклади:</i> країни Латинської Америки, Корея, Пакистан, Росія та інші.</p>
Маскулінні	Фемінні
<p>Цінуються престижна робота, незалежність, сила, прагнення успіху, змагання, особисті досягнення та високі прибутки.</p> <p><i>Приклади:</i> Японія, Австрія, Італія, Швейцарія, Німеччина, Велика Британія, Ірландія, Канада, Венесуела, Мексика та інші.</p>	<p>Цінуються міжособистісні стосунки, емоційні зв’язки між людьми, співробітництво, прагнення до порозуміння і турбота про оточуючих.</p> <p><i>Приклади:</i> Швеція, Норвегія, Данія, Фінляндія, Голландія, Португалія, Росія, Україна та інші.</p>

вираження емоцій: так, японська мова має багато слів для позначення “по-смішки”, а англійська – лише одне. У маскулінних англомовних культурах народився вираз “*to make a friend*”, який абсолютно неприйнятний у нашій фемінній культурі. В індивідуалістських англомовних культурах особовий займенник “*I*” пишеться завжди з великої літери, а в нашій колективістській культурі з великої літери пишеться навпаки займенник “*Vi*” у зверненні до однієї особи. Граматична категорія означеного і неозначеного артиклів в багатьох європейських мовах свідчить про те, що представники цих індивідуалістських культурно-мовних спільнот класифікують світ насамперед за таким критерієм як “той, кого я знаю” або “один із багатьох”, що підкреслює особливе місце окремої особистості у цих культурах. Мови монохронних культур зафіксували досить чіткий розподіл доби на частини з відповідними назвами і привітаннями. А в російській та українській культурах цей розподіл не є таким жорстким, він змінюється в залежності від пори року і сприймається часто суб’єктивно.

Мовна картина світу окремого етносу утворюється завдяки кумулятивній функції мови: кожна мова фіксує, відзеркалює і зберігає інформацію про дійсність, яку людина пізнає протягом тисячоліть. І, таким чином, мова може також використовуватися як засіб пізнання країни, її культури, людей, історії, географії, умов і способу життя тощо. Цей пласт лексичних одиниць, який називається країнознавчою лексикою або лексичними одиницями з національно-культурною семантикою, досить ретельно вивчений у мовознавстві.

Культурні розбіжності зумовлюють також різні цінності, традиції, звичаї, норми, вербальні і невербальні моделі і стандарти поведінки. Незнання їх, неврахування чи порушення у спілкуванні або неправильна інтерпретація через призму власних цінностей, норм і культурних стандартів спричиняють культурні бар’єри у спілкуванні, які призводять до комунікативних невдач і навіть конфліктів. Крім того, це є часто причиною формування негативного ставлення до іноземця і негативних стереотипів щодо нього і його культури. Мовні помилки – граматичні або лексичні – легко пробачаються іноземцеві, культурні – практично ніколи.

Таким чином, для того щоб іншомовне спілкування відбувалося ефективно й успішно, необхідно виходити із постулату розбіжностей між культурами та індивідами, а також з усвідомленням того факту, що кожна людина має свій унікальний індивідуальний культурний статус, який утворюється під впливом культур різних рівнів: загальносвітової, національної або етнічної культури та різних групових культур і субкультур.

Другою важливою категорією для розуміння специфіки міжкультурної комунікації є категорія “**спілкування**”. Якщо звернутися до соціальної психології, яка вивчає цей феномен, то можна виділити ті аспекти, в яких проявляється його специфіка в міжкультурних ситуаціях, і визначити ті фактори, які необхідно враховувати у процесі навчання ІМіК.

У соціальній психології спілкування розглядається як один з головних видів діяльності серед інших: гри, праці, пізнання і власне спілкування. З одного боку, воно є самостійним видом діяльності, а з іншого – обслуговує всі інші. Спілкування характеризується єдністю трьох аспектів: **комунікативного** (обмін інформацією), **інтерактивного** (взаємодія) і **перцептивного** (взаємосприйняття) (Андреева Г. М.). Ці аспекти виділяються умовно, але вони характеризують будь-яке спілкування, у тому числі й міжкультурне, де вони несуть подвійне і навіть потрійне навантаження, тому що комуніканти є представниками різних культур. Коротко розглянемо їх.

Міжкультурне спілкування як обмін інформацією. Важливу роль в іншомовному спілкуванні як у процесі обміну інформацією відіграють знання комунікантами ІМ (як засобу комунікації) і предмета спілкування. Таким чином в іншомовному спілкуванні стикаються не лише різні концептуальні і мовні картини світу, але й різні “культурні репертуари” самих комунікантів, зумовлені їхніми особистісними культурними статусами, утвореними шляхом складної взаємодії загальносвітової, національної і групових культур.

Ефективність міжкультурного спілкування залежить, таким чином, від соціолінгвістичних (ІМ як засіб комунікації) і соціокультурних (теми і проблеми міжкультурного діалогу як предмет спілкування) знань і вмінь комунікантів, тобто від того, наскільки сходяться мовні і “культурні репертуари” комунікантів: чим більше вони різняться, тим важче долати об’єктивно виникаючі змістові, мовні і комунікативні бар’єри. Велику роль у їх подоланні відіграють, крім знання ІМ, культури і конкретного предмета спілкування, психологічна готовність і бажання обох комунікантів зрозуміти один одного, взаємосприйняття один одним, володіння стратегіями подолання виникаючих непорозумінь тощо.

Міжкультурне спілкування як взаємодія. Серед основних видів спілкування, що виділяються науковцями, основним для навчання ІМіК є *міжособистісне спілкування*. Це спілкування здійснюється на рівні особистісних смислів, яке передбачає проникнення в систему особистісних смислів партнера і вироблення спільних смислів. Воно здійснюється на основі соціокультурних правил, норм, сценаріїв і моделей поведінки, що регламентують взаємодію і взаємовідношення представників різних іншомовних культур у стандартних ситуаціях спілкування (наприклад при зустрічі, прощанні, знайомстві, вітанні, запрошенні, висловлюванні компліментів, прохань, критики, вдячності тощо) і типових соціальних контактах (у телефонній розмові, таксі, ресторані, магазині і т.д.). Порушення цих норм, як було зазначено вище, призводить до виникнення міжкультурних непорозумінь, бар’єрів і навіть конфліктів.

Таким чином, для того щоб навчити учнів іншомовного спілкування, необхідно дати їм знання основних соціальних правил і норм і формувати вміння керуватися ними принаймні в типових ситуаціях спілкування. Велику роль при цьому відіграють здатність особистості до координації своєї і чужої

перспектив, емпатії і толерантності, тобто фактори третього, перцептивного аспекту спілкування.

Перцептивний аспект міжкультурного спілкування – один із найважчих для навчання, тому що він важко піддається формалізації і опису. Соціальна психологія визначає три механізми міжособистісного сприйняття: *ідентифікацію, рефлексію і стереотипізацію* (Андреева Г. М., Бодальов О. О.).

Ідентифікація – це один із найефективніших способів зрозуміти іншу людину: стати на її місце, увійти в її роль. Для запуску механізмів ідентифікації необхідно володіти соціокультурними знаннями про партнера по спілкуванню і про його національну культуру, щоб розуміти й адекватно інтерпретувати ситуацію, його поведінку і мотиви, а не приписувати йому неіснуючі мотиви, характеристики або навіть зразки поведінки. Наприклад, якщо німці запрошують на каву, то на столі буде тільки кава, але це не означає, що вони жадібні або не гостинні. Оцінюючи німців так, ми приписуємо невластиві їм негативні характеристики, зумовлені особливостями нашої власної культури щодо поняття “гостинність”.

Здатність до ідентифікації, до перейняття перспективи іншого базується на *емпатії* так, як вона розуміється в західноєвропейській психології. Це не просто здатність розділити переживання іншого (емпатія в монокультурному спілкуванні), а зміна перспективи, перехід від власного бачення світу до світосприйняття представника іншої культури, це здатність бачити ситуації, події, стани, дії у подвійній перспективі – “своїй” і “чужій”, у двох різних системах культурних цінностей. Тільки в цьому випадку розвивається *толерантність* або терпимість до проявів незрозумілого “чужого”, яка при бажанні приводить особистість до прийняття “чужого”. А завдяки розвиненій здібності до *рефлексії* (аналіз, осмислення та усвідомлення “чужого”) можна запобігати розвитку негативних стереотипів про інші культурно-мовні спільноти та їх представників.

Стереотипізація також належить до важливих механізмів міжособистісного сприйняття в іншомовному спілкуванні. Відомо, що кожна країна і нація мають клішований образ в очах іншого народу (так звані “гетеростереотипи”) і набір автостереотипів, в яких зафіксовано самосприйняття і самооцінка. Перші тяжіють до негативних оцінок, а другі – до позитивних (англійці – сухі і манірні, американці – поверхневі і зухвалі, французи – легковажні, німці – скупі, а от ми, українці – гостинні, добрі, шедрі). Це зумовлено об’єктивними функціями стереотипів у житті суспільства: вони дозволяють відокремлювати “своїх” від “чужих”, допомагають краще і швидше орієнтуватися у світі та дають відчуття психологічної стабільності і захищеності. Знайомство з чужою культурою і мовою здійснюється на фоні і крізь призму таких стереотипів, які часто мають характер *упереджень*. Стереотипи як позитивні, так і негативні, існують об’єктивно, їх не можна уникнути в ситуаціях міжкультурного спілкування, а їх вплив на сприйняття та оцінку “чужого” і на власну поведінку зазвичай не усвідомлюється.

З огляду на це процес оволодіння ІМіК необхідно організувати таким чином, щоб учні усвідомлювали характер і природу стереотипів, вчилися аналізувати і пояснювати їх, долати їх негативний вплив на спілкування. Однак ця робота вимагає особливої делікатності, оскільки стереотипи, як і етноцентризм, базуються на природних психологічних реакціях людини (Єлізарова Г. В.).

Таким чином, стає зрозумілим, що для успішного іншомовного спілкування учні, крім знань і вмінь в ІМ, мають володіти мінімумом знань про рідну і чужу культури, про вищезгадані культурні, соціальні і мовні розбіжності між ними, уміннями використовувати ці знання у спілкуванні і здатністю до рефлексії, емпатії і толерантності. Тобто вони мають володіти достатньо розвиненою лінгвосоціокультурною компетентністю, яка необхідна їм не тільки для успішного безпосереднього спілкування з підлітками інших країн, але і для того, щоб розуміти автентичні тексти: друквані (художні, публіцистичні, Інтернет-тексти і т.д.), аудитивні (пісні, радіопередачі і т.д.), аудіовізуальні (фільми, телепередачі, кліпи і т.д.), ілюстративні (фото, картини, символи, схеми і т.д.) в опосередкованому міжкультурному спілкуванні.

8.2. Загальна характеристика іншомовної лінгвосоціокультурної компетентності та її компонентів

Лінгвосоціокультурна компетентність (ЛСК) – складна і багатокомпонентна, адже вона має успішно функціонувати в іншомовному міжкультурному спілкуванні, безпосередньому та опосередкованому, і забезпечувати взаєморозуміння партнерів, незважаючи на їх особливості як представників різних культурно-мовних спільнот з численними розбіжностями і відмінностями.

Лінгвосоціокультурна компетентність – це здатність і готовність особистості до іншомовного міжкультурного спілкування. Вона складається, як було зазначено у розділі 3.3, із декількох взаємопов'язаних субкомпетентностей: **соціолінгвістичної, соціокультурної і соціальної**, кожна з яких характеризується своїми специфічними знаннями, навичками, вміннями і здібностями¹.

Соціолінгвістична компетентність – це здатність особистості вибирати, використовувати і розуміти мовні та мовленнєві засоби іншомовного спілкування з національно-культурною семантикою відповідно до контексту, ситуації і стилю спілкування. Ця компетентність базується на складній і динамічній взаємодії відповідних знань, навичок, умінь та на усвідомленні нерозривних зв'язків між мовою і культурою і здатності до їх аналізу та рефлексії. Охарактеризуємо ці компоненти.

¹ Існує багато різних визначень змісту і структури ЛСК та її компонентів. Це свідчить про складність проблеми розмежування і виокремлення складових комплексного багатоаспектного об'єкта, яке є завжди умовним.

До соціолінгвістичних знань, навичок і вмінь відносяться насамперед знання мовних і мовленнєвих засобів спілкування з національно культурною семантикою та *навички і вміння* їх коректного вживання у спілкуванні. Ці засоби включають: країнознавчу безеквівалентну та фонову лексику; сталі вирази, ідіоми і кліше; лінгвістичні маркери соціальних стосунків і ситуацій; фразеологізми, афоризми, прислів'я та приказки і навіть специфічні для іншомовної культури типи дискурсу. Вони утворюють, як ви вже знаєте, неповторну “мовну картину світу” кожного етносу і виступають безцінним джерелом пізнання культури і суспільства.

До *безеквівалентної лексики* відносяться ЛО, що позначають поняття, притаманні одній культурі та відсутні в інших культурах (так звані слова-реалії), наприклад, англ. *The Tower of London, Westminster Abbey, B&B, boarding school, bagpipe, melting pot, the Apple*; нім. *Stollen, Konfirmation/Kommunion, Osterhase, Silvester, Fachhochschule*; фран. *le Palais d'Elysee, l'Ecole Normale*; ісп. *cortes, la siesta, el flamenco*; укр. *борщ, вареники, вишиванка, рушник, кобзар*. Ці ЛО практично не перекладаються.

Фонова лексика позначає поняття, які існують в різних культурах, але семантичний аспект значення таких ЛО має певні національні особливості. Ці слова начебто схожі, але історичний або соціокультурний фон робить їх різними. Наприклад, порівняння таких лексичних одиниць як укр. *аптека*, англ. *drugstore*, нім. *Apotheke*, фр. *pharmacie*, показує, що їх фонові значення повністю не сходяться. У Сполучених Штатах і в Європі в аптеці можна знайти, крім лікарських засобів, також і промислові товари, косметику, засоби особистої гігієни тощо, а в Канаді навіть купити свіжу пресу і випити кави.

Неможливість адекватно перекласти на українську мову англійські слова *privacy* або *community* свідчить про те, що в нашій культурі взагалі відсутні аналоги цих понять. І, навпаки, неможливо точно перекласти на європейські мови такі українські слова як “душа”, “доля” або “добрий”. Так, слово “душа” перекладається на англійську як *soul, heart, mind*, але жоден переклад не є адекватним, тому що в англійській культурі відсутній аналогічний концепт. Навіть такі універсальні концепти (поняття) як “робота”, “родина” або “батьківщина”, які перекладаються на різні мови, мають різні конотації і викликають різні асоціації.

Розбіжність понятійних обсягів у різних культурах виявляється також у тому, що декільком словам ІМ відповідає одне українське (англ. *arm, hand* – рука; *decisive, determined* – рішучий, нім. *Ort, Stelle, Platz* – місце, фр. *fleuve, riviere* – річка), або навпаки (англ. *cousin* – двоюрідний брат, двоюрідна сестра; нім. *Schwiegervater* – тесть, свекор).

Велику групу культурно зумовлених лексичних одиниць складають *сталі вирази, ідіоми і кліше* (англ. *to run out of smth, to give up doing smth*; нім. *ein offenes Wort mit jemandem reden; Schlussfolgerungen ziehen; Guten Rutch (ins neue Jahr)!*; фран. *faire le jeu de, avoir son pesant de plomb*; ісп. *boca de metro, no hallor aqua*

en el mar). Більшість з них містить у своїй семантиці національно-культурний компонент, який часто не має прямих аналогів в іноземних мовах і культурах і стає причиною соціолінгвістичної інтерференції.

Особливу роль у спілкуванні відіграють так звані *лінгвістичні маркери соціальних стосунків та ситуацій* і *техніко-комунікативні кліше*, які використовуються для реалізації типових комунікативних намірів, наприклад для висловлювання прохань, вибачень, дозволів, заборон, критики, оцінок, емоцій тощо. Однакові комунікативні наміри оформлюються в різних культурах по-різному. Так, наприклад, в англійській мові немає однозначного еквівалента українського “*будь ласка*”. Вибір відповідного виразу залежить від ситуації спілкування. У ввічливому проханні використовують *please*, у відповідь на подяку говорять *You are welcome*, у відповідь на прохання передати щось (*Would you mind passing me the knife?*) відповідають *Here you are!* і т.д. Різні мовленнєві засоби для вираження типових комунікативних намірів сприймаються представниками інших культур також по-різному, наприклад прохання німців сприймаються англійцями як занадто прямі і недостатньо ввічливі, а німці оцінюють аналогічно прохання росіян.

Вибір ЛО, адекватних для певного соціального контексту, часто залежить від стилю мовлення. Порівняйте висловлювання нейтрального, розмовного та офіційного стилів відповідно: англ. *Stop talking! Shut your trap! Silence, please!* або *father, daddy, male parent*.

Недоречно вживати пишномовні або архаїчні слова у неформальній або нейтральній обстановці, так само як і слова, властиві розмовному стилю, в офіційній обстановці. Звертання *Guys!* доречно у розмові з приятелями, а не у звертанні вчителя до своїх учнів. Учень, який вивчає німецьку мову, має знати, кого можна привітати словом *Hallo!*, а кому сказати *Guten Tag!*, або як прощатися у телефонній розмові (*Auf Wiederhören!*), а як в особистому спілкуванні (*Auf Wiedersehen! Tschüss!*).

Справжньою скарбницею для пізнання “мовної картини” світу є *фразеологізми, прислів'я, приказки і крилаті вирази*. Наприклад, там, де українець використає вираз “*Без одного цигана ярмарок буде*” або “*Без Василя обійдеться весілля*”, француз скаже “*Faute d'un moine l'abbaye ne manque pas*” (“Без одного ченця абатство не згине.”). В цих виразах відбивається бачення світу народом виучуваної мови, наприклад: у фразеологізмах (англ. *to promise the moon, to be as busy as a bee*; нім. *nicht alle Tassen im Schrank haben, das Herz auf der Zunge haben*; фран. *à pas de loup, vous avez du coeur*; ісп. *tener muchas manos; sembrar en la arena*), афоризмах (англ. *to grin like a Cheshire cat, to be or not to be*; нім. *Gesagt getan*), прислів'ях та приказках (англ. *there is a black sheep in every flock*; нім. *Morgenstunde hat Gold im Munde*; ісп. *a falta de polla, pan y cebolla*).

Розуміти і правильно вживати всі зазначені мовні і мовленнєві одиниці можна лише за умови, якщо паралельно з мовою вивчати культуру країни, пізнаючи її не тільки шляхом засвоєння експліцитної країнознавчої

інформації, але й шляхом вилучення цієї інформації з одиниць мови і мовлення, розкриваючи культурно зумовлені компоненти їх значення, а не просто перекладаючи їх на рідну мову. Переклад ніколи не буде точним, повним і адекватним, а вживання ЛО, семантизованих учителем лише за допомогою перекладу і вивчених учнем, призводить до соціокультурної інтерференції і до комунікативних непорозумінь у спілкуванні.

Соціолінгвістична компетентність включає також знання культуро-специфічних *фонетичних* і *граматичних особливостей ІМ* (не таких численних і очевидних, як лексичних) та навички і вміння їх правильно розуміти й коректно вживати.

Фонетичними особливостями є, наприклад, особливості інтонації, яка може виражати ступінь ввічливості співрозмовника. Відомо, що коливання інтонації в англійській мові має неабияке значення. В залежності від того, який термінальний тон вживає мовець: висхідний чи низхідний, можна зробити висновок про те, наскільки він ввічливий по відношенню до свого співрозмовника. Тому, наприклад, слід навчати учнів вимовляти формулу прощання *Bye-bye* лише з висхідною інтонацією, так як низхідний тон буде сприйнятий як загроза або застереження.

Соціолінгвістичні маркери важливі також на рівні *граматичного оформлення* мовлення. Наприклад, у висококонтекстній японській культурі вживається близько 10 слів для займенника “*tu*” в залежності від ситуації спілкування і від того, з ким спілкуються – з дітьми, учнями, підлеглими, а в англійській один займенник *you* вживається в усіх випадках. В німецькомовних культурах навпаки чітко розрізняється вживання займенників *du/youer* (ти/ваш) і *Sie/Ihr* (Ви/Ваш). Обов’язковість першого місця підмета в англійському реченні пояснюється тим, що в англійському індивідуалістичному світі домінує суб’єкт, який керує подіями. Орієнтація монохронної культури Німеччини на сьогодні і близьке майбутнє спричиняє вживання граматичної форми *presens* для вираження дій, які відбудуться у близькому майбутньому.

Різні типи культур зумовлюють структурні і змістові особливості багатьох писемних і усних *текстів* (дискурсів). Прикладом може служити лаконічна заява про прийом на роботу в Україні, яка суттєво відрізняється від резюме (*application*) англійською або *Bewerbung* німецькою мовою. А дослідник Р. Каплан (Kaplan R.) визначив різні схеми розгортання писемного дискурсу у культурах різних типів і показав, що американський лінійний дискурс (для якого є характерним послідовний перехід від одного пункту до іншого з експліцитним висновком у кінці) інтерпретується представниками висококонтекстних культур зазвичай як примітивний і спрощений, оскільки йому бракує деталей для відображення реальної картини. І, навпаки, французькі і російські дискурси (які супроводжуються відхиленнями від предмета мовлення, відсутностями і додатковими міркуваннями) сприймаються американцями як розпливчасті, нечіткі й нелогічні (Єлізарова Г. В., 2005, с.79).

В усному спілкуванні прикладом відмінностей різних дискурсів можуть служити схеми, за якими ведуться телефонні розмови або ділові переговори в різних культурно-мовних спільнотах. Навіть закономірності чергування реплік у неформальному діалозі є культурно зумовленими: в англійських культурах про кінець репліки одного комуніканта свідчить пауза, а в нашій культурі співрозмовник може вступати в діалог, не чекаючи на паузу, а зразу ж, як тільки він зрозумів, про що йдеться. І тоді він або допомагає сформулювати думку своєму напарнику, або сигналізує таким чином, що він зрозумів його думку і переключає його увагу на її обговорення.

Соціокультурна компетентність – це здатність особистості набувати різноманітних культурологічних, (лінгво-)країнознавчих, соціокультурних і міжкультурних знань і користуватися ними для досягнення своїх цілей в іншомовному спілкуванні.

Перший компонент цієї компетентності – *знання* – включає знання різних рівнів: загальнокультурні (1), знання про країну і культуру виучуваної мови (2) і міжкультурні (3) знання. Перших особистість набуває під час навчання і самонавчання впродовж усього життя, других – на уроках з ІМ і в курсах країнознавства (наприклад у профільній школі), а міжкультурних – насамперед шляхом самоосвіти (під час читання відповідної літератури) та завдяки спостережливості, соціокультурній чутливості та умінням аналізу і рефлексії – під час реального спілкування.

Знання про країну і культуру виучуваної мови та її носіїв можна класифікувати на знання (за Фурмановою В. П.):

- історико-культурного фону (про становлення і розвиток етносу і країни, основні історичні події, географію і клімат тощо);
- соціокультурного фону (про суспільство, органи влади й управління, права, свободи та обов'язки громадян, економіку і соціальний устрій країни, її науку, культуру, мистецтво, освіту, релігію тощо);
- етнокультурного фону (про національний стиль життя, духовні цінності, свята, звичаї і традиції, фольклор, особливості менталітету, кухню тощо);
- семіотичного фону (про прийняті у країні символи, піктограми, значки тощо).

Набуті знання необхідні насамперед для формування *навичок* і *вмінь* правильно використовувати їх у спілкуванні з носіями мови, а також адекватно розуміти і коректно інтерпретувати будь-які автентичні тексти, фільми, твори мистецтва тощо.

Особливе місце у міжкультурному спілкуванні займають знання *“безпечних тем” (safe topics)* і *тем “табу”*. Так, наприклад, у більшості європейських країн не прийнято запитувати і розповідати про достатки, кар'єру, власний бізнес, релігію, хвороби, відношення з начальством тощо. До *“безпечних”* тем відносяться так звані етикетні діалоги *small talk*, типовими темами для

яких є погода, компліменти, хобі, відпустка, спорт, події культурного життя тощо.

Соціальна компетентність – це здатність особистості вступати в комунікативні стосунки з представниками інших країн у певних ситуаціях (орієнтуватися в цих ситуаціях, керувати ними, вирішуючи можливі непорозуміння). Вона базується на знанні певних правил і норм спілкування, ритуалів і моделей комунікативної поведінки, на уміннях адекватно їх розуміти і правильно інтерпретувати, а в деяких випадках і користуватися ними, а також на *готовності* і *бажанні* взаємодіяти з іншими і на *здатності* до емпатії, толерантності і неупередженості.

До знань та умінь цієї компетентності відносяться:

■ **Знання культуро-специфічних правил і норм спілкування та умінь ними користуватися** у різних ситуаціях: привітання, прощання, вибачення, запиту інформації, висловлення прохання, скарг, пропозицій, вдячності, компліментів тощо¹. Наприклад, в англомовних суспільствах на запитання *How are you?* можна давати лише позитивну відповідь *Fine. / Very well. / Thank you*, навіть якщо це не зовсім так. Якщо у відповідь ви будете розказувати про свої проблеми, вас вважатимуть некультурною людиною, яка не знає правил етикету. В англомовних і німецькомовних культурах не прийнято вітати з офіційними святами. Українські традиції багатослівного привітання зі святами та пишномовні тости будуть сприйняті з подивом в цих суспільствах. На півдні Німеччини та в Австрії використовується традиційне привітання *Grüß Gott!*, що не означає, що люди там занадто релігійні.

■ **Знання ритуалів і стандартизованих моделей комунікативної поведінки та умінь ними користуватися.** Йдеться зазвичай не про загальнокультурні ритуали (при зустрічі знайомі вітають один одного, а при розставанні прощаються), а про моделі поведінки, притаманні конкретній культурі, які відрізняють її від інших. Так, німці (чоловіки й жінки), вітаючись, тиснуть один одному руку, а в українській культурі так вітаються тільки чоловіки. “Поцілунок” та “обійми” в ситуаціях вітання і прощання виконуються зовсім по-різному французами, американцями та українцями. Німецька господиня запропонує пригоститися за столом якоюсь стравою, як правило, один раз, тому китайський або український гість, не знайомий з цією соціокультурною особливістю, ризикує залишитися голодним.

Такі знання й уміння потрібні часто для “виживання” в чужій країні. Це, наприклад, уміння виконувати звичні для носія мови “ритуальні” дії під час користування громадським транспортом, відвідування банку, пошти, аптеки, лікаря, супермаркету тощо.

¹Правила і норми спілкування мають вербальні і невербальні компоненти (про це див. нижче), тому їх вербальну реалізацію або володіння правилами мовленнєвого етикету можна віднести і до соціолінгвістичної компетенції.

Велику роль у міжкультурній комунікації відіграють *паравербальні* і *невербальні*¹ засоби спілкування, які є також культурно обумовленими. Вони, на думку спеціалістів, можуть передавати від 60 до 90% інформації про предмет, ситуацію спілкування і про самих комунікантів та їхні наміри.

До *паравербальних засобів* відносяться сила голосу, тембр, темп мовлення, паузи тощо. Наприклад пауза в арабській культурі дуже поширена і має багато важливих функцій (від вираження респекту, важливості сказаного, завершення бесіди до згоди), у нашій культурі натомість мовчання означає у більшості випадків невпевненість або небажання підтримувати контакт і у повсякденні соціально не схвалюються.

Серед *невербальних засобів* спілкування виділяються:

- “мова тіла” (кінесика): жести, міміка, контакт очей, вираз обличчя, посмішки;
- “мова простору” (проксемика): постава, позиція, відстань під час різних видів спілкування: інтимного, персонального, офіційного і публічного (вона дуже різниться у контактних і дистантних культурах);
- дотики, поцілунки, потискання рук та інші фізичні контакти (гаптика або такесика), частота й інтенсивність вживання яких представниками контактних і дистантних культур також дуже різна.

Перелічені засоби є досить небезпечними в іншомовному спілкуванні, і можуть викликати багато непорозумінь і навіть конфліктів. Наприклад японський жест “запрошення” збігається з нашим жестом “прощання”. Німецькі студенти на знак схвалення лекції стукають пальцями по столах, що може спровокувати шок у незнайомого з цим явищем іноземного лектора. З точки зору американців і західних європейців росіяни й українці похмурі, рідко посміхаються, тому що ті інтерпретують цей факт через призму своєї культури, не знаючи, що наша посмішка – це вияв симпатії до людини. Ми, у свою чергу, вважаємо американську посмішку штучною, не усвідомлюючи, що вона є для них насамперед сигналом “Я Вас побачив”. Український учитель може проявити свою приязнь до учня, погладивши його по голові, що в арабській школі абсолютно неприпустимо, тому що голова є зоною “табу” для чужих дотиків. Порушення прийнятної дистанції для різних видів спілкування у різних культурах (Е. Холл виділив чотири зони: інтимну 15-45 см, особисту 40-120 см, офіційну 120-400 см і публічну 400-750 см) може викликати у співрозмовника навіть комунікативний шок.

Отже, у навчанні ІМіК слід ознайомлювати учнів з нормами спілкування і моделями комунікативної поведінки, вербальними і невербальними засобами спілкування та формувати в них уміння правильно їх розуміти і навіть уміти поводитися в типових повсякденних ситуаціях.

¹ У лінгвістиці не існує уніфікованого визначення обох термінів. Ми використовуємо їх за західноєвропейською традицією.

Але оскільки у процесі навчання неможливо оволодіти усіма знаннями про культуру країни і засвоїти всі національно-культурні особливості спілкування з її представниками, то дуже важливо розвивати в учнів соціокультурну спостережливість і вміння рефлексії (усвідомлення та аналізу) культурних розбіжностей, а також здатність бачити, розуміти та інтерпретувати ситуацію і предмет спілкування, висловлювання і дії іноземного партнера у подвійній перспективі: через свої і чужі “соціокультурні окуляри”. А це є запорукою адекватного самосприйняття та самооцінки особистості. Тобто пізнання іншого, “чужого” стимулює самопізнання. І в цьому полягає потужний виховний потенціал формування ЛСК.

Дамо узагальнену таблицю з переліком знань і вмінь усіх складників ЛСК та їх компонентів (див. таблицю 17).

Таблиця 17

Склад і структура лінгвосоціокультурної компетентності

Компоненти ЛСК	Соціолінгвістична компетентність	Соціокультурна компетентність	Соціальна компетентність
Знання	<p>мовних і мовленнєвих засобів з національно-культурною специфікою різних рівнів:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ безеквівалентної і фонові лексики; ▪ сталих виразів, кліше, ідіом; ▪ лінгвістичних маркерів соціальних стосунків і ситуацій; ▪ фразеологізмів, афоризмів, прислів'їв і приказок; ▪ фонетичних і граматичних засобів спілкування; ▪ моделей дискурсу 	<p>про культуру і країну виучуваної мови, а саме їх:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ історико-культурного, ▪ соціокультурного, ▪ етнокультурного і семіотичного фонів; ▪ тем “табу” і “безпечних” тем спілкування 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ культуро-специфічних правил і норм спілкування; ▪ стандартизованих моделей комунікативної поведінки; ▪ паравербальних і невербальних засобів спілкування
Навички та вміння	<p>використовувати лінгвосоціокультурні знання для:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ розуміння та адекватної інтерпретації автентичних усних і письмових текстів будь-яких жанрів і типів та будь-яких форм презентації; ▪ здійснення успішного усного і писемного спілкування; ▪ досягнення взаєморозуміння у безпосередньому спілкуванні 		
Здатність і готовність до	<ul style="list-style-type: none"> ▪ контактів з носіями мови; ▪ усвідомлення нерозривних зв'язків між мовою і культурою; ▪ соціолінгвістичної і соціокультурної спостережливості і чутливості; ▪ зіставлення феноменів рідної і чужої культур, їх аналізу та рефлексії; ▪ емпатії, толерантності, неупередженості, доброзичливості 		

Необхідно ще раз наголосити на тому, що зазначені складники ЛСК та їх компоненти нерозривно взаємопов'язані, але їх виокремлення, навіть умовне, дає змогу краще вивчити їх і врахувати у навчальному процесі.

8.3. Цілі формування лінгвосоціокультурної компетентності в учнів початкової, основної і старшої школи

Формування ЛСК як складової ІКК не відбувається окремо від вивчення ІМ, а інтегрується у процес оволодіння учнями всіма мовленнєвими і мовними компетентностями. Однак дотепер не визначено і не описано рівні розвитку ЛСК і не співвіднесено їх з рівнями сформованості ІКК в учнів початкової, основної і старшої шкіл. Програма також не формулює чітких вимог до рівнів володіння ЛСК на різних ступенях навчання.

Однак, базуючись на описаному вище змісті і структурі ЛСК, можна окреслити деякі вимоги і дещо деталізувати їх для різних ступенів навчання.

Формування ЛСК розпочинається в *початковій школі*. Воно передбачає насамперед формування основ соціолінгвістичної компетентності шляхом ознайомлення учнів із прізвищами та іменами їх однолітків, казкових персонажів, домашніх тварин, іграшок, назв дитячих ігор; аутентичними віршами, лічилками, піснями і творами дитячого фольклору. Молодші школярі набувають і деяких країнознавчих і соціокультурних знань, знайомлячись з деякими аутентичними прагматичними матеріалами (плакатами, листівками, дитячими іграми); листами зарубіжних однолітків; дитячими святами і традиціями країни виучуваної мови тощо. У рольових іграх, які моделюють ситуації спілкування із зарубіжними однолітками, учні початкової школи оволодівають простими соціолінгвістичними мовними і мовленнєвими засобами спілкування та деякими моделями комунікативної поведінки. Аутентичні візуальні матеріали підручників формують у них (на цьому ступені ще підсвідомо) адекватний образ країни і її представників.

Учні *основної школи* продовжують ознайомлюватися в рамках програмних тем з особливостями культури, звичаїв, традицій, свят, із суспільно-політичними реаліями та державною символікою, отримують знання про своїх однолітків і дорослих, про діячів культури, культурно-архітектурні пам'ятки, музеї і театри, реалії побуту країни, мова якої вивчається. Подальше формування ЛСК передбачає на цьому ступені також розвиток навичок та умінь:

- розуміти основний зміст текстів для читання й аудіювання країнознавчого і соціокультурного характеру;
- знаходити в текстах культуро- і країнознавчу інформацію, систематизувати її і зіставляти з феноменами рідної культури;
- розпізнавати в текстах ЛО з національно-культурною семантикою (в межах програмного лексичного мінімуму), правильно тлумачити їх, розуміти і вживати;

- оволодівати типовими формулами мовленнєвого етикету, національно специфічними правилами і нормами спілкування та моделями поведінки, релевантними для їх вікової і соціальної групи (насамперед рецептивно, але деякими і репродуктивно);
- готувати і презентувати проекти і доповіді про країну і культуру виучуваної мови та її представників у межах тем, передбачених програмою;
- користуватися лінгвокраїнознавчими словниками та довідниковими виданнями;
- розвивати соціолінгвістичну і соціокультурну чутливість і спостережливість, виховуючи в собі толерантність і неупередженість.

Учні *старшої школи* продовжують знайомство із країною (країнами) виучуваної мови, у них створюється система світоглядних, країнознавчих, культурознавчих, естетичних, етичних та історичних відомостей про країну і її культуру. Крім умінь, зазначених вище як цільових для учнів основної школи – їх потрібно формувати і вдосконалювати далі, у старшокласників формуються уміння:

- розуміти й адекватно інтерпретувати культурознавчу і соціокультурну інформацію, отриману з різних джерел;
- виділяти й розуміти соціокультурні факти в автентичних художніх текстах, співвідносити й узагальнювати їх;
- враховувати соціолінгвістичні і соціокультурні особливості мовленнєвої поведінки у процесі спілкування у межах програмних тем;
- знаходити, аналізувати й усвідомлювати відображені у мові деякі особливості культури і менталітету, норм і стандартів поведінки;
- оволодівати найпростішими стратегіями вирішення міжкультурних непорозумінь.

На цьому ступені навчання, як і на попередньому, учитель також допомагає учням розвивати соціокультурну спостережливість і рефлексивне мислення, звертаючи їх увагу на культурні і мовні відмінності, вчить адекватно розуміти й оцінювати поведінку, дії, думки, почуття і точки зору зарубіжних однолітків, не приписуючи їм свої очікування, оцінки і характеристики, зумовлені власною культурою, і долати, таким чином, вже існуючі стереотипи та упередження.

8.4. Етапи формування лінгвосоціокультурної компетентності. Вправи і завдання

Оскільки ЛСК є складовою ІКК, а отже і складовою кожної мовленнєвої і мовної компетентностей, то її формування відбувається інтегровано і комплексно з формуванням цих компетентностей. З огляду на це не існує універсальних етапів для формування і вдосконалення ЛСК. Розглянемо на деяких прикладах, як можна формувати ЛСК у процесі роботи над мовними і мовленнєвими компетентностями.

Інтегроване формування ЛСК і мовних компетентностей

У процесі формування *лексичної компетентності* відбувається насамперед отримання учнями соціолінгвістичних знань і формування навичок розуміння і вживання ЛО з національно-культурною семантикою різних рівнів. Подачу і семантизацію цих ЛО (особливо слів-реалій та фонові лексики) можна здійснювати за допомогою різних прийомів, наприклад:

- ілюстрування іноземною мовою значення ЛО і відповідного поняття у двох контекстах, які демонструють національно-культурну специфіку (наприклад для розкриття поняття “*подорожувати*”: Контекст 1: “*Німці люблять подорожувати. Найулюбленіші подорожі – це подорожі в інші країни, особливо туди, де є море, сонячно і тепло. В останні роки домінують подорожі до екзотичних країн: Таїланду, Індії, Австралії.*” Контекст 2: “*Українці подорожують також охоче, але не так часто. Найчастіше вони відвідують своїх родичів, або їдуть у відпустку в Крим до моря, або в Карпати. Якщо дозволяють фінансові можливості, то вони проводять 1-2 тижні у Туреччині або країнах Близького Сходу*”);
- країнознавчого коментаря з прикладами (спочатку рідною, а потім іноземною мовою), в якому розкривається фонове значення ЛО (наприклад відповідь *of course* не перекладається як “звісно, звичайно, авжеж”, а звучить різко, категорично і має відтінок “*Як ти можеш цього не знати?*”);
- визначення соціокультурного компонента ЛО шляхом укладання групових асоціограм до понять в рідній культурі та їх порівняння з асоціограмами в ІМ з наступним обговоренням відмінностей і усвідомленням причин (наприклад до понять “*відпочивати*”, “*ходити в гості*”, “*святкувати*”, “*родина*”). Так, зокрема, слово і поняття “*святкувати*” асоціюється у багатьох українців із щедро накритим столом, у німців – скоріше з можливістю поспілкуватись і відпочити у дружньому колі;
- роботи із соціокультурними конотаціями ЛО шляхом наведення прикладів, з яких учні самостійно виокремлюють ці конотації (наприклад в українській культурі ніжні зворушливі почуття викликає слово “*ластівка*”, а в англійській – “*duck*”);
- наведенням прикладів “від зворотного” (наприклад, “*Що означає не мати телевізора в Україні і в Сполучених Штатах?*” У нас – це скоріше дуже бідна родина, яка неспроможна купити телевізор, а в США від телевізора відмовляються родини середнього класу, які свідомо протистоять маніпулюванню засобами масової інформації.)

На етапі автоматизації мовленнєвих дій з новими ЛО учитель має можливість тренувати з учнями вживання сталих виразів і формул мовленнєвого етикету в мінідіалогах, подаючи автентичні зразки і звертаючи увагу учнів на те, які саме мовленнєві засоби вживаються, коли ти хочеш вибачитися, щось попросити, про щось спитати і т.д. і чому вживаються саме ці засоби, а не інші.

Учням старших класів можна пропонувати вправи для розвитку умінь розпізнавати культуро-специфічні мовленнєві засоби спілкування і вживати їх відповідно до ситуації і стилю, наприклад:

- Прочитайте формули мовленнєвого етикету і підкресліть ті, які характерні для офіційного/неформального стилю мовлення.
- Прослухайте/прочитайте розмову двох англійців (німців, французів, іспанців) і скажіть: Знайомі вони чи ні? Скільки їм років? Обґрунтуйте свої відповіді.
- Доповніть (міні-)діалоги сталими виразами, які подано нижче. Інсценуйте їх. (Контроль: Порівняйте й обґрунтуйте свої рішення. Що змінилося в інтонації?)
- Перетворіть подані (міні-)діалоги дорослих незнайомих людей на (міні-)діалоги знайомих підлітків. Інсценуйте їх. (Контроль: Порівняйте отримані тексти й обґрунтуйте свої рішення. Що змінилося в лексичному оформленні та в інтонації?)

Оскільки вплив рідної мови і культури зумовлює (лінгво-)соціокультурну інтерференцію, то в процесі формування ЛСК необхідно запобігати цьому явищу, наприклад, тренуючи діалогічні єдності типу:

- *Hast du das Buch gelesen?*
- *Hab' ich.*

В українській еліптичній відповіді повторюється основне смислове дієслово (“*читає*”), а в німецькій – допоміжне дієслово.

Робота над **граматичною компетентністю** передбачає, як правило, використання контексту і ситуацій для подачі нових ГС та для автоматизації мовленнєвих дій з ними. На обох етапах роботи вчитель має запропонувати учням максимально можливі автентичні контексти і ситуації (а не “стерильні фрази” типу “*Учень читає книжку*”), в яких та чи інша структура використана з урахуванням національно-культурних особливостей, наприклад: “*Swen liest das Buch “Moto.”*”

Під час опрацювання ГС з національно-культурним компонентом учитель повинен не тільки звертати увагу учнів на особливості їх вживання, але й обговорювати в евристичній бесіді причини, наприклад:

Порівняйте структури рідної і англійської мови. Що в них різне?

- | | |
|-------------------|-----------------------------|
| Мені холодно. | I am cold. |
| Мені подобається. | I like it. |
| Мені не спиться. | I don't feel like sleeping. |

Як ви думаєте, чому в українській мові ми вживаємо більше безособових структур, а в англійській навпаки? (Підсумок обговорення: Це зумовлено культурними відмінностями, адже наша культура відноситься скоріше до колективістських, а англійська – до індивідуалістських. В колективістських культурах не прийнято показувати себе активним діючим індивідом.)

Ви вже знаєте, що в процесі формування **фонетичної компетентності** доцільно використовувати для фонетичної зарядки прислів'я, приказки, римування, коротенькі вірші тощо. Зазвичай учитель спочатку пояснює їх

або організовує сумісну роботу по семантизації. Саме на цьому етапі слід розкривати (лінгво-)соціокультурну специфіку того чи іншого виразу. Наприклад, використовуючи для тренування довгого звука /e/ в німецькій мові приказки “*Lesen lehrt leben*”, “*Neue Besen kehren gut*”, “*Kurze Rede – gute Rede*”, учитель ініціює школярів основної школи до роздумів, чому деякі з них не мають аналогів у рідній мові (“Читання вчить жити”, “Хороша промова – коротка промова”), а в основі інших (“Нові віники метуть гарно”) лежить інший образ.

Учням старших класів можна пропонувати вправи типу:

- *Прослухайте розмову двох англійців (німців, французів, іспанців) і скажіть, до якого типу (реєстру мовлення) її можна віднести: офіційна – формальна – нейтральна – неформальна – фамільярна. Чому?*
- *Прослухайте репліки англійською мовою і визначте, які з них є проханнями, а які наказами. Обгрунтуйте свої рішення.*

Більше можливостей для формування і вдосконалення ЛСК дає робота над мовленнєвими компетентностями в читанні, аудіюванні, говорінні та письмі.

Інтегроване формування ЛСК і мовленнєвих компетентностей

Формування ЛСК і компетентностей в читанні та аудіюванні

Тексти для читання (художні, країнознавчі, публіцистичні, прагматичні, тексти в Інтернеті) та аудіювання (навчальні аудіо- та відеозаписи, аутентичні теле- та радіопередачі, художні і документальні відеофільми) є надійним джерелом для отримання учнями країнознавчих, культурологічних і соціальних знань. Особливу роль у цьому процесі відіграють дотекстовий і текстовий етапи роботи.

На дотекстовому етапі, коли здійснюється ознайомлення з предметом і ситуацією спілкування та усуваються змістові і лексичні труднощі, необхідно разом з учнями обговорювати не лише теми і проблеми, про які йтиметься у тексті, але й ініціювати прогнозування змісту тексту, порівнювати аналогічні зміст і проблеми з рідною культурою, аналізувати ймовірні шляхи їх розв’язання в обох культурах тощо. Тобто процес набуття учнями лінгво-країнознавчих, культурознавчих і (лінгво-)соціокультурних знань розпочинається вже на цьому етапі і продовжується під час читання або слухання текстів. А подолання лексичних труднощів стосується часто саме ЛО з національно-культурною семантикою.

На текстовому етапі перед учнями можуть ставитися завдання прочитати/прослухати текст з метою детального/глобального розуміння або вилучення конкретної країнознавчої/соціокультурної інформації, наприклад, перед читанням тексту про аеропорт Хітроу (тема “Подорожі”):

Що ви знаєте про аеропорт Хітроу? Дайте відповіді на запитання нижче, а потім прочитайте текст і перевірте правильність своїх відповідей:

1. How many take-offs and landings are there at Heathrow every day?

2. What Underground line should one use in order to get to Heathrow?
3. When did the airport open?
4. What's the cost of baggage trolleys?
5. How many airlines use Heathrow?

(Keys: 1. Over 1000; 2. The Piccadilly Line; 3. 31 May 1946; 4. They are free of charge; 5. 80.)

У разі необхідності вилучену культурознавчу та/або соціокультурну інформацію необхідно обговорити і проаналізувати, адже накопичення країнознавчих знань не веде автоматично до адекватного розуміння іншої культури і до успішного порозуміння.

Ознайомлення учнів із найтипівішими зразками культуро-специфічних правил і норм спілкування та моделями комунікативної поведінки можна здійснювати, якщо забезпечити їх відповідно до ступеня і цілей навчання автентичними друкованими і відеоматеріалами, в яких презентуються зразки комунікативної поведінки їхніх однолітків і представників того дорослого світу, з яким вони спілкуються. Після прочитання/перегляду необхідно організувати їх обговорення та аналіз з метою усвідомлення учнями взаємозалежності мови і культури, взаємовпливу рідної та іноземних мов і культур у процесі комунікації, сенсибілізуючи школярів щодо можливих результатів такого взаємовпливу.

Щодо паралінгвістичних і невербальних засобів спілкування, то необхідно зазначити, що у школі можна мати на меті лише рецептивне засвоєння, насамперед тих із них, без яких неможливо зрозуміти основний зміст і смисл типової ситуації спілкування. Так, під час повторного перегляду автентичних ВФГ учитель може запропонувати учням самостійно зафіксувати деякі паралінгвістичні і невербальні засоби спілкування, спробувати розкрити їх значення, а потім коментує їх та організовує порівняння з аналогічними засобами в рідній культурі. Такі види роботи допоможуть розвивати в учнів соціокультурну спостережливість і чутливість.

Формування ЛСК і компетентності в говорінні

Під час роботи над формуванням компетентності в говорінні можна формувати навички і вміння вживати ЛО з національно-культурною семантикою в діалогах і монологіях різних типів.

Так, наприклад, тренуючи з учнями основної школи діалог-запрошення, необхідно звернути їх увагу на те, що цей тип діалогу передбачає в американській культурі, як мінімум, два запитання, чи вільна людина і чи цікавиться вона тим, куди її запросять: *“Are you busy tomorrow night?”* *“Do you care about jazz music?”* Ці запитання дозволяють партнеру ввічливо відмовитися. У нашій культурі запрошення розпочинається безпосередньо з пропозиції, що дозволяє запрошуваному спочатку оцінити пропозицію, а потім прийняти рішення. Ці розбіжності зумовлені різними культурними принципами ввічливості.

Тобто потрібно не лише запропонувати учням автентичний зразок діалого-запрошення для імітації і подальшої (ре-)продукції, але й проаналізувати його особливості в евристичній бесіді (до або після виконання вправи).

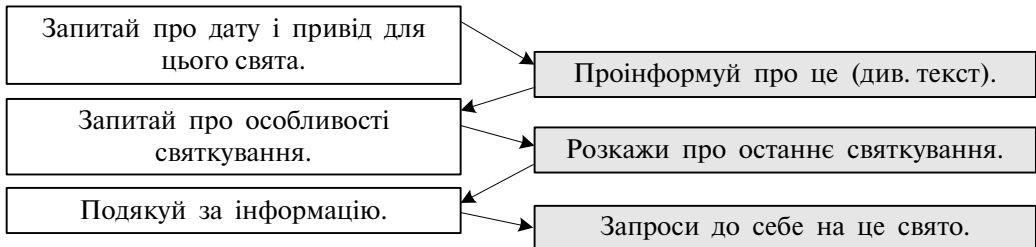
Тренуючи діалог-домовленість в телефонній розмові, учитель має звернути увагу учнів, що в американській культурі прийнята пряма, ділова і раціональна манера ведення розмови по телефону, без ліричних відхилень. І мету свого дзвінка необхідно повідомляти зразу. В німецькомовних культурах тому, хто приймає дзвінок, недостатньо відповісти “*Hallo!*”, а потрібно назвати себе: “*Hier Thomas.*”

Оскільки в міжкультурному спілкуванні дуже часто йдеться про обмін країнознавчою і соціокультурною інформацією, то найбільш придатними для цього є рольові ігри, які проводяться зазвичай після читання або аудіювання текстів з такою інформацією. Тоді текст виступає стимулом і змістовою опорою для говоріння. Доцільно пропонувати учням і інші опори, наприклад, логіко-структурні або функціональні схеми діалогів і зображальну наочність, наприклад:

Учно 1: Розпитай свого ровесника з Атланти про святкування Дня подяки.

Учно 2: Ти – американський підліток. Розкажи своєму знайомому школяру з Харкова про це свято, якого в них немає.

Скористайтеся функціональною схемою:



Дуже поширеними є вправи для розвитку вмінь монологічного мовлення на країнознавчу і соціокультурну тематику, наприклад для продукування монологів-розповідей:

Ти відвідав Північну Ірландію під час святкування дня Святого Патріка. Розкажи своїм однокласникам про традиції та історію цього свята і поділися своїми враженнями, використовуючи листівки та малюнки із зображенням символів свята.



Необхідно зазначити, що у реальному міжкультурному спілкуванні учням доведеться розповідати про рідну країну і культуру засобами ІМ. З огляду на це учитель має забезпечувати учнів адекватними перекладами слів-реалій на ІМ.

Важливішим ніж накопичення країнознавчих і культурологічних знань, які завжди залишатимуться фрагментарними, є формування умінь і стратегій відкривати й розуміти чужий світ, усвідомлюючи його унікальність і відмінності від свого світу. Тому, крім пояснень, учитель може пропонувати у старшій школі коротенькі описи іноземною мовою міжкультурних непорозумінь та організовувати їх аналіз, тобто зробити механізм виникнення можливих непорозумінь предметом обговорення. Наприклад (текст подається учням німецькою мовою):

Учні однієї із львівських гімназій розпочали листуватися з учнями гімназії з німецького міста Бонн. Після отримання першого листа від німецького школяра український учень скаржиться своїй учительці німецької мови: Чому він написав мені “Халло, Мельник!”, а не “Халло, Андрій!”

За допомогою відповідей на навідні запитання учні починають розуміти причину цього міжкультурного непорозуміння: в німецькій культурі прізвище стоїть зазвичай після імені, а в нашій — навпаки.

Такий керований учителем аналіз приводить до розвитку соціокультурної спостережливості, чутливості й усвідомленості, які є важливим психологічним підґрунтям ЛСК. Можна також моделювати ситуації міжкультурних непорозумінь, в яких учні “програватимуть” різні ролі та оволодіватимуть найтипівішими сценаріями і моделями комунікативної поведінки відповідно до свого віку і статусу.

Формування ЛСК і компетентності в письмі

Формування ЛСК інтегровано з компетентністю в письмі передбачає насамперед набуття загальнокультурних і національно-культурних знань з теми або проблеми, з якої пишеться певний текст, а також лінгвосоціокультурних знань, навичок та вмінь у письмі щодо: вибору мовних і мовленнєвих засобів, допустимих для певного писемного жанру, урахування стилю мовлення, знання правильного оформлення і структури тексту (так званих позамовних стандартів): листа, електронного листа, резюме, есе тощо.

Приклад вправи з формування лінгвосоціокультурних умінь у письмі:

Напиши електронний лист своєму товаришу з Канади, який збирається завітати в Україну, про погоду та клімат у нашій країні. Це його дуже цікавить. У своєму листі не забудь вказати тему (Subject), коректні формули ввічливості: привітання Dear..., прощання I am looking forward to hearing from you soon / Best regards / Best wishes тощо та символи емотикону.

Щодо емпатії, толерантності і неупередженості, які є запорукою успішного міжкультурного спілкування, то вони починають розвиватися паралельно з розумінням та усвідомленням взаємовпливу і взаємозалежності культури і мови під час роботи із соціокультурно зумовленими ЛО. Наступний етап — усвідомлення власного етноцентризму, стереотипів та упереджень — здійснюється поступово під час зіставлення різноманітних феноменів чужої і рідної

культур, насамперед міжкультурних стереотипів (під час читання/аудіювання/говоріння). Аналіз і рефлексію “чужого” (вчинків, висловлювань, реакцій тощо) необхідно здійснювати через зіставлення зі “своїм” на базі обраного об’єктивного критерію, а не механістичного порівняння. Це дозволить ініціювати учнів до ідентифікації або перейняття перспективи іноземного партнера, що й приведе до зменшення впливу негативних стереотипів і їх поступового усунення.

Звісно, це завдання занадто складне для умов навчання в ЗНЗ. Але навіть у школі можна пропонувати для читання та обговорення цікаві тексти на зразок “Що є типово англійським/німецьким/французьким/іспанським з точки зору самих носіїв культури та іноземців?” А потім аналізувати, чому виникають такі стереотипні уявлення, допомагати усвідомлювати їх суб’єктивність, відносність, культурну специфічність і стимулювати бажання спробувати їх зрозуміти, ставши на точку зору носіїв ІМ.

8.5. Засоби формування лінгвосоціокультурної компетентності

Успішною запорукою формування ЛСК є правильно підібраний НМК, який знайомить учнів із соціокультурними, соціальними та соціолінгвістичними особливостями ІМіК у межах тем, що опрацьовуються. Якщо такої інформації в НМК недостатньо або бракує, учитель надає її сам. Так, наприклад, при опрацюванні теми “*Транспорт*” учнів слід проінформувати про всі види транспорту та особливості їх використання у країнах виучуваної мови (наприклад у тексті для читання), наголосивши на відмінностях від користування транспортом в Україні. Важливо передбачати як фактологічну інформацію, наприклад, який вид транспорту найпоширеніший, які найбільші аеропорти країни, яким авіалініям віддають перевагу тощо, так і інформацію соціокультурного побутового характеру, яка, можливо, знадобиться учням під час перебування за кордоном (як користуватися метро, як виглядають жетони або білети, чи варто купувати проїзний квиток на час подорожі, якою є схема метро і як краще дістатися до деяких визначних місць, на якій відстані слід стояти у черзі на зупинці автобуса, які види вагонів бувають у потягах тощо).

Лінгвосоціокультурна інформація дуже різноманітна і багатогранна, адже вона торкається усіх сфер життя. З огляду на це необхідно використовувати додаткові аутентичні матеріали, наприклад: художні тексти (особливо нариси про подорожі носіїв мови в інші країни або іноземців у країну, мова якої вивчається), відеофільми, записи радіо- і телепередач, газети, журнали, прагматичні тексти (буклети, оголошення, меню, реклами, білети, програми тощо), тексти з Інтернет-ресурсів (країнознавчу інформацію автентичних сайтів, блоги, чати, довідники тощо).

У школах з поглибленим вивченням ІМ окремо виділяють предмет “Країнознавство”, для якого підбираються спеціальні підручники.

8.6. Контроль рівня сформованості лінгвосоціокультурної компетентності

Так як ЛСК є невід'ємним компонентом ІКК, то контроль рівня її сформованості здійснюється під час поточного, тематичного, рубіжного та підсумкового контролю рівня сформованості мовних і мовленнєвих компетентностей.

Контроль рівня сформованості ЛСК охоплює насамперед перевірку засвоєння країнознавчих, культурологічних і соціокультурних знань, тому що від рівня володіння ними залежить розуміння прочитаних і прослуханих текстів, а також досягнення взаєморозуміння під час усного і писемного спілкування. Крім того, для контролю засвоєних знань існує багато засобів досить надійної перевірки. Необхідно перевіряти й оцінювати також рецептивне і репродуктивне володіння деякими навичками та вміннями, наприклад мовними і мовленнєвими засобами з національно-культурним компонентом різних рівнів (ЛО, сталими виразами, формулами мовленнєвого етикету тощо). Компоненти соціальної компетенції перевіряються передусім опосередковано, під час перевірки розуміння текстів для читання й аудіювання.

З метою контролю та оцінювання рівня сформованості зазначених компонентів ЛСК варто включати у контрольні роботи тестові завдання з вибірковою відповіддю (множинного, альтернативного, перехресного вибору, тестові завдання на упорядкування) та з вільно конструйованою відповіддю (на завершення, підстановку, трансформацію, перефразування, відповіді на запитання).

Успішність формування мовних, мовленнєвих і лінгвосоціокультурної компетентності значною мірою залежить від рівня сформованості навчально-стратегічної компетентності, чому і присвячено наступний розділ.

Завдання і питання для самоконтролю:

1. Дайте визначення лінгвосоціокультурної компетентності.
2. Наведіть по п'ять прикладів безеквівалентної і фонові лексики в ІМ, яку ви вивчаєте.
3. Наведіть приклади вправ для подачі і семантизації слів-реалій в рідній та ІМ.
4. Розробіть вправу на інтегроване формування ЛСК (адекватне вживання формул мовленнєвого етикету) під час формування лексичної компетентності.
5. Розробіть тестове завдання множинного вибору для контролю засвоєння (лінгво-)країнознавчих знань учнів з теми "Політичний устрій США/Німеччини/Франції/Іспанії".

9. Методика формування навчально-стратегічної компетентності

Дайте відповіді, спираючись на свій досвід вивчення ІМіК:

- Вам подобається вивчати іноземні мови? Що в процесі вивчення ІМ вам вдається краще, а що становить певні проблеми?
- Пригадайте, які прийоми ви використовуєте при вивченні нової лексики, нових граматичних явищ, в оволодінні вимовою? Які проблеми при цьому виникають?
- Чому, на вашу думку, одні люди досягають більших успіхів у вивченні ІМіК, а інші, прикладаючи масу зусиль, так і не мають бажаного результату?

9.1. Загальна характеристика навчально-стратегічної компетентності

У час стрімких технологічних та інформаційних змін у світі і розвитку різноманітних сфер людської діяльності особливої актуальності набуває проблема неперервності освіти. Стосовно вивчення іноземних мов ця неперервність обумовлюється розширенням міжнародних зв'язків та глобалізацією суспільства. У державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів зростає роль уміння здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати та оцінювати її, застосовувати різні способи пізнавальної і творчої діяльності. Зміщення освітніх пріоритетів у напрямі розвитку ініціативності учнів, їх самостійності та відповідальності за результати власної діяльності, розширення навчальної автономії призвело до необхідності уточнення поняття іншомовної комунікативної компетентності. До її складу поряд з мовною, мовленнєвою та лінгвосоціокультурною включається і навчально-стратегічна компетентність (див. розділ 3). Її метою, згідно з Державним стандартом базової і повної середньої освіти, є формування загальнонавчальних умінь і навичок, опанування стратегіями вивчення і використання ІМ, що допомагають учням оволодівати ІКК.

Навчально-стратегічна компетентність (НСК) складається із двох компонентів: навчальної і стратегічної компетентностей.

Навчальна компетентність визначається як здатність і готовність особистості до усвідомленого й ефективного самостійного управління навчальною діяльністю від постановки цілей до самоконтролю та самооцінки результатів (Коряковцева Н.Ф., 2002). Зміст навчальної компетентності складають: **знання** про власні психологічні особливості, їх переваги й недоліки, які впливають на процес оволодіння ІМіК, про існуючі способи раціонального здійснення навчальної діяльності на уроці та при самостійному вивченні ІМ (навчальні стратегії), про різні варіанти виконання навчальної дії при відсутності заданого алгоритму і необхідні засоби навчання; **навички та вміння** вибирати й використовувати найбільш ефективні стратегії відповідно до навчальних

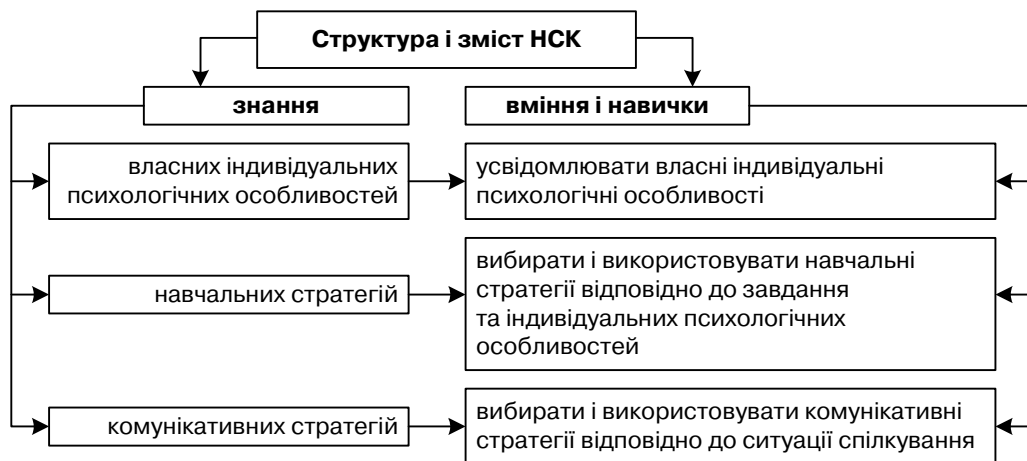
цілей та індивідуальних особливостей, самостійно контролювати правильність цього вибору, а також уміння працювати в парах і групах, звертатися по допомогу чи роз'яснення, знижувати тривожність і долати негативні емоції у процесі вивчення ІМ та спілкування нею.

Необхідно підкреслити особливу роль НСК, зокрема навчальної компетентності, тому що саме вона виступає основою і умовою розвитку в учнів загальної мовної усвідомленості (language awareness), без якої неможливе успішне формування мовних компетентностей. Так, наприклад, уміння учня вибирати й використовувати різноманітні навчальні стратегії для оволодіння ЛО стимулює в нього розвиток здатності і бажання розмірковувати над процесами формування своєї ЛК і конструювати систему власних лексичних знань. І, навпаки, розвинена лексична усвідомленість є запорукою того, що учень буде аналізувати свій репертуар навчальних стратегій, відкидати неефективні та випробовувати нові.

Стратегічна компетентність розглядається як здатність компенсувати у процесі спілкування недостатність знання мови, а також мовленнєвого і соціального досвіду спілкування іноземною мовою (Азимов Э. Г., Шукин А. Н., 1999). Її значення полягає в тому, що стратегічна компетентність дозволяє учням долати мовний бар'єр, труднощі, які виникають у процесі реального спілкування іноземною мовою. Стратегічна компетентність передбачає наявність **знань** вербальних і невербальних засобів компенсації у спілкуванні прогалин у володінні ІМ, **знань** про словотворення, граматичні форми тощо, які сприяють використанню обґрунтованої здогадки; моделей мовленнєвої поведінки та набору мовленнєвих дій для досягнення поставленої комунікативної задачі (комунікативних стратегій); відповідних **навичок і вмінь**, що дозволяють використовувати ці стратегії.

Покажемо структуру і зміст НСК на схемі (див. схему 16).

Схема 16



Основою НСК є знання, навички й уміння використання навчальних стратегій оволодіння мовними та мовленнєвими компетентностями і комунікативних стратегій використання ІМ у спілкуванні.

За останні 30 років з'явилась ціла низка наукових праць з цієї проблеми, проте питання визначення та класифікації стратегій остаточно не вирішене. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти стратегія визначається як “певним чином організована, цілеспрямована і керована лінія поведінки, обрана індивідом для виконання завдання, яке він/вона ставить собі сама, або з яким він/вона стикається” (*Загальноєвропейські...*, с. 10). Іншими словами, стратегію можна визначити як оптимальну послідовність дій для досягнення певної мети.

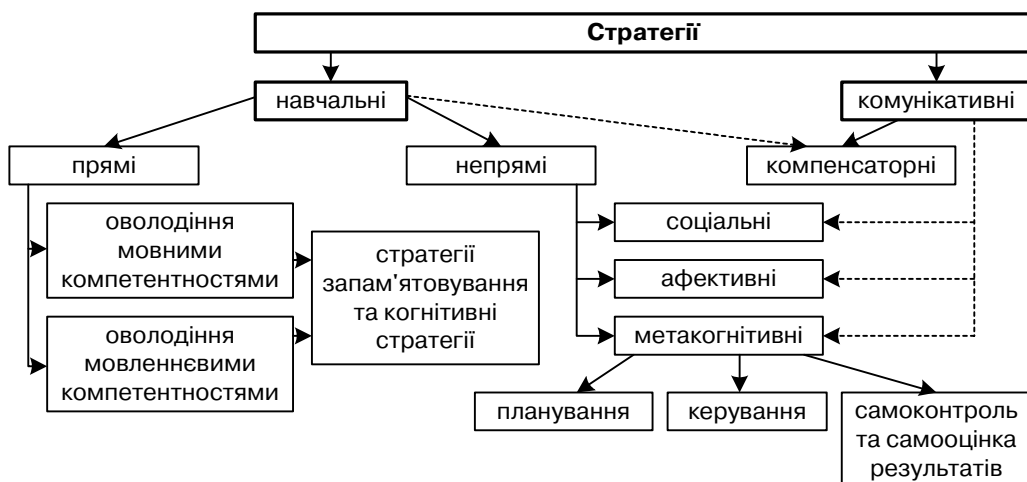
Таким чином, можна сказати, що **навчальна стратегія** – це організована, цілеспрямована і регульована послідовність визначених дій, які виконують учні під час навчальної діяльності, для того щоб навчання стало легшим, більш швидким та ефективним.

Комунікативні стратегії – це усвідомлена лінія комунікативної поведінки у конкретній ситуації спілкування, яка використовується для забезпечення спілкування з іншими людьми та подолання труднощів, викликаних недостатністю мовного і соціального досвіду спілкування іноземною мовою.

У цілому стратегії не завжди можна чітко розмежувати на навчальні та комунікативні, оскільки та ж сама стратегія може вважатись навчальною під час вивчення ІМ і комунікативною при користуванні нею в реальному спілкуванні. Наприклад, перепитування з метою уточнення інформації ми можемо використовувати як на уроках, так і в реальному спілкуванні; при виникненні мовних труднощів на уроці ми можемо попросити допомоги в учителя чи однокласників, а під час реального спілкування іноземною мовою – у співрозмовника.

Схематично класифікацію стратегій можна зобразити таким чином (див. схему 17).

Схема 17



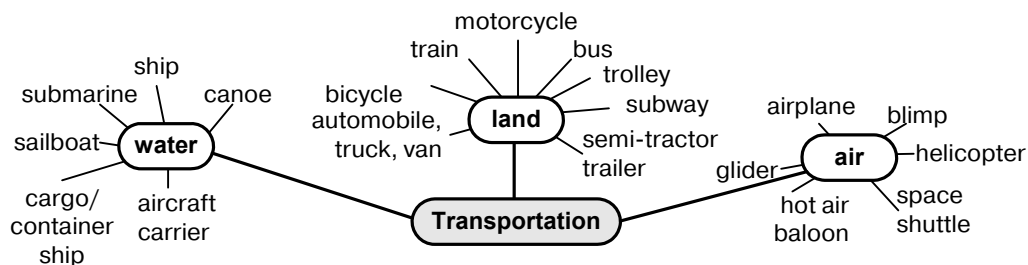
Прямі навчальні стратегії стосуються безпосередньо дій з мовним і мовленнєвим матеріалом. Це стратегії *запам'ятовування* (або *мнемічні*) та *когнітивні*. Вони сприяють формуванню навичок (лексичних, граматичних, фонетичних, орфографічних тощо) і розвитку вмінь (у читанні, говорінні, аудіюванні та письмі), тобто оптимізують процеси формування мовних і мовленнєвих компетентностей.

Стратегії запам'ятовування можуть використовуватись як для вивчення мовного матеріалу, наприклад для запам'ятовування нових лексичних одиниць, граматичних правил/винятків, правопису тощо, так і для формування мовленнєвих компетентностей, наприклад для запам'ятовування почутої чи прочитаної інформації. Вони включають стратегії створення ментальних зв'язків: класифікацію, групування, об'єднання, застосування різних способів візуалізації, створення семантичних карт, схем, використання ключових слів, відтворення слів про себе. Як додаткові дії можуть бути використані механічне запам'ятовування та використання фізичних реакцій і відчуттів.

Наприклад, для запам'ятовування лексичного матеріалу можна використати такі стратегії: групування матеріалу за якоюсь ознакою, як наприклад: за тематикою (назви професій, місяців, предметів одягу), за алфавітом, за словотворчими елементами тощо. Краще запам'ятовуються слова, якщо їх вчити разом з антонімами, синонімами, або створювати семантичні карти чи схеми, зразки яких наведено нижче (див. схеми 18, 19).

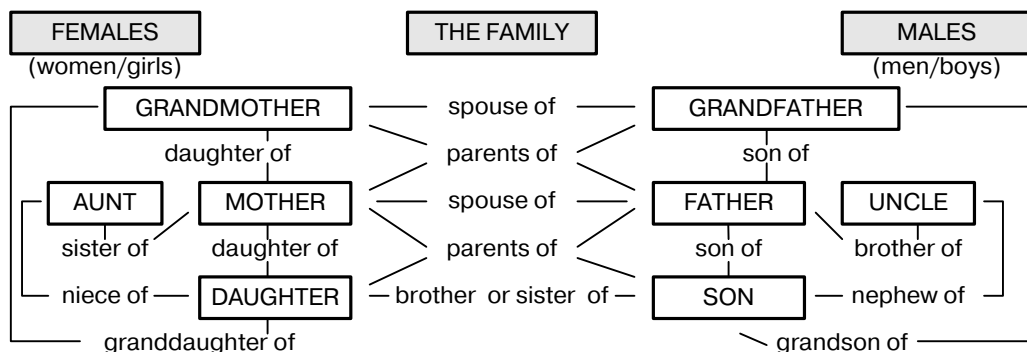
Семантична карта "Transportation"

Схема 18



Семантична схема "The Family"

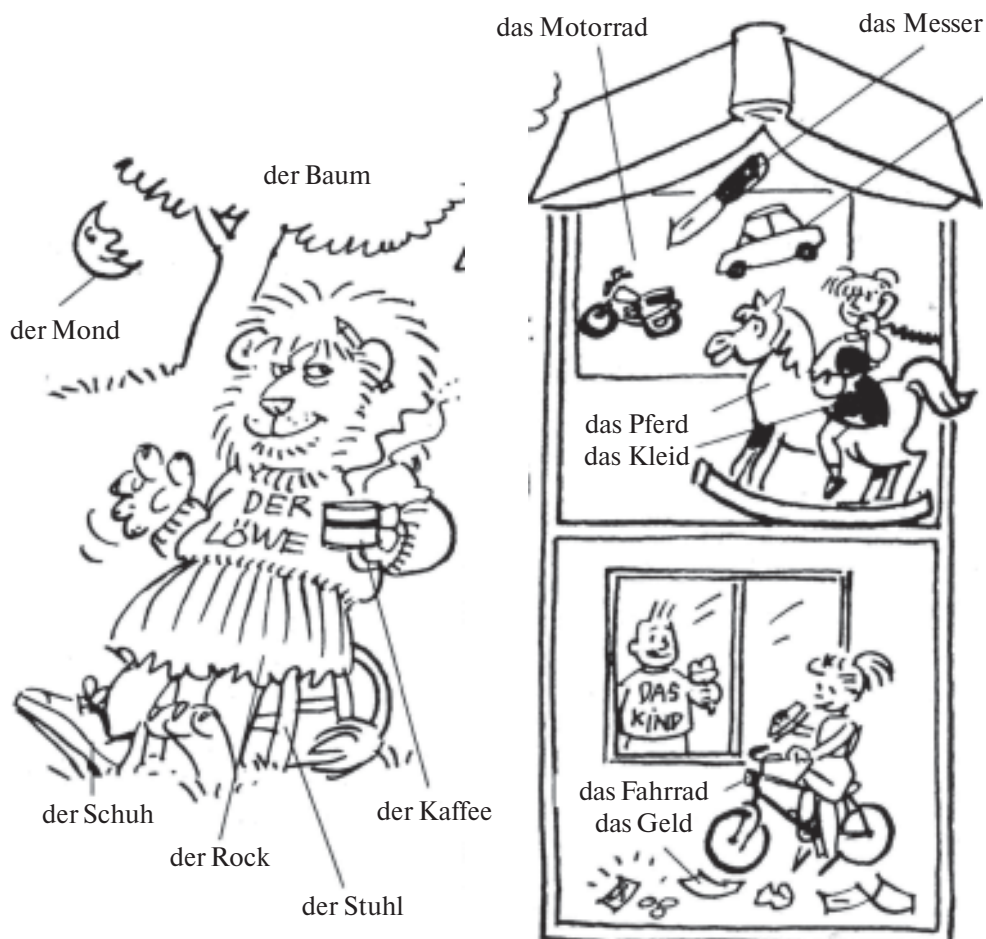
Схема 19



Для запам'ятовування мовного матеріалу доцільно використовувати асоціації з рідною мовою, інтерактивні, графемні, образні та інші. Запам'ятовування можна зробити більш ефективним за допомогою мелодизації чи ритмізації матеріалу, а також з використанням аудіозаписів та комп'ютерних програм. Багаторазове переписування слів і фраз (з перекладом або без) також допомагає засвоїти новий лексико-граматичний матеріал. Для запам'ятовування роду іменників в німецькій мові можна скористатись прийомами візуалізації (наприклад виділення іменників чоловічого роду синім кольором, жіночого – червоним, середнього роду – жовтим), або прийомом утворення образних асоціацій на основі ключових слів, наприклад іменники чоловічого роду поєднуються зі словом „der Löwe”, а середнього роду зі словом „das Haus” тощо (див. малюнок 1).

Малюнок 1.

Приклад образних асоціацій для запам'ятовування роду іменників у німецькій мові



Для запам'ятовування інформації у процесі читання чи аудіювання тексту можна використовувати конспектування, короткий запис, схеми тощо.

Когнітивні стратегії стосуються безпосереднього аналізу і трансформації навчального матеріалу. Вони передбачають відбір матеріалу відповідно до мети навчання, пошук потрібної інформації, визначення головної думки чи ідеї, повторення та опрацювання звукової і графічної форм, впізнання й використання формул і зразків, комбінування матеріалу, аналіз виразів (у тому числі контрастивний і зіставний), їх переклад чи інтерпретацію значень, занотовування основного змісту текстів, складання плану, формулювання тез, підготовку і презентацію різного типу повідомлень, підведення підсумків тощо.

Когнітивними стратегіями для засвоєння лексичного матеріалу є, наприклад, комбінування слів і введення їх у контекст (складання словосполучень, речень і невеличких розповідей); контрастивний аналіз і порівняння з рідною мовою. Важливу роль при опрацюванні граматичного матеріалу відіграють такі когнітивні стратегії як: аналіз та усвідомлення правил, підбір прикладів до них; самостійне виведення правил на основі прикладів вживання граматичної структури; створення схем для систематизації чи ілюстрації граматичного матеріалу; дедуктивне обґрунтування й аргументація граматичних явищ.

Для навчання читання й аудіювання актуальними є стратегії, що допомагають визначити тип тексту, який читається чи прослуховується, його дійових осіб, часу, місця. Щоб краще зрозуміти текст, його можна, наприклад, поділити на смислові частини, здійснити смислове комбінування тексту – визначити в ньому головне і другорядне, встановити зв'язок між окремими його частинами. Існують також стратегії, які сприяють розумінню тексту за рахунок аналізу незнайомих слів, як, наприклад: виведення значення складного слова зі значень його компонентів; семантизації слова за допомогою словотворчих елементів, підбору однокореневих слів, визначення граматичних категорій. Допомогти зрозуміти прочитане можуть наступні когнітивні стратегії: швидке прочитання тексту для визначення основної ідеї; уважне читання з метою розуміння всіх деталей; переклад окремих слів, словосполучень, речень чи цілого тексту; обдумування прочитаного. Крім вищеназваних, в аудіюванні можна використовувати стратегії, що дозволяють зрозуміти почуте, спробувавши розбити потік звуків на окремі слова або записати звуки і співвіднести їх з вивченими раніше словами.

Для формування компетентності в говорінні іноземною мовою доцільно використовувати наступні когнітивні стратегії: відбір лексичного і граматичного матеріалу, необхідного для даного повідомлення; складання плану; занотовування основного змісту; формулювання тез; розробку логіко-семантичних схем висловлювання; підготовку можливих реплік для діалогу; використання клішованих фраз.

Оскільки вміння писемного мовлення базуються на вміннях говоріння, то названі стратегії можуть бути також використані і для формування компетентності у письмі. Крім того, для навчання писемного мовлення можуть бути використані спеціальні когнітивні стратегії: контрольне перечитування написаного, дописування думок в ході виконання письмової роботи, заміна по ходу роботи окремих слів чи фраз.

Непрямі стратегії більшою мірою стосуються навчального процесу, хоча деякі з них є актуальними для організації спілкування, тому можуть бути віднесені також і до комунікативних. Їх поділяють на **соціальні, афективні і метакогнітивні**.

Соціальні стратегії передбачають уміння і бажання спілкуватися іноземною мовою з учителями, ровесниками чи старшими учнями, а також з носіями мови. Можна назвати такі соціальні стратегії: звернення по допомогу чи роз'яснення; запитування з метою уточнення чи підтвердження інформації; запитування з метою виправлення; роботу в “тандемі” (кооперування з метою взаємного навчання учнів, що володіють різними ІМ); створення невеличких груп з ровесниками для спільного навчання; кооперування з носіями мови чи більш досвідченими учнями; спілкування через Інтернет; вміння пристосовуватись до інших – розвивати розуміння культури, думок та почуттів інших, розуміння культури народу, мова якого вивчається.

Афективні стратегії допомагають подолати страх, виступають засобом самозаохочення. Вони передбачають: пониження тривожності з допомогою самонавіювання і медитації; використання фонові музики під час занять в аудиторії та самостійної роботи; перегляд фільмів іноземною мовою, що вивчається; створення позитивних установок (про можливість виконання завдання); переборювання боязні помилок при спілкуванні ІМ; формування здатності йти на “виправданий ризик”; самозаохочення; ведення щоденника вивчення мови; обговорення з кимось своїх почуттів щодо вивчення мови.

Метакогнітивні стратегії включають концентрацію на навчанні, обдумування процесу навчання та його *планування* (підготовка місця і засобів навчання, визначення конкретних завдань і часу їх виконання), *керування* процесом навчання, що передбачає вибір відповідних стратегій для виконання завдання, а також *самоконтроль* і *самооцінку* результатів навчання.

Метакогнітивні стратегії можуть використовуватись також і в реальному спілкуванні іноземною мовою. Наприклад, часто заздалегідь продумують можливі репліки майбутнього діалогу або готують тексти виступу.

Наведемо деякі приклади метакогнітивних стратегій:

- підготовка робочого місця та необхідних засобів навчання;
- визначення конкретних цілей і завдань (вивчення певної лексики, засвоєння граматичного матеріалу, формування вимовних навичок на певному матеріалі тощо), визначення мети мовленнєвого завдання (читання / аудіювання / письма);

- виділення основного і другорядного (розуміння того, на чому в даний момент потрібно сконцентруватися, наприклад: закінченнях прикметників, на формах дієслова чи основній ідеї тексту, що звучить);
- планування послідовності своєї роботи з мовним і мовленнєвим матеріалом (наприклад: спочатку вивчення нових слів, а потім читання тексту);
- встановлення зв'язку нового мовного матеріалу з раніше вивченим;
- правильне планування повторення (визначення того, що і коли потрібно повторити, наприклад: наступного дня, перед уроком, через тиждень);
- ведення словника для запису нових слів / робочого зошита з граматики;
- моніторинг (контроль) сприйняття й розуміння тексту, що використовується для читання чи аудіювання;
- самоконтроль використання мовних засобів, який включає такі компоненти як: аудіомоніторинг (це правильно звучить?), граматичний моніторинг (це правильно вибрана часова форма чи узгодження іменника з прикметником?), візуальний моніторинг (це правильно написано?) та інші;
- самооцінка результатів (наприклад за допомогою ключів);
- ведення статистики своїх помилок та визначення шляхів їх виправлення;
- визначення проблеми, яка заважає виконати завдання і пошук шляхів її подолання;
- самоконтроль і заміна навчальних стратегій у разі необхідності.

Компенсаторні стратегії більшою мірою можна вважати стратегіями комунікативними, хоча вони можуть використовуватись і в процесі оволодіння ІМіК.

До компенсаторних стратегій, що використовуються в читанні та аудіюванні, відносять: здогадку про тему та ідею тексту за джерелом його походження, заголовком, ілюстраціями, ключовими словами; ігнорування при першому читанні/прослуховуванні незрозумілої інформації; багаторазове прослуховування незрозумілих фрагментів на фонограмі або перечитування незрозумілих місць тексту. Під час аудіювання підказкою для розуміння змісту можуть служити інтонація, тон голосу, міміка (при використанні відеофонограми і безпосередньому спілкуванні). Здогадатись про зміст тексту при читанні допоможе пунктуація, написання слів з великої чи малої літер (наприклад в німецькій мові слово, написане в середині речення з великої літери завжди є іменником). Також допомагають зрозуміти текст знання граматичних структур, притаманних тій чи іншій ІМ (наприклад рамкової структури речення в німецькій мові).

Особливо широкий діапазон компенсаторних стратегій використовується у говорінні. Найбільш вживаним є пристосування висловлювання до своїх можливостей, тобто використання простих речень, формулювання своєї думки у граматично і лексично спрощеному вигляді. Для подолання труднощів, пов'язаних з недостатнім володінням лексикою, можна використовувати синоніми, опис понять, які не вмієш назвати іноземною мовою, повтор чи

перепарафразування репліки. Щоб не переривати комунікацію, забуте слово можна сказати рідною чи іншою іноземною мовою (якщо це відбувається під час заняття, можна отримати допомогу вчителя чи однокласників). Іноді допоможе краще донести свою думку співрозмовнику використання міміки, жестів, малюнків чи схем. Можна використати певні стратегії для того, щоб виграти час на обдумування (наприклад: використання слів-заповнювачів пауз, повтор-перепитування запитання чи останньої репліки співрозмовника), а також повністю або частково ухилитись від комунікації (змінити тему), якщо не володієш необхідною інформацією чи мовними засобами. У навчальному процесі компенсаторними стратегіями є також використання словників та довідників.

Як уже відмічалось, поділ стратегій є умовним, оскільки вони тісно переплітаються між собою і можуть переходити одна в одну, наприклад: часто стратегії запам'ятовування ототожнюються з когнітивними стратегіями, а когнітивні стратегії при використанні в парно-груповій роботі можуть переходити в соціальні. Стратегії можуть бути як універсальними, тобто такими, що використовуються всіма учнями (наприклад стратегії читання), так і більш індивідуалізованими, такими, що обираються частиною учнів відповідно до їх індивідуальних психологічних особливостей та уподобань (наприклад: деякі стратегії запам'ятовування, метакогнітивні, афективні).

Основними характеристиками стратегій вважають їх здатність розгортатись усвідомлено у відповідь на проблему, яку людина ясно зрозуміла і проаналізувала. Вони можуть стати автоматизованими і використовуватись спонтанно. Стратегії засвоюються так само, як засвоюється мова. Неefективні стратегії можна змінювати або відкидати, нових стратегій можна навчити, а добре функціонуючі стратегії можна використати в новій ситуації.

9.2. Цілі формування навчально-стратегічної компетентності в учнів початкової, основної і старшої школи

Аналіз функцій навчальних стратегій (підвищення мотивації, незалежності учня у навчальному процесі, його відповідальності за своє навчання, можливість перенесення стратегій на інші навчальні предмети та їх використання впродовж усього життя для самостійного навчання, можливість рефлексії своїх дій тощо) показує, що стратегії завжди були складовою вивчення ІМ. Проте вивчались вони здебільшого безсистемно й неусвідомлено. Разом з тим відомо, що більшого успіху (при однакових здібностях) досягають ті учні, які володіють навчальними стратегіями, вміють вибирати з них ті, які найбільше підходять для вирішення конкретних завдань, навчилися гнучко пристосовувати стратегії до потреб, заданих ситуацією, та оволоділи здатністю до моніторингу рівня свого успіху. Несформованість НСК ускладнює навчання, робить його нецікавим, вимагає значного напруження механічної пам'яті і

старанності, займає невиправдано багато часу, не розвиває творчого потенціалу учня. Це призводить до того, що навчання сприймається багатьма школярами як неприємний обов'язок, який породжує значною мірою негативні емоції, загальне негативне ставлення.

Як було зазначено вище, інтерес до навчальних стратегій стає особливо актуальним у зв'язку зі збільшенням популярності ідеї автономії навчання. Навчальна автономія розглядається як процес навчання, в якому учні самостійно приймають рішення стосовно вибору способів навчальної діяльності, форм роботи, встановлення термінів її виконання, способів контролю й оцінювання результатів своєї роботи, переносу її результатів у нові навчальні контексти.

Звичайно, при вивченні ІМіК у школі повної автономії учнів досягти неможливо, тому тут буде доречнішим використання автономії у вужчому розумінні, тобто як більш інтенсивного управління учнів своїм процесом навчання та відповідальності за нього в рамках навчального процесу.

Оволодіння стратегіями є важливим чинником для організації самокерованого навчання. Вони можуть бути застосовані як на уроці, так і при вивченні іноземної мови вдома.

Вибір прямих навчальних стратегій зумовлюється їх актуальністю на певному етапі вивчення іноземної мови, попереднім досвідом, а також віковими особливостями учнів. Так, у **початковій школі** учні мають знайомитися з низкою прямих стратегій. Наприклад, для запам'ятовування лексичного і граматичного матеріалу такими стратегіями будуть: багаторазове повторення, використання римівок, віршів, міміки, жестів, рухів, створення образних асоціацій, візуалізація. Вибір цих стратегій зумовлюється великими можливостями механічної пам'яті молодших школярів, переважанням у них образного мислення. Імітативні здібності, які теж є характерними для молодших школярів, дозволяють сформувати вимовні навички з мінімальним використанням аналізу та опори на правила артикуляції. Основними стратегіями для формування навичок техніки письма є переписування зразків. У початковій школі учні знайомляться з деякими стратегіями аудіювання і читання. Когнітивні стратегії, використовувані молодшими школярами, базуються в основному на використанні наочності, наприклад для здогадки про значення незнайомих ЛО. У навчанні говоріння головну роль відіграють стратегії запам'ятовування – багаторазове опрацювання (повторення за вчителем, диктором чи однокласниками) готових зразків мовлення та мовленнєвих кліше.

У процесі навчання розвивається абстрактне мислення учнів. Уже в початковій школі формується здатність засвоювати елементарні теоретичні відомості про систему мови, що вивчається, зокрема правила читання, граматичні правила тощо. Проте через свої вікові особливості учні не можуть повністю усвідомлювати свій навчальний процес і використовувати ними стратегії.

На відміну від початкової школи, де граматичні структури засвоюються цілісно й імпліцитно, шляхом сприймання мовленнєвих зразків у комунікативних ситуаціях, а граматична правильність формується за рахунок багаторазового вживання мовленнєвих структур, в **основній школі** навчання граматичного матеріалу набуває більш свідомого аналітичного характеру, тому потребує оволодіння учнями відповідними стратегіями. Учні повинні усвідомлювати всі основні операції та дії, пов'язані із засвоєнням значення певного граматичного явища, його форми і використання. Передбачається самостійне використання граматичних довідників, ведення статистики помилок тощо. Більшість стратегій оволодіння граматичним матеріалом має засвоюватись в основній школі, оскільки саме на цьому етапі відбувається формування основних граматичних навичок (у старшій школі відбувається лише систематизація знань та удосконалення цих навичок). Важливим тут буде ознайомлення з різними прийомами візуалізації граматичних структур, серед яких виділяють: друковано-графічні, абстрактні символи, „конкретні” символи (візуальні метафори) (див. малюнок 2), „динамічні” символи.

Малюнок 2

Рамкова конструція речення в німецькій мові (візуальна метафора)

Wir	wollen	Montag um drei wieder	spielen
Wir	müssen	heute noch einen Brief	schreiben
Sie	darf	ihren Freund nicht	mitbringen
Paul	kann	Mofa	fahren
Du	sollst	das Buch	kaufen
Wann	wollt	ihr wieder Fußball	spielen?
Was	müsst	ihr heute	schreiben?
Wen	darf	sie nicht	mitbringen?
Wer	kann	(Mofa)	fahren?
Was	soll	ihr	kaufen?

(“Deutsch aktiv”, Neuner G. u. a.)

Ознайомившись із названими прийомами, учні вибирають ті, які вони будуть використовувати для формулювання граматичних правил і створення власних граматики, ведення граматичного зошита. Для формування соціальних стратегій вивчення граматики учням пропонуються приклади навчальних ігор.

В основній школі збільшується також діапазон когнітивних стратегій, що використовуються для навчання лексичного матеріалу. Учні вже здатні широ-

ко використовувати стратегії, пов'язані з аналогією, варіюванням, комбінуванням, трансформацією тощо. Так, для розкриття значення слів підлітки можуть використовувати контекст, інтернаціоналізми, двомовні словники, а також користуватись деякими безперекладними способами семантизації.

Формування вмінь читання включає оволодіння стратегіями, які, з одного боку, допомагають учням спрогнозувати зміст тексту, а з іншого — подолати труднощі (зокрема лексико-граматичні), що виникають при його читанні. Тут важливим для вибору стратегій є ступінь розуміння тексту, якого необхідно досягти: повне розуміння, розуміння основної інформації чи пошук певної інформації. В основній школі потрібно навчити учнів правильно вибирати стратегії читання відповідно до поставленого завдання, тобто стратегії, характерні для вивчаючого, ознайомлювального та переглядового читання, а також стратегії для прогнозування змісту тексту (за заголовком, ключовими словами тощо), стратегії подолання труднощів (лексичних, граматичних), занотовування інформації для подальшого її використання.

Для навчання аудіювання, крім стратегій, спільних з читанням, опрацьовуються стратегії подолання специфічних труднощів, зокрема такі компенсаторні стратегії як багаторазове прослуховування складних місць, запис звуків та співвіднесення їх зі знайомими словами при недостатньому розумінні тощо.

Навчання письма, так само як і говоріння, включає в себе оволодіння стратегіями планування власного висловлювання, створення різного роду опор та підказок. Навчання писемного мовлення, крім того, передбачає використання чернеток, перечитування і виправлення помилок, внесення коректив, дописування інформації.

Непрямі стратегії, такі як: підготовка робочого місця, необхідних засобів навчання; визначення конкретної мети завдання; планування послідовності роботи з навчальним матеріалом тощо є спільними для вивчення різних предметів і тому можуть засвоюватись також на інших уроках та під час позаурочних виховних заходів. Оволодіння навчальними стратегіями, необхідними для вивчення іноземної мови, повинно починатися з початку її вивчення у школі. Учні, наприклад, ведуть словники для запису нових слів, оволодівають деякими прийомами самомоніторингу і самоконтролю, здатні користуватись деякими соціальними стратегіями. Але основна робота, спрямована на засвоєння стратегій, має проводитись в основній школі з урахуванням вікових особливостей учнів, адже саме в підлітковому віці розвивається здатність до саморефлексії.

Так, наприклад, прагнення підлітків до усвідомлення своїх навчальних дій, до розуміння їх послідовності, планування та керування ними дає можливість знайомити учнів з матеріалами для формування ряду метакогнітивних стратегій. Деякі метакогнітивні стратегії, як було сказано вище, засвоюються учнями в початковій школі, проте ці стратегії потребують аналізу, "ревізії", адже вони теж можуть з часом змінюватись та удосконалюватись.

Для реалізації стратегій *планування* учні повинні навчитися готувати своє робоче місце і засоби навчання, планувати час, необхідний для виконання завдань, усвідомлювати свій процес навчання, вміти визначати мету вправ, проаналізувати мовний і мовленнєвий матеріал, необхідний для виконання вправи (наприклад: для того щоб правильно виконати вправу *X*, я повинен повторити закінчення іменників у родовому відмінку; виконання вправи *Y* допоможе мені запам'ятати нові слова та навчитися вживати їх у мовленні).

Для того щоб учні могли самостійно здійснювати *керування* власним процесом навчання, вони повинні навчитися вибирати найбільш ефективні стратегії з огляду на зміст завдання та свій навчальний тип. Домінуючими для підліткового віку вважають стратегії, характерні для аудіального типу, проте у підлітків починають яскравіше проявлятися індивідуальні психологічні особливості, тому важливо ознайомлювати учнів зі стратегіями, характерними для різних навчальних типів (візуалів, аудіалів, кінестетиків). Учні повинні отримати можливість перевірити на практиці різні стратегії, для того щоб правильно підбирати найбільш адекватні власним психологічним особливостям. Ознайомлення з різними стратегіями є важливим ще й тому, що практично не існує “чистих” психологічних типів, а психологічні якості можна і потрібно розвивати.

Для успішної реалізації стратегій *самоконтролю* учні повинні мати достатню кількість тестів та інших матеріалів для його проведення.

Враховуючи такі характерні риси підлітків як гіпертрофоване почуття власної гідності та занижену самооцінку, важливим є формування *афективних стратегій*. В рамках шкільного курсу іноземної мови, очевидно, нераціонально навчати учнів прийомів самонавіювання і медитації, не всі учні будуть систематично вести щоденник вивчення мови. Проте для зняття емоційної напруги можна запропонувати учням поради щодо використання фонові музики під час читання або виконання інших завдань, поради щодо зняття страху зробити щось не так, спокійного ставлення до своїх помилок тощо. Приклад такої пам'ятки-поради:

Пам'ятка-порада

Не потрібно боятися своїх помилок. Варто навчитись використовувати їх у власних інтересах. Для цього заведіть каталог своїх "улюблених" помилок (наприклад виписаних із письмових робіт). Поряд запишіть правильний варіант і правило-пояснення. Відмічайте, скільки разів ця помилка повторюється. Якщо вона зникла з ваших робіт – викресліть її з каталогу – вона перестала бути "улюбленою".

Мають бути передбачені також матеріали для констатації успіхів, створення позитивних емоцій, самозаохочення при вивченні мови. Наприклад, у кінці кожної теми підручника (чи робочого зошита) може бути відповідний розділ “Що я вже вмію...”.

Оскільки провідною діяльністю старших підлітків є соціальна діяльність, прагнення до спілкування з ровесниками, то важливо передбачити матеріали, спрямовані на розвиток соціальних стратегій, наприклад вправи та завдання, які передбачають різні види взаємодії між учнями: рольові ігри, проектні роботи тощо. Потрібно також показати учням переваги роботи з вивчення мови в парах або невеликих групах та ознайомити їх з прийомами такої роботи.

Учні основної школи згідно з програмними вимогами повинні оволодіти основними іншомовними компетентностями. Саме на цей період припадає максимальний обсяг навчального матеріалу, тому більшість навчальних стратегій теж має формуватися саме в основній школі.

У старших класах учні повинні систематизувати, а також удосконалювати стратегії, з якими вони ознайомились раніше, для того щоб бути готовими самостійно продовжувати вивчення ІМ після закінчення школи. А це означає, що учні мають навчитися: визначати цілі оволодіння ІМ та співвідносити їх зі своїми реальними інтересами і потребами (Для яких цілей, в яких ситуаціях потрібна мова, що вивчається?); передбачати кінцевий результат оволодіння мовою і визначати критерії його оцінки (Що конкретно потрібно вміти? Як це допоможе у спілкуванні, в пізнанні оточуючого світу? Як це оцінюється в реальному спілкуванні?); відбирати найбільш прийнятні й ефективні форми і прийоми навчання (Цікаво? Продуктивно? Відповідає індивідуальному стилю навчальної діяльності?); відслідковувати процес та успішність свого просування в оволодінні ІМ (Що і як виходить/не виходить? Який уже є досвід?); оцінювати реальні досягнення і можливості використання ІМ у реальній діяльності (Що конкретно я уже вмію? Наскільки мій мовленнєвий досвід і досвід іншомовного спілкування корисні, наскільки вони відповідають вимогам?); оцінювати продуктивність і досвід своєї навчальної діяльності (Чи вмію я самостійно працювати над вивченням мови?)

9.3. Етапи формування навчально-стратегічної компетентності

Існують два можливих *шляхи оволодіння стратегіями*: індуктивний (від використання стратегій до їх формулювання) і дедуктивний (спочатку відбувається знайомство зі стратегією, а потім вона використовується при виконанні вправ). Стратегія може подаватися імпліцитно, наприклад у формулюванні завдання до вправи, або експліцитно у вигляді пам'ятки-поради. В початковій та основній школі, як показують експериментальні дослідження, більш ефективним є дедуктивний експліцитний підхід. Проте, з набуттям певного досвіду в оволодінні НСК у старшій школі (а для сильних учнів частково і в основній) можна переходити до індуктивного імпліцитного підходу, що сприяє розвитку навчальної автономії учнів і готує їх до подальшого самостійного оволодіння ІМіК.

Часто учні користуються стратегіями, навіть не знаючи про це. Але для

того щоб могли ефективно і гнучко використовувати стратегії, потрібно їх усвідомити. Процес формування НСК має починатись з усвідомлення цілей і завдань у вивченні ІМіК (окремих вправ, які потрібно виконати) і стратегій, якими учні вже володіють.

Навчання прямих стратегій може бути інтегровано в уроці, вибір стратегій обумовлюється змістом навчального матеріалу, тобто, даючи учням для засвоєння певний мовний матеріал, учитель/підручник має запропонувати стратегії для оволодіння ним. Спочатку цьому приділяється більше уваги, далі цей процес згортається і залишаються так звані “замираючі підказки”. Ознайомлення з новими навчальними стратегіями повинно тривати від самого початку вивчення курсу, аж до його завершення. Формування НСК носить циклічний характер. Кожен з циклів включає певні **етапи**:

- 1) усвідомлення й аналіз власних стратегій (власного процесу навчання);
- 2) розширення діапазону стратегій у результаті колективного обговорення та власних спостережень;
- 3) ознайомлення з іншими стратегіями, поданими в підручнику / НМК;
- 4) тренування нових стратегій, індивідуальний вибір найбільш ефективних;
- 5) використання “замираючих підказок”;
- 6) висновки про стратегії, які учень вважає за потрібне використовувати.

Очевидно, немає сенсу багато працювати над тими стратегіями, якими учні вже володіють. Проте, як уже було вище сказано, учні не завжди усвідомлюють використовувані ними стратегії. Тому метою *першого етапу* роботи над формуванням стратегій є усвідомлення й аналіз власних стратегій. Для цього учням пропонується виконати певне завдання (наприклад: вивчити нові слова, прочитати текст з певною комунікативною метою тощо). Після цього передбачається спочатку керований учителем, а потім самостійний аналіз використаних стратегій: Як саме я виконував завдання? Які засоби для цього використовував? Які проблеми виникали? Хто або що допомагало вирішити ці проблеми? Чи задоволений я результатом?

Другий етап передбачає колективне обговорення використаних стратегій. Як домашнє завдання можна запропонувати провести інтерв'ю з однокласниками, друзями, батьками, знайомими на тему: “Якими стратегіями я користуюсь при вивченні нових іншомовних слів”. Записуються та аналізуються усі відомі учням стратегії. Можна оформити це у вигляді таблиці колажу, постера...

Третій етапом буде ознайомлення з можливими стратегіями, запропонованими вчителем або в підручнику/НМК та їх опрацювання. Ознайомлення зі стратегією може відбуватись за різними схемами (дедуктивно або індуктивно):

- а) ознайомлення учнів з пам'яткою або навчальною порадою, поданою в НМК, її випробування при виконанні вправ;
- б) виконання учнями певних завдань, які допоможуть їм самостійно сформулювати таку пам'ятку.

У першому випадку (а) учні читають пам'ятку самостійно або з допомогою вчителя, усвідомлюють її. Потім може проводитись контроль з боку вчителя. Приклад пам'ятки:

Пам'ятка-порада

Деякі слова краще запам'ятовувати, використовуючи наочність (малюнки, картинки, фотографії). Візьми фото (або інше зображення) і підпиши все, що там бачиш. Для цього можна скористатись словником. Прикріпи зображення на видному місці. Кожного разу, дивлячись на нього, ти повторяєш слова. Або: пронумеруй усе зображене, а підписи зроби на окремому аркуші. Коли запам'ятаєш слова, аркуш з підписами забери. Час від часу перевіряй, чи всі слова ти пам'ятаєш.

У другому випадку (б), виконавши спеціально підібрані вправи, учні самостійно формулюють пам'ятку. Стратегія тут може бути пред'явлена в “завуальованій формі”, у вигляді коротенької розповіді про те, як різні учні виконували завдання, про плюси і мінуси кожної використаної стратегії, чи анкети/опитувального листка (наприклад: “Як я читаю текст іноземною мовою”) тощо. Звичайно, не можна очікувати, що учні відразу самостійно зможуть сформулювати пам'ятку. Для того щоб їх до цього підготувати, спочатку потрібно подати приклади таких пам'яток, потім запропонувати доповнити пам'ятку, і нарешті – самостійно сформулювати.

Під час *четвертого етапу* учням пропонується виконувати завдання з використанням тих чи інших стратегій. Наприклад: “Подивіться малюнок до тексту і подумайте, про що може йтися у цьому тексті. Перевірте свою здогадку, прочитавши текст”, або: “Прочитайте текст, постарайтеся зрозуміти, про що в ньому розповідається, ігноруючи незнайомі слова”. Після виконання завдання учень має оцінити ефективність використаної стратегії.

Навчальні ситуації повинні спонукати учнів до неодноразового випробування кожної стратегії. Випробувавши певну кількість стратегій, учень може свідомо вибирати ту, яка здається йому найбільш вдалою.

Протягом *п'ятого етапу* учням пропонується час від часу повертатись до відкинутих ними стратегій та випробувати їх у нових умовах – „замираючі підказки”. Ці підказки можуть містити інформацію про найбільш ефективні стратегії для виконання даного завдання (наприклад: “слова цього уроку можна запам'ятати, використовуючи стратегії..., ..., ...”), або: “підготуй для своїх однокласників карточки із завданнями для вивчення нового граматичного матеріалу” тощо.

Як уже говорилось, стратегія – це план ментальних дій. Отже, для того щоб усвідомити навчальну стратегію, важливо визначити:

- що потрібно вивчити;
- які дії потрібно для цього виконати;
- які засоби для цього необхідні;
- як можна перевірити, чи досягнута мета;
- чи мета досягнута за допомогою найбільш швидкого й ефективного способу.

Іншими словами, для того щоб учні не лише виконали завдання, використовуючи при цьому певну стратегію, але й усвідомили, як вони це робили, вони мають зафіксувати і розказати, як вони при цьому поступали і наскільки це було ефективним. Тільки таким чином збільшується шанс того, що надалі стратегія буде використана при виконанні подібного завдання. Якщо використана стратегія не принесла бажаного успіху, потрібно проаналізувати причини і внести потрібні корективи чи взагалі відкинути дану стратегію.

Для цього учням у робочому зошиті (або так званому “щоденнику вивчення мови”) пропонується спочатку доповнити, а потім заповнювати самостійно відповідну таблицю (Див. таблицю 18).

Таблиця 18

Розділ “Щоденника вивчення мови”

Завдання (цілі)	
Стратегія, яку я обираю	
Що і в якій послідовності я маю робити
Що мені для цього потрібно	Підручник робочий зошит граматичні таблиці фонозаписи комп'ютерні програми
Наскільки мене влаштовують результати роботи	задоволений/а результатом повністю <input type="checkbox"/> задоволений/а результатом частково <input type="checkbox"/> не задоволений/а результатом <input type="checkbox"/>
Зауваження щодо використаної стратегії та доцільність її подальшого використання.	буду використовувати завжди <input type="checkbox"/> буду використовувати іноді <input type="checkbox"/> не бачу сенсу використовувати взагалі <input type="checkbox"/>

Розвитку НСК буде сприяти також усвідомлення того, навіщо виконується та чи інша вправа, чому вправи розміщені саме в такій послідовності, а також наявність додаткових вправ (наприклад у робочому зошиті), призначених для виконання лише в тому випадку, коли учень ще недостатньо засвоїв навчальний матеріал. Для того щоб учень сам міг визначити доцільність таких вправ, він має виконати певне тестове чи інше контрольне завдання.

Після засвоєння учнями певної кількості стратегій кожен учень робить висновки про стратегії, які він буде використовувати, і заносить цю інформацію в окремий розділ робочого зошита або оформляє потрібні пам'ятки і розміщує їх на своєму робочому місці. Для полегшення цієї роботи подається перелік засвоєних стратегій.

Існують стратегії простіші (наприклад більшість стратегій запам'ятовування) та більш складні, що передбачають володіння певними навчальними вміннями (наприклад вміння користуватися словниками, граматичними

довідниками). Тому процес формування НСК може включати також проміжні етапи, спрямовані на оволодіння цими вміннями.

Для того щоб учні успішно оволоділи прямими навчальними стратегіями важливо відібрати стратегії, релевантні їх інтересам та віковим і психологічним особливостям, а також організувати систематичну роботу по їх засвоєнню. Оволодіння непрямими стратегіями сприяє кращому розумінню учнями процесу засвоєння прямих стратегій.

У процесі формування НСК учителям відводиться роль порадирика, консультанта, помічника, співрозмовника і партнера. Безумовно, вчителі будуть активно задіяні в процес оцінювання, планування і прийняття рішень про те, що їх учні вже знають, що їм ще потрібно вивчити і як їм допомогти стати самостійними у навчанні. Навчити вчитися означає навчити планувати і здійснювати власну діяльність так, щоб вона мала ефективний результат не лише в одному конкретному випадку, але й у використанні подібного прийому надалі. Планування та організація навчального процесу – завжди цілеспрямована усвідомлена діяльність. Завдання вчителя – переконливо пояснити учням, для чого служить та чи інша стратегія, чому стратегії, з якими вони знайомляться, можуть бути їм корисними. Від учителя також вимагається оцінити рівень поточного використання стратегії; відібрати й описати альтернативні стратегії, якщо, на його думку, вони можуть бути більш корисними; змодельовати нові стратегії і, врешті-решт, стимулювати використання учнями цієї стратегії у процесі навчання.

Пріоритет особистості учня не лише не знижує ролі учителя, а навпаки, робить його завдання більш складним, підвищує вимоги до нього як до організатора рівноправної партнерської взаємодії. Учитель повинен створити ситуацію розвитку, яка забезпечує учням свободу і відповідальність у виборі та прийнятті рішень, автономність, незалежність дій, свободу взаємодії і співробітництва у вирішенні навчальних задач, яка поєднується з прийняттям відповідальності за результат.

9.4. Вправи і завдання для формування навчально-стратегічної компетентності

Оскільки підручник є основним навчальним засобом, то він має містити інформацію, необхідну для формування НСК школярів. На жаль, у більшості сучасних вітчизняних підручників з ІМ таких матеріалів немає, а якщо є, то вони подаються безсистемно. Частину матеріалів варто помістити в робочому зошиті, а в книжці для вчителя потрібно дати рекомендації вчителям щодо організації обговорення та опрацювання учнями стратегій, матеріали, які допоможуть учителям визначати психологічні типи учнів та допомогти їм підібрати відповідні стратегії. Інші засоби, зокрема фоно- та відеозаписи, комп'ютерні програми тощо можуть використовуватись як доповнення до інформації, поданої у підручнику.

Матеріали для формування НСК можуть подаватись інтегровано у вправах (імпліцитно), або обособлено (експліцитно), наприклад у вигляді пам'яток. У більшості випадків інтегровано подаються прямі стратегії, а обособлено – непрямі.

Питання вибору мови подачі матеріалів для формування НСК не є однозначним. З одного боку, опрацюючи їх іноземною мовою, учні вдосконалюють свої знання мови, а з іншого – це може сприйматись учнями як додаткова трудність і зменшувати їх бажання виконувати ці завдання, тому частину матеріалів, особливо на початковому етапі, можна подавати рідною мовою, поступово переходячи на використання іноземної.

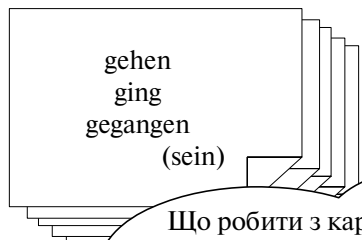
Розглянемо деякі приклади завдань для формування стратегій (прикладі тут пропонуються українською мовою, але при належній мовній підготовці учнів можуть бути подані мовою, яка вивчається).

Стратегія 1 (запам'ятовування). Вивчення та повторення лексики за допомогою карток.

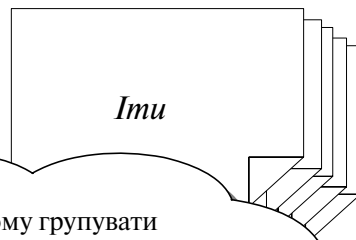
Пам'ятка-порада

Для вивчення та повторення лексики можна використовувати навчальні картки, їх можна купити або виготовити самостійно, краще з цупкого паперу. З одного боку записується слово іноземною мовою, а з іншого - його переклад рідною. Картки також можуть містити приклади вживання цього слова, типові словосполучення з ним, прийменники тощо, бути різнокольоровими. Невеликий розмір карток (вони вільно поміщаються в долоні) дозволяє носити їх з собою і вчити слова будь-де, коли є декілька вільних хвилин. Перевагою карток є те, що слова запам'ятовуються, коли вони записуються, а потім, коли з ними працюють.

Лицьовий бік картки:



Зворотний бік:



Що робити з картками? Їх можна по-різному групувати (наприклад: дієслова-іменники-прикметники, слова, що відносяться до певної теми, або "легкі" та "складні", "симпатичні" - "несимпатичні"). Слова легко повторювати і сортувати кожного разу за іншою ознакою. Рекомендується, наприклад, складати окремо слова, які добре знаєш, які пригадуєш з підказкою і ті, які не пам'ятаєш. Таким чином, видно, з якими словами потрібно попрацювати.

Стратегія 2 (запам'ятовування). Навчання в русі, використання ролей, пантоміми.

Пам'ятка-порада

Навчайся з фантазією! Можна слова вимовляти як у театрі, з різними почуттями: весело і сумно, задумливо й рішуче, голосно і пошепки. Можна спробувати зобразити слова чи словосполучення за допомогою пантоміми, римувати їх або проспівувати на знайомий мотив.

Стратегія 3 (когнітивна). Самостійне формулювання граматичних правил.

Пам'ятка-порада

Найкраще запам'ятовуються граматичні правила, які сам формуєш. Для того щоб сформулювати правило, потрібно виконати 3 дії: зібрати, згрупувати і систематизувати граматичний матеріал.

Вправа 1. Прочитай текст (речення), які містять нову граматичну структуру. Зверни увагу на нову граматичну форму, підкресли або випиши її.

Вправа 2. Склади таблицю чи схему, в якій систематизуй усі форми.

Вправа 3. Сформулюй правило. Порівняй своє правило з поданим у підручнику чи граматичному довіднику. Тобі вдалося врахувати всі особливості нової граматичної структури? Яким повинне бути правило, щоб краще запам'яталось? Запиши це правило у свій граматичний зошит.

Стратегія 4 (метакогнітивна). Організація самостійної роботи з вивчення іноземної мови і культури.

Вправа 1. Проаналізуй, як ти вивчаєш іноземну мову. Для цього дай відповіді на наступні запитання:

<p>1. Скільки разів на тиждень у тебе уроки ІМ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - два рази - три - чотири - інший варіант <p>2. Коли, як правило, ти виконуєш домашні завдання з ІМ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - після уроку - перед уроком - інший варіант <p>3. Скільки часу ти на це витрачаєш?</p> <ul style="list-style-type: none"> - щодня 10-20 хв. - щодня більше 20 хв. - раз на тиждень ... хв. - двічі на тиждень ... хв. - ... 	<p>4. Які завдання ти при цьому виконуєш?</p> <ul style="list-style-type: none"> - читаю і перекладаю тексти - слухаю аудіозаписи - вчу слова - вчу граматичні правила - роблю вправи - свій варіант <p>5. Ти повторюєш вивчене?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ні - так, дуже часто - рідко - свій варіант <p>6. Як ти плануєш виконання своїх домашніх завдань?</p> <ul style="list-style-type: none"> - я починаю з легших завдань - я роблю спочатку найважчі завдання - послідовність завдань не має для мене ніякого значення
---	--

Вправа 2. Як вивчають іноземну мову твої однокласники? Обговоріть ваші відповіді в парах або невеликих групах. Порівняйте свої відповіді з порадами, поданими нижче. Подумайте, чи варто щось змінити в організації навчання? Що саме?

Поради щодо організації навчання:

1. Коли тобі потрібно щось повторити, вивчити чи виконати якісь вправи, не відкладай усе на останній день. Розділи свої завдання на декілька невеликих частин для кожного дня.
2. Якщо займаєшся мовою близько 20 хвилин щодня, маєш більші шанси на успіх, оскільки ти “залишаєшся з мовою”.
3. Роби перерви! Краще робити невеличкі паузи між виконанням окремих завдань, ніж займатись декілька годин без перерви.
4. Плануй свою роботу. Визнач час, який ти збираєшся присвятити навчанню.
5. Починай з виконання не дуже складних завдань, потім виконуй найскладніші, закінчуй роботу найлегшими завданнями.
6. Не плануй на один раз багато матеріалу. Наприклад, якщо потрібно вивчити 50 слів, то краще вчити не всі одразу, а розподілити їх по 7-10, чергуючи вивчення слів з іншими видами роботи.
7. Краще щодня якийсь час присвятити вивченню слів, потім трохи граматики, а потім попрацювати з діалогами, ніж одного дня займатись лише граматикою, а іншого – лише діалогами. Краще запам’ятовується не подібний матеріал, а різний.
8. Повторене – наполовину вивчене! Неможливо вивчити раз і назавжди. Забувати цілком нормально і це зовсім не означає, що ти не маєш здібностей до вивчення іноземної мови. Використовуй якісь підказки для полегшення, наприклад наклейки, постери чи навчальні карточки.
9. Те, що вивчається безпосередньо перед сном і повторюється відразу, коли прокидаєшся, запам’ятовується найкраще, оскільки не переривається іншою інформацією.
10. Не варто приступати до навчання відразу після їжі.

Стратегія 5 (соціальна.) Організація роботи в парах і невеликих групах.

Пам’ятка-порада

Не всім подобається працювати самостійно. Працюючи удвох чи утрюх, можна один одному допомагати, контролювати й підтримувати один одного.

Робота в команді має свої переваги:

- Кожен може запропонувати щось своє. Тоді можна обрати найкращу ідею.
- Якщо один чогось не знає, інший може йому допомогти.
- Пояснюючи товаришу, можна ще раз повторити пройдене.
- Навчаючи інших, ти сам краще починаєш розуміти матеріал.
- Є види роботи, які взагалі важко виконувати самому. Наприклад підготовка діалогу.

Стратегія 6 (афективна). Редукування стресу і створення внутрішньої готовності до вивчення іноземної мови.

Вивчення ІМіК і користування нею часто може бути пов'язане з неприємними відчуттями, чи навіть викликати стрес. Наступні поради допоможуть тобі подолати ці неприємні відчуття. Вибери ідеї, які тобі можуть допомогти. Ти можеш придумати також власні стратегії.

Пам'ятка-порада 1

Перед початком роботи організуй собі по можливості невелику паузу для релаксації. Спробуй посидіти із заплющеними очима (можна увімкнути спокійну музику), звільнити голову від усіх інших думок, щоб можна було сконцентруватись на навчанні.

Пам'ятка-порада 2

Став собі конкретні завдання і відмічай їх виконання. Придумай, як ти себе винагородиш після виконання завдання (наприклад подивишся цікавий фільм, купиш собі морозиво, займешся якою-небудь улюбленою справою).

Пам'ятка-порада 3

Багато учнів бояться говорити іноземною мовою, якщо вони не впевнені, що зможуть сказати без помилок. Це неправильно, адже навіть розмовляючи рідною мовою, більшість людей роблять помилки. Отже, ти не один зі своїми помилками.

Пам'ятка-порада 4

Слухай улюблену музику, щоб відпочити. Легку інструментальну музику можна вмикати і під час навчання.

Пам'ятка-порада 5

Навчитися розмовляти можна лише розмовляючи. Не бійся помилок! Не помиляється лише той, хто нічого не робить.

Пам'ятка-порада 6

Знайди собі партнера для навчання, навчися разом набагато цікавіше і легше.

Кількість навчальних стратегій, які можна використовувати при вивченні ІМ, не визначена. Вона варіюється залежно від індивідуальних особливостей учнів, їх особистих звичок, навчального стилю, досвіду навчання та власної фантазії. Деякі учні концентруються на невеликій кількості стратегій, які вони раніше засвоїли, інші постійно винаходять нові, щоб оптимізувати своє навчання. Варто відмітити, що немає стратегій “правильних” чи “неправильних”, “хороших” чи “поганих”, проблема лише у правильному виборі потрібної стратегії для виконання конкретного завдання з урахуванням індивідуальних особливостей та умов навчання.

9.5. Контроль рівня сформованості навчально-стратегічної компетентності

Контроль рівня сформованості НСК проводиться опосередковано у процесі контролю рівня сформованості мовної, мовленнєвої та лінгвосоціокультурної компетентностей. Успішно виконані контрольні вправи можуть свідчити про достатній рівень сформованості НСК (хоча причиною допущених помилок не завжди є недостатній рівень володіння стратегіями).

У цілому вибір і використання стратегій є досить індивідуальним, тому тут більш ефективним буде самоконтроль, що здійснюється учнями, наприклад з використанням таблиці 18. (див. вище).

Контроль з боку вчителя є актуальним на етапі оволодіння учнями стратегіями чи відповідними вміннями та операціями (вміння користуватись словниками та довідниками, вміння підбирати ключові слова і створювати карти пам'яті (*mind map*) для підготовки монологічного висловлювання тощо). Провідними функціями контролю у процесі формування НСК є навчальна (засвоєння учнями нових прийомів роботи з навчальним матеріалом) і стимулююча (мотивація до використання більш ефективних стратегій).

Успішність формування мовних, мовленнєвих, лінгвосоціокультурної і навчально-стратегічної компетентностей значною мірою залежить від організації і забезпечення навчально-виховного процесу, чому і присвячено наступний розділ.

Завдання і питання для самоконтролю

1. Що таке навчально-стратегічна компетентність та які стратегії входять до її складу? Коротко охарактеризуйте прямі та непрямі стратегії оволодіння ІМіК.
2. Назвіть і коротко охарактеризуйте етапи оволодіння навчальними стратегіями.
3. Які стратегії ви використовуєте в читанні / аудіюванні тексту?
4. Наведіть приклади стратегій, якими ви користуєтесь при підготовці монологічного висловлювання.
5. Які стратегії ви могли б запропонувати своїм учням для оволодіння лексичним / граматичним / фонетичним матеріалом?

10. Організація і забезпечення процесу формування іншомовної комунікативної компетентності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів

Дайте відповіді, спираючись на свій досвід вивчення ІМіК:

- У чому полягає специфіка уроку ІМіК? Назвіть характеристики уроку ІМіК, які, на вашу думку, найточніше визначають його відмінність від уроків з інших предметів.
- Як ви вважаєте, чи є у вас здібності до ІМіК? Поясніть свою точку зору.
- Якими допоміжними засобами навчання ви користувались під час самостійної роботи на уроці ІМіК?

10.1. Планування навчального процесу з іноземних мов і культур

Планування навчального процесу полягає у визначенні цілей і результатів формування іншомовної комунікативної компетентності учнів на різних за тривалістю відрізках часу. Це означає, що на початку певного періоду навчання учитель повинен мати уявлення про результати, які мають бути отримані в кінці цього періоду. Головна мета планування – науково обґрунтована організація навчально-виховного процесу та досягнення оптимальних результатів, визначених програмою з ІМ.

Успішність планування навчального процесу забезпечується за умови урахування: цілей навчання ІМіК, етапів формування та розвитку мовленнєвих навичок і вмінь, наявних засобів навчання, методичних вимог до сучасного уроку ІМіК, психологічних факторів навчання (вік учнів, рівень їх загального розвитку, коло інтересів, бажань, нахилів) і педагогічних факторів навчання (ступінь навчання, мовна підготовка учнів).

Система планування в середніх навчальних закладах охоплює послідовне планування у межах річного курсу навчання, семестру (чверті), циклу уроків та окремого уроку, виходячи з конкретних завдань кожного відрізка навчального процесу. Результатом планування є календарно-річний план, що включає семестрові плани, тематичний (інколи модульний) план або план циклу уроків і план уроку.

Календарно-річний план – це проект, в якому подаються теми, визначаються загальні дидактичні завдання, встановлюються терміни вивчення тем, розподіляється за семестрами навчальний матеріал, визначаються способи підсумкового й тематичного контролю, вказуються основні дидактичні засоби.

Основою для складання календарно-річного плану є типовий навчальний план і програма з ІМіК. Календарно-річний план розробляється учителем з урахуванням методичних рекомендацій та орієнтовного плану, які містяться у книжках для вчителя певного класу.

Тематичний план є дещо конкретнішою розробкою календарно-річного плану. В ньому формулюються кінцеві цілі циклу уроків, протягом якого

вивчається певна тема, називається виучувана тема і підтеми, визначається послідовність формування й розвитку навичок і вмінь, а також кількість уроків, що відводяться на досягнення практичних цілей циклу, вказуються способи контролю та завдання додому, додається перелік засобів навчання.

Тематичному плануванню надається велике значення, оскільки воно дає можливість учителю глибше зрозуміти взаємозв'язок уроків у циклі. Уроки, об'єднані однією темою, в методиці називають також системою уроків, під якою розуміють сукупність уроків, яка забезпечує формування й розвиток мовленнєвих навичок і вмінь стосовно певної теми на певному засвоєному мовному матеріалі. Отже, цикл уроків є системою взаємопов'язаної роботи з формування лексичних, граматичних, фонетичних навичок і розвитку вмінь аудіювання, говоріння, читання, письма і перекладу на їх основі.

Оскільки тематичний план є базою для поурочного планування у межах теми, в ньому мають бути закладені цілі цих уроків, а також загальна структура і зміст наступної діяльності вчителя на уроці. Вважається за доцільне складати **календарно-тематичний план**, щоб із самого початку зорієнтуватись у строках вивчення теми. Зразок тематичного плану може мати такий вигляд:

Тематичний план уроків у... класі

Тема:

Підтеми:

№ уроку	Тип уроку	Цілі уроку	Мовний матеріал	Види мовленнєвої діяльності					Оснащення уроку	Домашнє завдання
				Г	А	Ч	П	П		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

Схема тематичного плану може мати інші варіанти. Вона може бути відкоректована вчителем в залежності від конкретних умов навчально-виховного процесу. Крім того, учитель, який працює творчо, не може не вносити змін, підказаних практикою, багаторічним досвідом роботи.

План уроку розкриває конкретний зміст навчальної діяльності вчителя та навчальної діяльності учнів. При поурочному плануванні завдання вчителя полягає у конкретизації змісту формування іншомовної комунікативної компетентності на кожному з етапів уроку, відборі та аналізі навчального матеріалу, розробці прийомів навчання, відборі засобів навчання, підготовці дидактичного матеріалу. Вчитель повинен усвідомити призначення кожного елемента уроку, його взаємодію з іншими елементами.

Плануючи урок, учитель послідовно здійснює такі дії: аналізує зміст матеріалу, визначає тип уроку, формулює цілі уроку, поетапно розподіляє навчальний матеріал, визначає час на його опрацювання, розробляє вправи, складає план-конспект уроку, готує засоби навчання.

Аналіз змісту матеріалу починається з уточнення місця уроку в системі уроків і встановлення його зв'язків з попереднім та наступними уроками. Зміст уроку визначений тематичним планом, але його потрібно скоректувати, враховуючи результати попередніх уроків.

Визначення місця уроку в курсі навчання та аналіз змісту матеріалу дають учителю можливість сформулювати основні практичні цілі уроку. Загально-освітня, розвивальна, виховна та професійно орієнтована цілі (остання реалізується у старшій школі) конкретизуються у зв'язку з практичною.

Визначаючи практичні цілі конкретного уроку, вчитель може поставити одну головну мету і, наприклад, дві супутні. Головна мета звичайно пов'язана з формуванням та розвитком мовленнєвих навичок і вмінь. Практичні цілі можуть дробитися на окремі завдання у межах певних етапів уроку.

Практична мета повинна точно визначати, на що потрібно звернути увагу в ході урочної роботи: на показ та пояснення мовного матеріалу, на організацію вправління для його засвоєння, на його систематизацію чи контроль. Отже практична мета уроку може передбачати ознайомлення з новим матеріалом (етап презентації), формування навичок його використання у мовленні (етап тренування), розвиток умінь аудіювання, говоріння, читання, письма, перекладу (етап практики), систематизацію вивченого (узагальнюючий етап), контроль знань, навичок і вмінь, здібностей і готовностей, мовної усвідомленості тощо (контрольний етап).

Формулювання практичної мети доцільно починати словами “Ознайомити ...”, “Навчити... – Вчити ...”, “Систематизувати ...”, “Контролювати...”, що означає спрямованість уроку на реалізацію основних завдань етапів навчального процесу та контроль навичок і вмінь учнів. З формулювання мети повинно бути ясно, що необхідно засвоїти, в якому обсязі, з яким рівнем оволодіння. Наприклад:

- Ознайомити з ГС “...”.
- Навчити вживати ГС “...” в усному/писемному мовленні на рівні фрази/понадфрази.
- Систематизувати вживання часових форм дієслова активного стану.
- Контролювати навички вживання/розуміння ГС “...”.
- Навчити об'єднувати ЗМ у монологічні єдності в ситуації “New Year’s Day Celebrations”.
- Навчити створювати мінімонологи в ситуації “New Year’s Day Celebrations”.
- Навчити створювати монолог-розповідь “How I celebrated New Year’s Day”.
- Навчити брати участь в обговоренні проблеми “...”.
- Контролювати вміння монологічного мовлення з теми “...”.
- Навчити читати текст “...” з розумінням повної інформації.
- Навчити аудіювати текст-інтерв'ю “...” з розумінням основної інформації.
- Навчити писати коротку автобіографію тощо.

Практичні цілі уроку досягаються поступово відповідно до вирішення завдань етапів уроку. Наприклад, якщо метою є розвиток уміння аудіювати текст з розумінням основного змісту, то головними завданнями, спрямова-

ними на її досягнення, можуть бути: проведення підготовчої роботи перед прослуховуванням тексту, актуалізація фонових знань учнів, постановка завдання, прослуховування тексту, контроль розуміння змісту прослуханого, обговорення основних проблем, про які йдеться в тексті. Моделюванню навчальних ситуацій сприяють рекомендації “Книжки для вчителя”, їх співвіднесення з реальними умовами навчання: з урахуванням інтересів конкретної групи учнів, рівнем їх підготовки та здібностями.

Освітня мета передбачає, з одного боку, прилучення учнів до культури країни, мова якої вивчається, шляхом засвоєння нової загальноосвітньої інформації; з іншого – розширення лінгвістичного кругозору учнів. Приклади формулювання освітніх цілей:

- Поглибити знання учнів про творчість В.Шекспіра.
- Поглибити знання учнів про політичну систему Німеччини.
- Сформувати уявлення учнів про граматичне явище “артикль” тощо.

Розвивальна мета реалізується у процесі навчання там, де учень застосовує свій інтелект, волю, почуття, пам’ять, увагу, уяву і т.п. Її доцільно формулювати у такий спосіб:

- Розвивати фонематичний / інтонаційний слух.
- Розвивати мовну здогадку.
- Розвивати слухову /зорову пам’ять.
- Розвивати логічне мислення.
- Розвивати комунікативні здібності.
- Розвивати здатність до порівняння мовних явищ рідної та іноземної мов.
- Розвивати мовну усвідомленість.
- Розвивати уяву учнів в умовах гри / драматизації тексту.
- Розвивати мовленнєву реакцію.
- Розвивати здатність до самоконтролю.
- Формувати навички самостійної роботи.
- Розвивати інтерес до вивчення ІМіК тощо.

Виховна мета на уроці іноземної мови забезпечується використанням виховних можливостей навчального матеріалу та спеціальних прийомів роботи з ним, завдяки чому формуються відповідні суспільно-політичні погляди учнів, почуття, ставлення до морально-етичних категорій, до навколишнього світу і т.п. Приклади формулювання виховних цілей:

- Формувати почуття патріотизму.
- Виховувати почуття любові до рідного краю.
- Прищеплювати почуття поваги до традицій народу (Франції, Німеччини, Іспанії).
- Виховувати відповідальність за збереження природи.
- Виховувати культуру спілкування в ситуації “Знайомство”.
- Формувати критичне ставлення до вчинків людей.
- Виховувати почуття ввічливості, чуйності у стосунках з товаришами.
- Виховувати почуття толерантності до представників інших мов і культур.
- Формувати позитивні риси характеру: працьовитість і акуратність при виконанні завдань.

Слід зауважити, що виховні та розвивальні цілі можна планувати на цикл уроків, оскільки виховання та розвиток проходять значно повільніше, ніж навчання.

Професійно орієнтована мета, реалізація якої пов'язана з підготовкою учнів до майбутньої професійної діяльності, актуальна для старшої школи, яка функціонує переважно як профільна школа. Вона передбачає поглиблене усвідомлення учнями ролі ІМіК як визначальної для їх подальшого життєвого шляху; ознайомлення учнів зі сферами діяльності людини та професіями, пов'язаними з використанням ІМ; формування уявлення учнів про найбільш поширені способи пошуку, систематизації та опрацювання інформації іноземною мовою тощо (докладніше див. розділ 11.2).

Готуючись до планування уроку, вчитель також **проводить аналіз матеріалу** з точки зору труднощів, які він може викликати в учнів. При цьому вчитель прогнозує можливі помилки учнів у ході наступної роботи з цим матеріалом, намічає необхідну послідовність дій щодо їх подолання.

Враховуючи конкретні завдання уроку, психолого-педагогічні фактори, вчитель **визначає структуру уроку**, прийоми і форми роботи.

Не слід перевантажувати урок різними формами роботи, оскільки вони, так само як і одноманітні вправи, спричиняють швидку стомлюваність учнів. Вчитель повинен прагнути розвивати активну розумову діяльність учнів, їх фантазію, кмітливість. Проте не слід забувати, що творчі завдання потребують старанної підготовки, точного відбору та дозування матеріалу, чіткої його організації, розробки прийомів стимуляції та активізації учнів.

Завданням учителя є створення природних переходів від однієї частини уроку до іншої і від одного виду вправ до іншого. Роль таких “місточків” можуть виконувати бесіда з учнями, що переключає їх на інше завдання, коротке дотепне оповідання, ілюстрація, етикетний діалог тощо. Отже, кожний з етапів уроку має свій “організаційний момент”, що готує даний етап. Його функція – орієнтування учнів на наступну роботу, мотивація їхньої діяльності, повідомлення про те, чим будуть займатися учні та що для цього слід зробити. Важливо також націлити учнів на результат їх діяльності, якого вони повинні досягти в кінці уроку чи певного етапу. Закінчити урок слід на позитивній ноті.

Потім вчитель **розподіляє час** у хвиликах на кожен етап уроку. Без урахування умов навчання важко навести співвідношення між різними етапами уроку. Воно не є стабільним. Проте методично обгрунтованим слід вважати такий розподіл часу, при якому більша його частина відводиться на досягнення головної мети уроку.

Нарешті вчитель **продумує і готує наочні посібники**, роздавальний матеріал, підбирає технічні засоби навчання та складає план-конспект уроку.

План-конспект уроку може бути коротким і розгорнутим. Старанно розроблений конспект уроку сприяє чіткому проведенню цього уроку. На початку конспекту вказується дата проведення уроку, його порядковий номер, група/

клас учнів, тема, підтема, цілі, а потім послідовно викладається хід уроку у вигляді докладного сценарію: спочатку вступна частина, потім основна і заключна частини. Узагальнена схема плану-конспекту може мати такий вигляд:

Схема плану-конспекту уроку

Дата _____	
План-конспект уроку №... у... класі	
Тема: _____	Підтема: _____
Цілі:	
Практична/ні _____	
Освітня/ні _____	
Розвивальна/ні _____	
Виховна/ні _____	
(Професійно орієнтована/ні) _____	
Обладнання уроку: _____	
План уроку	
	Час (хв.)
Початок уроку	
I Організаційний момент	2
II Мовленнєва/фонетична зарядка	3
Основна частина уроку	
III-IV	35
Заключна частина уроку	
VII Пояснення домашнього завдання	2
VIII Підсумки уроку	3
Хід уроку	
Етап, прийом навчання	Зміст роботи

Учитель-початківець повинен скласти розгорнутий план-конспект уроку, в якому має бути розроблений хід уроку іноземною мовою, точні формулювання правил і завдань, зразки виконання вправ. Нераціональна витрата часу на уроці найчастіше є результатом того, що вчитель неспроможний без попередньої підготовки чітко сформулювати завдання, просто й доступно пояснити те чи інше явище. Тому рекомендується описувати навчальну діяльність у конспекті повним текстом, звертаючи увагу на доступність, короткість, точність та ясність мовлення вчителя на уроці.

10.2. Організаційні форми навчання іноземних мов і культур

Педагогічна наука розглядає процес навчання як свідому й цілеспрямовану спільну діяльність учителя та учнів. У сучасній школі ця діяльність здебільшого проходить в рамках уроку, який доповнюється самостійними заняттями вдома, позакласною та позашкільною роботою з предмета.

Урок ІМіК як основна організаційна одиниця навчального процесу є його частиною і водночас самостійною, цілісною ланкою. До нього ставляться ті ж загальнодидактичні й методичні вимоги, що й до всього навчального процесу. В ньому синтезуються закономірності навчання, органічно взаємодіють цілі, зміст і методи. Він реалізує методичну концепцію, покладену в основу навчання. Тому проблеми уроку звичайно розглядають разом з питаннями методики та організації циклу уроків.

Сутність уроку як самостійного цілого зумовлена його методичним змістом – сукупністю положень, що визначають його особливості, структуру, види та прийоми роботи.

Уроки ІМіК класифікуються за типами і видами. Основними критеріями класифікації уроків ІМ за типами є цілі уроків та рівень набуття знань, сформованості навичок і розвитку вмінь. У методиці узвичаєно поділ уроків на два основних типи. *Перший тип* – уроки, що спрямовані на формування мовленнєвих навичок користування мовним матеріалом. На таких уроках має місце ознайомлення з новим мовним матеріалом і тренування з метою його використання в аудіюванні, говорінні, читанні письмі та перекладі. Проте тут може мати місце і практика у мовленні на основі вже засвоєного мовного матеріалу. *Другий тип* – це уроки, що спрямовані на розвиток мовленнєвих умінь. На уроках цього типу переважає практика у мовленнєвій діяльності. Однак їй може передувати певна кількість тренувальних вправ, котрі готують до неї.

Безумовно, описані типи уроків не виступають в абсолютно чистому вигляді. Уроки ІМ певного типу об'єднуються спільними рисами, проте реалізуються вони в різних варіантах, формуючись у різні *види уроків* в залежності від характеру навчальної діяльності. Типологічною ознакою видів уроків є домінанта певного мовного аспекту або виду мовленнєвої діяльності.

Логіка уроків першого типу зумовлена особливостями формування навичок вживання нового матеріалу і того виду мовленнєвої діяльності, в якому він буде використовуватись. У межах цього типу можна виділити такі види уроків: формування лексичних навичок усного мовлення, формування граматичних навичок читання і т.п.

Побудова уроків другого типу залежить від виду мовленнєвої діяльності, що розвивається, та особливостей його розвитку в учнів. Це можуть бути уроки розвитку умінь окремих видів МД або взаємопов'язаного навчання певних видів МД: аудіювання та говоріння, читання і письма тощо.

Структура уроку визначається його змістом і місцем у циклі уроків. Традиційно урок складається з етапів. Поняття “етап” пов'язане з рухом до поставленої мети в рамках певного відрізка часу, тому етап усталений в дидактиці як структурна одиниця уроку. Проте один лише “набір” етапів уроку, розташованих у певній послідовності, не складає його структури. Структура уроку зумовлюється сукупністю закономірностей його внутрішньої організації, згідно яких компонується його етапи.

Розглянемо внутрішню організацію уроку ІМіК. В цілісній його структурі виділяється початок, основна і заключна частини уроку. До основних компонентів початку уроку відносять організаційний момент і мовленнєву зарядку. **Початок уроку** виконує дві важливі функції: організацію класу до активної роботи на уроці (привітання, приведення учнів до готовності співпрацювати, повідомлення цілей уроку) та створення іншомовної атмосфери з метою переведення учнів на іншомовну мовленнєву діяльність.

Особливу увагу слід приділяти мовленнєвій зарядці. Психологічним обґрунтуванням виділення даного компонента є необхідність настройки слухового та артикуляційного апарату учнів на ІМ та переведення їх з рідного на іноземне мовлення. Мовленнєва зарядка найчастіше проводиться у формі бесіди з учнями за певною ситуацією. Вона повинна включати засвоєний матеріал і бути психологічно мотивованою, тобто природною. Приводом для бесіди може бути актуальна подія, випадок чи новина. Стереотипні діалоги про погоду, пори року, що не впливають із ситуації в класі, не дають учням необхідного емоційного настрою для комунікативної практики на уроці.

Окрім бесіди, функцію введення учнів в атмосферу іноземного мовлення може виконувати аудіювання учнями коротких оповідань чи жарту, огляд поточних подій, розучування римівки, вірша, прислів'я тощо. Альтернативою мовленнєвої зарядки може бути фонетична зарядка, мета якої – удосконалення вимови звуків, інтонації тощо. Слід уникати одноманітності у проведенні мовленнєвої зарядки, бо це притупляє інтерес до ІМіК. Новизна її змісту, невимушеність атмосфери, в якій вона проводиться, надає уроку потрібного тону, залучає учнів до подальшої навчально-комунікативної діяльності.

У ході **основної частини** уроку вирішуються його головні завдання. Вона може включати такі компоненти: презентація нового матеріалу, тренування учнів у вживанні цього матеріалу в мовленні, практика в оволодінні мовленнєвою діяльністю, систематизація/узагальнення вивченого та контроль знань, мовленнєвих навичок і вмінь, інших компонентів ІКК.

При плануванні презентації нового матеріалу важливо правильно визначити обсяг матеріалу для цього уроку, послідовність його подачі та співвідношення витрат часу на пояснення матеріалу та тренування на користь останнього.

Найбільшу частину уроку займає вправління (тренування і практика у мовленні). Це його провідні компоненти. Особливістю навчального процесу з ІМіК є те, що на уроці має місце тренування як щойно введеного, так і раніше поданого, але ще не засвоєного матеріалу. Отже, характер тренування чи практики буде залежати від поставленої учителем мети уроку. При цьому важливо пам'ятати, що мета уроку має бути реалізована у комплексі вправ, до якого органічно входять як умовно-комунікативні (для формування навичок), так і комунікативні (для розвитку вмінь) вправи.

Формування стійких навичок і вмінь неможливе без узагальнення вивченого, без приведення в систему засвоєних знань, навичок та вмінь. Тому в урок

час від часу необхідно включати завдання на узагальнення вивченого. Слід наголосити, що подібні завдання можуть передбачати не лише систематизацію мовного матеріалу, але й актуалізацію навичок і вмінь у межах вивчених тем.

Контроль мовленнєвих навичок і вмінь здійснюється або безпосередньо в ході навчального процесу (поточний контроль), або на етапі завершення теми чи певного періоду навчання (тематичний і підсумковий контроль). У першому випадку на контроль, який залишається самостійним компонентом уроку, не відводиться спеціального часу, як це має місце у другому випадку, коли контроль може займати частину уроку або цілий урок.

Слід окремо зупинитись на питанні контролю або перевірки виконання домашнього завдання на уроці. Якщо виконані вправи мають бути перевірені на уроці, то це можна здійснити двома способами: або присвятити цьому окремий етап уроку, що логічно впливає із завдань конкретного уроку, або включити домашню вправу у відповідну класну вправу, що актуалізує матеріал домашнього завдання і в ході якої стає можливим контроль та оцінка виконання домашнього завдання. Обидва способи є ефективними за умови, якщо перевірка домашнього завдання не відокремлюється штучно від етапів уроку, тобто не порушує його логіки.

У заключній частині уроку підсумовується те, чого було досягнуто на уроці, дається завдання додому. Її компонентами є пояснення домашнього завдання і підсумки уроку. При поясненні домашнього завдання важливо передбачати також його запис на дошці, короткі інструкції щодо способів його виконання та оформлення. В окремих випадках доцільно перевірити, як учні зрозуміли завдання і чи зробили відповідні записи в щоденниках. Завершуючи урок, учитель підсумовує успіхи учнів, торкаючись разом з тим і недоліків їхньої роботи, оголошує і мотивує оцінки, записує їх в журнал та щоденники учнів.

У даній структурі уроку не всі компоненти постійні. Не на кожному уроці має місце презентація нового матеріалу, систематизація вивченого, контрольні завдання. Співвідношення компонентів уроку, їх послідовність та взаємозв'язок залежать від типу уроку. Підсумуємо викладене у таблиці 19.

Структура уроку ІМіК

Таблиця 19

Частини		Компоненти уроку	
		Постійні	Змінні
Початок уроку	Організаційний момент	+	
	Мовленнєва/фонетична зарядка	+	
Основна частина уроку	Презентація нового матеріалу		+
	Тренування у спілкуванні	+	
	Практика у спілкуванні	+	
	Систематизація вивченого	+	
Заключна частина уроку	Контроль рівня сформованості ІКК ▪ поточний, тематичний ▪ семестровий, підсумковий	+	+

Отже, структура уроку відбиває закономірності процесу навчання, його логіку. Порядок слідування компонентів не є незмінним: він залежить від практичної мети уроку, його зв'язку з попереднім та наступним уроками, характеру навчального матеріалу.

Компоненти уроку слід відрізняти від його етапів. Так, презентація матеріалу, тренування і практика у спілкуванні можуть бути також етапами уроку, проте поточний контроль знань, навичок і вмінь учнів не може бути виокремлений в етап.

Зазначені компоненти мають знайти відображення у плані-конспекті уроку. Рекомендується формулювати назви етапів основної частини уроку у такий спосіб:

Презентація	ГС "..." ЛО до теми "..." звуків /.../; інтонаційної моделі "..." правил читання букви "..." правил написання букв "..."
Тренування	у вживанні ГС "... на рівні фрази та/або понадфрази у вживанні ЛО до теми "... на рівні фрази та/або понадфрази у вимові звуків /.../ у вживанні "the rising tone" у загальних запитаннях у читанні слів з буквою "... / речень "It's a ..." / тексту "... вголос у написанні букв "... / ЛО до теми "... / речень "There is/are..."
Практика	в монологічному / діалогічному мовленні у ситуації "..." в аудіюванні тексту "... з розумінням основного змісту в читанні тексту "... з розумінням повного змісту в написанні листа / реферату / есе
Контроль	мовних знань з теми "..." мовленнєвих знань з теми "..." навичок вживання ГС "... / ЛО до теми "..." навичок вимови звуків "..." навичок інтонування альтернативних запитань навичок читання слів з буквою "... / речень "... / тексту "..." навичок написання букв / слів до теми "... / речень "..." умінь діалогічного / монологічного мовлення за темою "..." умінь аудіювання тексту за темою "..." умінь ознайомлювального / вивчаючого читання тексту за темою "..." умінь написання твору / листа / автобіографії фонетичної, лексичної, граматичної усвідомленості комунікативних здібностей до... готовностей до ...
Систематизація	вживання безособових форм дієслова вживання ЛО до тем "...", "..." правил словотворення за допомогою афіксів правил читання голосних у відкритому складі

У практиці навчання ІМіК поширення набули уроки, які відрізняються від описаних видів формою проведення. Сюди відносяться: урок-гра, урок-свято, урок-драматизація, урок-інсценування, урок-конференція, урок-екскурсія, кіноурок, урок-дискусія, урок-засідання клубу тощо. Відрізняються формою проведення також уроки, побудовані за проектною та інформаційно-комунікаційною технологіями навчання (див. розділ 3.6.2).

У процесі шкільного навчання ІМіК суттєва роль відводиться **домашній роботі**. Підтвердженням цього є висунутий П.Б. Гурвичем принцип рівної значущості класної і домашньої навчальної діяльності учнів (Гурвич П. Б., 2003). Домашня робота, будучи продовженням роботи на уроці, сприяє поглибленню знань та удосконаленню навичок і вмій учнів з ІМіК, привчання їх до самостійного мислення, розвитку здатності самостійно застосовувати вивчене. Домашня робота відіграє також важливу виховну роль: вона формує волю і характер учнів, розвиває в них ініціативність, автономність, виховує позитивне ставлення до праці.

У залежності від мети домашня робота може передбачати засвоєння нового матеріалу, закріплення вже вивченого, пошук і підготовку матеріалів до навчальної діяльності на наступному уроці (наприклад при виконанні проекту).

Домашня робота як окремий вид самостійної роботи має індивідуалізований характер: учень користується джерелами інформації в залежності від своїх потреб, працює в своєму темпі, приймає самостійні рішення і т.д. Це вимагає від учителя певної підготовки учнів до неї у класі. Вчитель повинен донести до учня усвідомлення кінцевого результату домашньої роботи, навчити раціональних прийомів виконання завдань, за необхідності забезпечити опорами їх виконання.

Методисти виокремлюють низку вимог до домашньої роботи учнів стосовно її змісту та організації (Пассов Ю. І., Гурвич П. Б.):

- посиленість та оптимальний обсяг;
- підготовленість усім ходом уроку;
- органічний зв'язок з наступним уроком;
- вмотивованість (зацікавленість учнів у виконанні домашніх завдань);
- диференціація завдань для розвитку індивідуальних здібностей учнів;
- обов'язкове включення хоча б одного письмового завдання (письмо — універсальний закріплювач);
- обов'язкове виконання усних завдань уголос, як того вимагає природа усного мовлення.

Виконання домашньої роботи підлягає обов'язковому ретельному контролю з боку вчителя. Контроль дозволяє вчителю зробити висновок про її ефективність: чи правильно вона організована, чи готові учні до її виконання. Перевірка домашньої роботи повинна завершуватися оцінюванням, що є стимулом до її якісного виконання.

У викладанні ІМіК у ЗНЗ важливе місце займає **позакласна та позашкільна робота** з предмета, про яку йдеться далі (детальніше див. розділ 10.7.).

10.3. Вимоги до уроку іноземної мови і культури

Розглянемо вимоги до уроку ІМіК, що впливають із цілей, змісту і технології навчання цього предмета у школі.

Мовленнєва спрямованість уроку ІМ. Визначення ІКК у всьому різноманітті її складових головним об'єктом навчання ІМіК передбачає формування компетентностей у п'яти видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі та перекладі. Для досягнення такої мети необхідна, по-перше, практична орієнтація уроку, тобто переважання вправління над повідомленням знань та їх осмисленням. Отже, практичні цілі кожного уроку повинні бути спрямовані переважно на формування навичок і вмінь. По-друге, мовленнєва спрямованість уроку означає комунікативний характер вправління. Такі вправи як повторення за вчителем, переклад, складання речень за зразком, переказ тексту і т.п. мають бути також підпорядковані комунікативним цілям. Вправу на переклад, наприклад, можна перетворити в гру в перекладача і т. д. Комунікативне вправління — це завжди мовленнєва діяльність згідно з ситуацією з метою реалізації певного комунікативного наміру.

Отже, на уроці повинні переважати комунікативні та умовно-комунікативні вправи. Виконуючи такі вправи, учень вирішує певну мовленнєву задачу, його мовлення пов'язане з конкретною природною або створеною штучно ситуацією спілкування, що імітує реальні умови спілкування.

Комунікативна атмосфера повинна пронизувати весь урок, починаючи з повідомлення учителем завдань уроку (“Сьогодні ми поговоримо про те, як можна відпочити на канікулах, прочитаємо казку, навчимося виражати прохання англійською (французькою, німецькою, іспанською) мовою”), і закінчуючи підсумком уроку, коли вчитель оцінює роботу учнів, наголошуючи на їх досягненнях саме в оволодінні комунікацією.

Комплексність уроку ІМіК. На уроці ІМіК формування мовних компетентностей — фонетичної, лексичної, граматичної та інших — відбувається взаємопов'язано, взаємообумовленим є й формування мовленнєвих компетентностей в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі та перекладі. У тісному взаємозв'язку здійснюється також формування мовних і мовленнєвих компетентностей. Ця особливість уроку зумовлена природою мовлення: у мовленні всі види діяльності взаємодіють, сприяють формуванню і вдосконаленню один одного; матеріал для спілкування представлений у своєму роді глобальними мовленнєвими одиницями з властивостями всіх аспектів мови: вони фонетично оформлені, побудовані за правилами граматики, передають зміст мовлення за допомогою лексичних засобів. Отже, засвоюючи, наприклад, ГС чи ЛО активного мінімуму, необхідно передбачити вправи у їх вживанні та розумінні в усіх видах мовленнєвої діяльності. Для засвоєння ГС чи ЛО пасивного мінімуму потрібні вправи в читанні та аудіюванні. Працюючи над розвитком умінь читання, вчитель використовує вправи у говорінні чи/та письмі з метою

перевірки розуміння тексту. Це, проте, не означає, що на уроці в однаковій мірі формуються усі навички чи розвиваються усі види спілкування або що має бути всього потрошку. Певний аспект чи вид мовленнєвої діяльності, як правило, домінують, інші служать засобами їх навчання. У взаємозв'язку з мовними і мовленнєвими компетентностями здійснюється також формування лінгвосціолокультурної і навчально-стратегічної компетентностей.

Іноземна мова і культура – мета і засіб навчання. Іноземна мова і культура виступають не лише практичною метою навчання, що досягається в ході уроку, вони – важливий засіб навчання, який реалізується мовленням учителя. Мовлення учителя виконує дві важливі функції. По-перше, воно використовується для організації навчання і виховання учнів на уроці. Для цього вчитель повинен володіти виразами класного вжитку, жестами, мімікою для ведення уроку тощо. Йому необхідно вміти адаптувати своє мовлення до рівня розуміння його учнями певного ступеня навчання. Отже, мовлення учителя повинно бути виразним, переконливим, грамотним, економним, адаптивним. По-друге, мовлення учителя ІМіК на відміну від учителів інших предметів є засобом мовної наочності, а саме зразком для наслідування, опорою, котру може використати учень, стимулом, що спонукає до мовлення. Тому воно має бути зразковим, тобто нормативним; автентичним, тобто саме так у даній ситуації сказав би носій мови; відповідати мовленнєвому досвіду учнів; різноманітним за засобами вираження думки.

Створення іншомовної атмосфери на уроці має стати одним із завдань учителя ІМіК, тому він повинен прагнути до ведення уроку виключно ІМ. Спочатку доцільно перекладати учням свої розпорядження на рідну мову, а з часом обмежити її використання найнеобхіднішими ситуаціями. Проте при значущості мовлення учителя воно не повинно займати більше 10% часу уроку. Решта часу повинна бути віддана мовленню учнів.

Висока активність розумово-мовленнєвої діяльності учнів. Ефективність уроку визначається ступенем розумово-мовленнєвої активності учнів, то ж завдання учителя полягає у залученні їх до активної діяльності і підтриманні її протягом уроку. До факторів, що стимулюють розумово-мовленнєву діяльність, відноситься використання змістовного та інформативного навчального матеріалу, що відповідає інтелектуальному розвитку учнів; завдання, що спонукають учнів до спілкування, до висловлювання власних думок, до розв'язання мисленнєвих задач; застосування прийомів навчання, що дають можливість кожному учню брати безпосередню участь у спілкуванні та максимально збільшують їх активний час на уроці (самостійна робота, колективні форми навчання тощо).

Стимулювання активності учнів має бути пов'язаним з розвитком у них мовленнєвої ініціативи. Це означає, що домінувати на уроці повинен учень, а не вчитель. Така вимога відповідає особистісно-діяльнісному підходу, згідно з яким у центрі навчання знаходиться суб'єкт – учень. Учитель в контексті цього підходу організовує, спрямовує і коректує навчальний процес, виходячи з інтересів учня, рівня його знань та вмінь (Зимняя І. А., 1991).

Різноманітність форм роботи учнів. З огляду на сучасну теорію навчання, згідно з якою учень розглядається як суб'єкт навчальної діяльності, актуальним є застосування таких її форм, котрі інтенсифікують навчання, спонукають до активної роботи кожного учня і разом з тим дають йому можливість самому регулювати темп та умови виконання діяльності. Вимога різноманітності форм роботи є особливо важливою для навчання усного мовлення, адже на відміну від аудіювання і читання, які легко організувати як синхронну діяльність, усне мовлення потребує взаємних контактів, які й повинен забезпечити учитель на уроці.

Особливий ефект у цьому сенсі дає поєднання різних форм роботи: фронтальної (відповіді учнів по черзі), індивідуальної (опитування окремих учнів), індивідуально-групової (одночасне індивідуальне виконання завдань учнями групи), хорової (промовляння або читання хором), колективної (робота учнів в парах, у малих групах, усією групою). Колективні форми роботи учнів є перспективними для навчання спілкування. Вони не лише збільшують активний час навчальної діяльності учнів, але й знижують стан тривожності, допомагають подолати боязнь помилок, формують в учнів почуття колективізму.

Мотиваційне забезпечення навчальної діяльності. Мотивація, під якою розуміють спонукальні сили до вивчення ІМіК, зумовлена суб'єктивним світом учня, вона визначається його власними бажаннями, пристрастями, особистісною зацікавленістю у навчанні. На уроці ІМіК мотивація забезпечується низкою факторів.

По-перше, матеріал, що використовується на уроці, повинен бути автентичним, цікавим, відповідати смакам та уподобанням учнів. Це може бути не тільки цікавий текст, але й сучасна пісня, поезія, гумор тощо.

По-друге, прийоми роботи з навчальним матеріалом повинні приваблювати учнів. Цьому сприяють колективні форми роботи, де учень відчуває себе суб'єктом спілкування; навчальні ігри (ігри-конкурси, ігри-змагання, ігри-відгадування, рольові ігри, буквені ігри, рухливі ігри, ігри з предметами, ігри-драматизації, ігри-фантазії і т.п.), що ставлять учнів у життєву ситуацію; проблемні завдання до вправ, які сприяють інтелектуальному розвитку учня.

По-третє, учень повинен усвідомлювати рівень своєї успішності у вивченні ІМіК, бо це викликає задоволення собою, відчуття прогресу в учінні. Успішність учіння досягається доступними та посильними навчальними завданнями, її оцінкою з боку вчителя та учнів. Оцінку успішності учня не слід ототожнювати виключно з балом. Учитель має широко використовувати заохочувальні репліки оцінного характеру типу:

<i>Англ.</i>	That's excellent work. That's a good start. You're really trying hard.	<i>Ісп.</i>	¡Está bien! Excelente. Has contestado bien.
<i>Франц.</i>	Tu fais du progrès. Tu as réussi. Mes félicitations: tu as du succès.	<i>Нім.</i>	Schön! Du hast gut geantwortet. Du hast dich sehr gut vorbereitet.

Таке позитивне підкріплення на уроці сприяє росту інтересу до предмета, викликає впевненість у собі.

По-четверте, на мотивацію навчання позитивно впливає сприятливий психологічний клімат на уроці. Для моделювання навчального процесу на уроці у відповідності з сучасними вимогами учитель повинен володіти мистецтвом спілкування з учнями класу і з кожним учнем окремо, адже міжособистісні стосунки, що складаються між суб'єктами навчального процесу, можуть гальмувати нормальну взаємодію або ж сприяти їй. У першому випадку це призводить до мінімального ефекту навчання, у другому – досягається достатній рівень оволодіння учнями ІМіК. Порівняння стилів педагогічного спілкування (Кан-Калік В. А.) свідчить про те, що лише в умовах спільної творчої діяльності вчителя та учнів, що має для кожного учня особистісний смисл, складаються між ними відносини партнерства, які й обумовлюють узгодженість їхніх мовленнєвих і немовленнєвих вчинків, а, отже, і високий ефект навчання. Авторитарні стилі спілкування порушують взаємодію і взаєморозуміння учасників навчального процесу: учень не почувається комфортно, не задіяні його емоції і почуття як особистості, він не виступає суб'єктом навчальної діяльності.

Отже, атмосфера спокійної врівноваженості, взаємної довіри, відчуття рівноправності, партнерства у спілкуванні викликає в учнів задоволення від навчального процесу, бажання брати в ньому участь. Сприятливо впливають також моменти релаксації (музичний фон, фізкультпаузи), котрі знімають втому в учнів, підвищують їх загальний тонус і, таким чином, перешкоджають спаду мотивації.

10.4. Аналіз уроку іноземної мови і культури

Методична майстерність учителя досягається не лише в процесі систематичної, вдумливої, творчої підготовки до своїх уроків, але й під час спостереження, аналізу та узагальнення досвіду колег, що сприяє збагаченню власної практики викладання, усвідомленню характеру навчального процесу, розвитку аналітичних умінь, необхідних для оволодіння самоаналізом, сформованість якого є показником професійної компетентності вчителя.

Аналіз уроку – невід'ємна частина педагогічної діяльності. Методичний аналіз уроку ІМіК характеризується багатооб'єктністю з огляду на реальність уроку як системи, в якій тісно пов'язані педагогічний, психологічний, методичний і предметний аспекти. Отже, він вимагає актуалізації знань про специфіку цілей, змісту, методів, способів, прийомів, засобів навчання ІМіК у ЗНЗ, знань із суміжних з методикою дисциплін, а також спеціальних умінь спостереження та оцінювання уроку згідно з сучасними стандартами технології планування та організації сумісної діяльності вчителя та учнів на уроці ІМіК. До таких умінь відносяться вміння фіксувати спостереження за діями вчителя та учнів, об'єктивно оцінювати їх з точки зору відповідності конкретним задачам процесу навчання та вимогам до уроку, виявляти причини помічених

недоліків, пропонувати шляхи корекції цих недоліків та удосконалення прийомів навчання.

Ураховуючи комплексний характер методичного аналізу уроку ІМіК у ЗНЗ, слід виділити такі об'єкти для спостереження та оцінювання, зважаючи на їх універсальність:

- цілеспрямованість уроку,
- структурна цілісність і змістовність уроку,
- активність учнів на уроці,
- відповідність мовленнєвої поведінки вчителя цілям, змісту та умовам навчання,
- результативність уроку.

Аналіз уроку вимагає певної схеми, в якій закладена логічна послідовність його виконання і яка служить для вчителя орієнтиром, що спрямовує його діяльність у потрібне русло. Нижче подаються схеми загального і поглибленого аналізу уроку іноземної мови і культури.

Схема загального аналізу уроку

I Цілеспрямованість уроку.

1. Визначити тему уроку, місце уроку в тематичному циклі, тип уроку.
2. Назвати цілі уроку: практичні, виховні, загальноосвітні, розвивальні, професійно орієнтовані.
3. Встановити відповідність поставлених цілей типу уроку та його місцю в тематичному циклі уроків.

II Структура і зміст уроку.

1. Зафіксувати етапи уроку в їх послідовності.
2. Встановити відповідність прийомів навчання основним цілям уроку.
3. Оцінити раціональність співвідношення тренувальних і мовленнєвих вправ.
4. Назвати допоміжні засоби навчання, що використовувались, оцінити їх доцільність та ефективність.
5. Визначити розвивальну, виховну, освітню цінність мовленнєвого матеріалу уроку і вправ, їх відповідність віковим інтересам учнів.

III Активність учнів на уроці.

1. Визначити основні форми взаємодії вчителя та учнів на уроці, їх місце (на якому етапі, для виконання яких завдань) та ефективність.
2. Назвати прийоми стимулювання мовленнєвої і розумової активності учнів.

IV Мовленнєва поведінка вчителя.

1. Визначити відповідність мовлення вчителя мовній нормі, його адаптованість до рівня мовної підготовки учнів і вимог шкільної програми.
2. Визначити ступінь володіння виразами класного вжитку.
3. Оцінити чіткість і доступність формулювання вчителем завдань для учнів і зверненість його мовлення до учнів.
4. Визначити доцільність використання рідної мови вчителем на уроці.
5. Встановити співвідношення мовлення вчителя та учнів на уроці.

V Результативність уроку.

1. Підсумувати те, чого навчились учні на уроці.
2. Визначити відповідність рівня сформованості мовленнєвих навичок і вмінь поставленим цілям.
3. Оцінити об'єктивність і мотиваційний потенціал виставлених учителем оцінок.

Схема поглибленого аналізу уроку

I. Цілеспрямованість уроку.

1. Визначити практичну, виховну, розвивальну, загальноосвітню, професійно орієнтовану цілі уроку.
2. Встановити відповідність цілей уроку його місцю в ситуативно-тематичному циклі, типу уроку і етапу навчання.

II. Структура і зміст уроку.

1. Назвати етапи уроку.
2. Співвіднести їх послідовність і розподіл у часі з поставленими цілями та віковими особливостями учнів і конкретними умовами навчання.
3. Дати детальну характеристику зафіксованим етапам уроку.

A. Початок уроку:

- визначити форму проведення уроку та оцінити мотиваційний потенціал, відповідність віковим особливостям і рівню мовної підготовки учнів;
- сформулювати навчальні завдання початку уроку та визначити їх зв'язок з цільовою установкою уроку;
- встановити відповідність використаних прийомів поставленим цілям;
- оцінити ефективність використаних засобів навчання;
- охарактеризувати мовленнєву поведінку вчителя.

Б. Основна частина уроку (з урахуванням наявності конкретних ланок уроку):

а) презентація нового мовного матеріалу:

- визначити адекватність прийомів навчання етапам формування мовленнєвих навичок, труднощам засвоєння даного матеріалу і рівню підготовки учнів;
- оцінити рівень вмотивованості та мовленнєвої спрямованості подачі мовного матеріалу, забезпечення мовленнєвої та розумової активності учнів;
- назвати використані прийоми поточного контролю та оцінити їх адекватність поставленим цілям;
- визначити виховний, освітній, розвиваючий потенціал використаних прийомів та їх відповідність віковим особливостям учнів;
- оцінити мовленнєву поведінку вчителя;

б) тренування у використанні мовного матеріалу в мовленні:

- встановити відповідність мовленнєвих одиниць та послідовності вправ етапам формування мовленнєвих навичок;
- визначити співвідношення некомунікативних та умовно-комунікативних вправ, оцінити його раціональність з урахуванням труднощів засвоєння мовного матеріалу;
- оцінити рівень вмотивованості та мовленнєвої спрямованості тренування;
- визначити прийоми активізації роботи всіх учнів та оцінити ефективність прийомів з урахуванням вікових особливостей учнів;
- встановити зв'язок урочного тренування з виконаним домашнім завданням, оцінити ефективність форм його перевірки;
- назвати використані допоміжні засоби навчання, оцінити ефективність та відповідність віковим особливостям учнів і рівню їх підготовки;
- визначити прийоми поточного контролю та оцінити їх адекватність поставленим завданням;

- визначити виховний, розвивальний, освітній потенціал використаних прийомів навчання;
 - оцінити мовленнєву поведінку вчителя;
- в) практика в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі, перекладі:
- оцінити рівень вмотивованості та ситуативної забезпеченості іншомовного спілкування учнів;
 - визначити відповідність методичних прийомів етапам розвитку мовленнєвих умінь;
 - назвати прийоми активізації роботи всіх учнів;
 - визначити адекватність прийомів контролю його об'єктам;
 - встановити зв'язок урочної роботи з виконаним домашнім завданням та оцінити ефективність форм його перевірки;
 - визначити виховний, розвивальний, освітній потенціал використаних прийомів навчання;
 - оцінити мовленнєву поведінку вчителя.

В. Завершення уроку:

- оцінити своєчасність і чіткість пояснення домашнього завдання, його підготовленість проведенням уроком і мотивуючий потенціал;
- визначити забезпеченість усвідомлення учнями досягнутого рівня практичного володіння мовою;
- оцінити об'єктивність виставлених оцінок, їх мотиваційний і виховний потенціал.

III. Результативність уроку.

1. Визначити ступінь успішності виконання плану уроку.
2. Встановити відповідність досягнутого на уроці рівня сформованості мовленнєвих навичок та умінь поставленим цілям.

IV. Рекомендації щодо удосконалення уроку.

У залежності від досягнутих результатів уроку сформулюйте конкретні поради щодо:

- поліпшення вибору методичних прийомів навчання;
- забезпечення вмотивованості та мовленнєвої спрямованості вправ;
- удосконалення форм взаємодії вчителя та учнів на уроці;
- раціональності використання допоміжних засобів навчання;
- поліпшення мовленнєвої поведінки вчителя.

Ефективність організації процесу формування ІКК значною мірою залежить від урахування індивідуальних особливостей учнів.

10.5. Індивідуалізація процесу формування іншомовної комунікативної компетентності

У методиці навчання іноземних мов і культур розроблені різноманітні форми реалізації індивідуального підходу до учнів: самостійна робота (self-directed learning) під керівництвом учителя; самостійне оволодіння (autonomous learning) іншомовною комунікативною компетентністю наодинці чи у групі

шляхом широкого використання різноманітних підручників, посібників, комп'ютерних програм тощо, але під керівництвом учителя; самостійне оволодіння (home learning) ІКК шляхом опрацювання навчального посібника без допомоги вчителя; індивідуальна робота (one-to-one teaching) з одним чи кількома вчителями; самостійне оволодіння ІКК у спеціалізованих центрах (self-access centres). Під індивідуальним підходом мається на увазі формування в учнів ІКК у групі/класі за єдиною програмою, але з урахуванням їхніх індивідуально-психологічних особливостей. При цьому на перший план ставиться завдання допомогти учням оволодіти програмним рівнем ІКК, вихід за межі якого завжди бажаний.

Власне **індивідуалізація процесу формування ІКК** – це цілісна система, яка має охоплювати всі компоненти й етапи навчально-виховного процесу з ІМіК, а також передбачати комплексне врахування і цілеспрямований розвиток компонентів кожної з підструктур психологічної структури індивідуальності учня, що здійснюють значний вплив на якість оволодіння ним ІКК. До складу цієї системи входять: 1) цілі індивідуалізації процесу формування ІКК; 2) види індивідуалізації та їх зміст; 3) прийоми і засоби індивідуалізації. Розглянемо компоненти названої системи.

Цілі індивідуалізації процесу формування ІКК поділяються на основні й допоміжні. До **основних** відносяться:

- заповнення прогалін у вихідному рівні володіння учнем ІКК і своєчасне усунення нового відставання, що з'являється;
- розвиток інтелектуального кругозору, психічних процесів і якостей особистості учня, які відіграють провідну роль в оволодінні ним ІКК;
- формування індивідуального стилю оволодіння ІКК, який охоплює і вміння самостійної та автономної роботи (детальніше див. розділ 10.6).

Допоміжні цілі індивідуалізації включають:

- активізацію навчально-виховного процесу з ІМіК;
- стимулювання навчальної діяльності учнів;
- створення позитивного емоційного фону навчального процесу тощо.

Перелічені цілі індивідуалізації можуть бути досягнуті лише за умови реалізації різноманітних видів індивідуалізації процесу формування в учнів ІКК. В сучасній методиці навчання іноземних мов **види індивідуалізації** визначаються відповідно до характеру підструктур психологічної структури індивідуальності учня, зважаючи на те, що кожна з них, як підтвердили експерименти, здійснює значний вплив на рівень володіння учнем ІМіК.

Психологічна структура індивідуальності, за К.К.Платоновим, складається з **чотирьох підструктур**: 1) спрямованості; 2) соціального досвіду; 3) форм відображення і 4) біологічних властивостей (Платонов К.К., 1986).

Підструктура спрямованості об'єднує нахили, бажання, інтереси, ідеали, світогляд, переконання і мотиви. У процесі оволодіння ІКК найбільш вагомим виступає **мотиваційний фактор**. В учнів проявляються різні види мотивації, головними з яких виступають “зовнішня” або широка соціальна мотивація

і “внутрішня”, зумовлена самою навчальною діяльністю. Найвищий інтерес та успішність при вивченні іноземної мови досягаються при співвідношенні зовнішньої і внутрішньої мотивації як 70% до 30% (Кузовлев В.П.).

Отже, врахування відмінностей у мотиваційній сфері учнів може здійснюватися за допомогою “мотивуючої” індивідуалізації.

Підструктура соціального досвіду охоплює знання, навички, вміння, звички. К.К.Платонов називає цю підструктуру індивідуальною культурою або підготовленістю. У процесі формування ІКК провідним компонентом виступає вихідний рівень сформованості кожної із компетентностей, що входить до її складу, який може бути підвищений лише за допомогою регулювання способів навчання, у зв’язку з чим відповідний вид індивідуалізації називається “регулюючою” індивідуалізацією.

До **третьої підструктури** входять психічні процеси та емоційно-вольові якості особистості, які розвиваються і вдосконалюються в різних видах діяльності. Теоретичні й експериментальні дослідження довели, що для якісного і швидкого оволодіння ІКК слід мати добре розвинені фонематичний слух і слухову пам’ять, достатній безпосередній обсяг пам’яті, гнучке словесно-логічне мислення, високу емоційну стійкість і достатній рівень емпатії, комунікативні здібності. В окремих учнів ці процеси і якості слід розвивати цілеспрямовано на матеріалі іноземної мови і культури. Відповідно цей вид індивідуалізації називається “розвиваючою” індивідуалізацією.

Четверта підструктура охоплює психологічні особливості індивіда, що зумовлюють індивідуальний стиль його діяльності. В поняття **індивідуальний стиль навчальної діяльності** входять: темп роботи, працездатність та особливості використання навчальних стратегій (прямих і непрямих) для оволодіння ІКК і комунікативних (компенсаторних) стратегій аудіювання, говоріння, читання тощо. Однак він формується і вдосконалюється, якщо людина активно шукає прийоми і способи, які допомагають їй згідно з її темпераментом досягати кращих результатів. Одне із завдань учителя ІМіК полягає у наданні допомоги учневі у формуванні індивідуального стилю оволодіння ІКК, в оволодінні різноманітними навчальними і комунікативними стратегіями. Тому цей вид індивідуалізації названо “формуючою” індивідуалізацією (детальніше див. Николаева С. Ю., 1987).

Практична реалізація вищезгаданих видів індивідуалізації пов’язана з необхідністю вивчення індивідуально-психологічних особливостей учнів (Кондрашихина О.А., 2009). З цією метою використовуються такі **методи дослідження**: анкетування; опитування; мовне, психологічне, соціологічне тестування тощо. Технологія їх використання досить детально описана в методичній літературі (English through Communication. Книжка для учителя..., 1996, 1997; Тестирование детей, 2005; Бігич О.Б., 2010) і представлена в мережі Інтернет (детальніше див., наприклад, <http://azps.ru/tests/indexch.html>; <http://elnlk.kiev.ua/pr/sunrav.htm>), тому наведемо лише окремі приклади.

Перша підструктура психологічної структури особистості

Оціночна шкала сформованості мотиваційних орієнтацій учнів

Інструкція: Прочитайте твердження, які визначають риси особистості, та оцініть їх так, ніби вони властиві й вам. Уважно прочитайте кожне із тверджень та обведіть кружком номер вибраного вами твердження. У тесті немає “поганих” і “гарних” відповідей. Почувайте себе вільно і відповідайте щиро. Перевагу віддавайте тій відповіді, тобто твердженню, яка першою спаде вам на думку”.

Фактор	Мотиваційна орієнтація	Номер відповіді	Показники прояву
П	На процес навчальної діяльності	1	Отримую дуже велике задоволення від процесу вивчення ІМіК.
		2	Отримую велике задоволення від процесу вивчення ІМіК.
		3	Від процесу вивчення ІМіК особливого задоволення не отримую.
		4	Ніякого задоволення від процесу вивчення ІМіК не отримую.
		5	Від процесу вивчення ІМіК відчуваю лише незадоволення.
Р	На результат навчальної діяльності	1	Результат навчальної діяльності має особливу значущість.
		2	Результат навчальної діяльності має велику значущість.
		3	Результат навчальної діяльності має середню значущість.
		4	Результат навчальної діяльності особливого значення не має.
		5	Результат навчальної діяльності не має ніякого значення.
В	На оцінку діяльності викладачем і учнем	1	Оцінка діяльності вчителем має особливу значущість.
		2	Оцінка діяльності вчителем має велику значущість.
		3	Оцінка діяльності вчителем має середню значущість.
		4	Оцінка діяльності вчителем особливого значення не має.
		5	Оцінка діяльності вчителем не має ніякого значення.
Д	На "уникнення неприємностей"	1	"Уникання неприємностей" має особливу значущість.
		2	"Уникання неприємностей" має велику значущість.
		3	"Уникання неприємностей" має середню значущість.
		4	"Уникання неприємностей" особливого значення не має.
		5	"Уникання неприємностей" не має ніякого значення.

Шкала оцінювання

- Відповіді, залежно від їх значущості, оцінюються умовними балами за такою схемою:
 - 1-а відповідь – 5 балів
 - 2-а відповідь – 4 бали
 - 3-я відповідь – 3 бали
 - 4-а відповідь – 2 бали
 - 5-а відповідь – 1 бал
- Домінуючий тип мотивації той, за який ви отримали 5 балів.
- Рівень сформованості мотиваційної орієнтації на процес навчальної діяльності визначається таким чином:

Кількість балів	Рівень сформованості мотивації
4-5 балів	Високий
3 бали	Середній
2 бали	Низький
1 бал	Дуже низький

Для визначення інших індивідуальних особливостей учнів, які входять до цієї підструктури, можна скористатися різноманітними опитувальниками особистості (<http://azps.ru/tests/indexlo.html>), проєктивними тестами (<http://azps.ru/tests/indexpr.html>), профорієнтаційними тестами для старшокласників (<http://azps.ru/tests/indexpf.html>).

Друга підструктура психологічної структури особистості

1. Опитувальник для визначення рівня сформованості інформаційної компетентності.

Суть даної компетентності – здатність працювати із сучасними джерелами інформації у навчальній і побутовій сферах діяльності, яка включає готовності і потреби у цьому виді діяльності, а також уміння:

- знаходити потрібну інформацію за допомогою різних джерел, включаючи сучасні мультимедійні засоби;
- визначати ступінь її достовірності / новизни / важливості;
- обробляти відповідно до ситуації і поставлених задач;
- архівувати і зберігати;
- використовувати її для вирішення широкого спектра завдань.

Інструкція: Для того щоб визначити власну готовність, потребу і здатність працювати з інформацією, дайте відповіді на деякі з перерахованих нижче запитань.

Ви: 1) знаєте як; 2) можете; 3) реально пробували; 4) хочете навчитися:

- не виходячи з дому, дізнатися про репертуар театрів / розклад руху поїздів, літаків, автобусів у потрібному вам напрямі / умови проживання та оплати в готелях у вашій країні або за кордоном і забронювати потрібне вам місце;
- отримати перераховану вище інформацію без комп'ютера і телефону вдома;
- самостійно знайти потрібну інформацію в мережі Інтернет, навіть якщо у вас немає точної адреси сайту; знайти необхідний навчальний матеріал, публікації по заданій проблемі, опубліковані в різний час; ілюстрації до виконуваної проєктної роботи і т.д.;

- знайти інформацію про можливості отримання грантів для учнів, міжнародні шкільні проекти, міжнародні стипендії і т. д. та перевірити ступінь достовірності цієї інформації;
- знайти інформацію про тимчасові робочі вакансії для школярів, курси іноземних мов, спортивні секції і т. д., які влаштовують вас в даний момент;
- захистити свої права школяра і т. д.

2. Приклади тестових завдань для визначення рівня сформованості англomовної компетентності учнів у письмі.

Завдання диференціюються за рівнем складності згідно загальноєвропейських рівнів володіння мовою A1, A2, B1, B2.

Writing

Level A1

Task 1. Read the text. Choose the right words and write them on the lines.

HOSPITALS

When we think of ___ (a) ___ hospital, perhaps we only think of doctors and nurses there, but other people ___ (1) ___ there too.

They all do important jobs. ___ (2) ___ are secretaries, cooks and engineers. In hospitals with a lot of children, they have teachers who give ___ (3) ___ lessons when they can't go to school. Some people go to hospital ___ (4) ___ for one day, but other people need to ___ (5) ___ there for a longer time. If you go to hospital, sometimes you ___ (6) ___ to wait a long time before you see the doctor ___ (7) ___ doctors have a lot of work to do. If you are in hospital for a long time, you need to take clothes and ___ (8) ___ books or comics to read. Often your friends and family send you cards and flowers ___ (9) ___ they visit you. Hospitals are full of people ___ (10) ___ want to help you, but most of us still want to go home quickly.

<i>Example</i>	<i>a</i>	<i>an</i>	<i>the</i>
1	work	works	working
2	That	There	Someone
3	this	these	them
4	just	still	already
5	stay	stays	staying
6	have	must	should
7	but	because	if
8	much	some	every
9	than	when	or
10	who	which	what

Task 2. Read the letter and write the missing words. Write one word on each line.

Dear Camera Club,

I have read _____ the competition in your magazine.

I am sending you a photo that I _____ with my camera in London last year. The picture is _____ "Sea of Umbrellas". That day _____ very wet, so everyone had an umbrella. It looked like a sea of umbrellas.

Please can you send it back to me _____ you have finished with it? I have written my name and address _____ the back.

from

Harry Green

Level A2

Task 1. You now live in a new house. Write a note to a friend in Great Britain about the house.

Write:

- where your house is
- which room you like best and why.

Write 25-35 words.

Write the note on your answer sheet.

Level B1

Task 1. An English friend of yours called James gave a party yesterday, which you enjoyed. Write a card to send to James.

In your card, you should:

- thank him for the party.
- say what you liked best.
- suggest when you could both meet again.

Write 35-45 words on your answer sheet.

Task 2. This is part of a letter you've received from an English penfriend.

In your next letter, please tell me all about your favourite TV programme. Why do you like watching it? What's it about?

- Now write a letter, answering your penfriend's questions.
- Write your letter on your answer sheet.

Task 3. Your English teacher has asked you to write a story.

- Your story must begin with this sentence: *I felt nervous when the phone rang.*

Write your story on your answer sheet.

Level B2

Task 1. Some jobs are more suitable for men and others more suitable for women.

- Do you think this is still true?
- Your answer must follow exactly the instructions given.
- The answer must be between 80 and 140 words.

Task 2. You've got a letter from your British penfriend.

He/she writes you that he/she likes to dress well. He/she tries to buy his/her clothes at famous fashion designers' shops. But it is very expensive and his/her parents don't want to buy such clothes for him/her. Write a letter to your friend in which you:

- express your opinion about present-day fashions
- write what clothes you usually prefer to wear
- when you usually buy clothes and who helps you to do the shopping
- give advice to your friend what he/she should do in his/her situation.
- Write a letter of at least 100 words.

Do not write any dates and addresses. (Рекомендації Українського центру якості освіти).

Зразки інших опитувальників і тестів можна знайти на сайті Українського центру якості освіти (<http://testportal.gov.ua/>) або на Порталі знань (<http://www.znannya.org/?view=concept:764>) тощо.

Третя підструктура психологічної структури особистості

Тест для визначення обсягу зорової пам'яті учнів 2-го класу на початку навчального року.

Інструкція: За сигналом учителя прочитай про себе 10 слів і постарайся їх запам'ятати. Час запам'ятовування – 1 хв. Після цього запиши на картку слова, які ти запам'ятав, у будь-якій послідовності.

Слова серії 1 Мак, душ, склад, лом, вхід, куш, газ, лук, парк, міст.

Слова серії 2 Лід, матч, клуб, звір, клен, лак, свист, флот, клей, слід.

Картка учня

Прізвище _____ Клас _____ Дата _____

Відтворені слова серії 1

- | | | | |
|----|-------|-----|-------|
| 1. | _____ | 6. | _____ |
| 2. | _____ | 7. | _____ |
| 3. | _____ | 8. | _____ |
| 4. | _____ | 9. | _____ |
| 5. | _____ | 10. | _____ |

Кількість правильно відтворених слів: _____

Відтворені слова серії 2

- | | | | |
|----|-------|-----|-------|
| 1. | _____ | 6. | _____ |
| 2. | _____ | 7. | _____ |
| 3. | _____ | 8. | _____ |
| 4. | _____ | 9. | _____ |
| 5. | _____ | 10. | _____ |

Кількість правильно відтворених слів: _____

Результат за двома серіями _____

Висновок _____

Шкала оцінок

1. Кожне правильно відтворене слово – 1 бал.
2. Визначається сума балів, отриманих учнем у двох серіях. Максимальна кількість балів – 20 (10 балів x 2 = 20).
3. Далі визначається середній бал, отриманий за результатами двох серій. Наприклад, загальна сума балів у двох серіях – 18; середній бал – 9 (18 балів : 2 = 9 балів).
4. 6-10 балів – достатній рівень розвитку зорової пам'яті; менше 6 балів – недостатній рівень розвитку зорової пам'яті.

Учень, що отримав 6 балів і більше, зараховується у підгрупу з достатнім обсягом зорової пам'яті; учень, що отримав менше 6 балів – у підгрупу з недостатнім обсягом зорової пам'яті.

Зразки інших психологічних тестів широко представлені у мережі Інтернет (дивись, наприклад, <http://azps.ru/tests/indexch.html> ; <http://azps.ru/tests/indexsp.html>; <http://www.informatic.org.ua/forum/67-1220-1>).

Четверта підструктура психологічної структури особистості

Опитувальник для визначення рівня емпатійних тенденцій старшокласників.

Ця методика використовується для дослідження емпатії (співпереживання, тобто вміння поставити себе на місце іншої людини і здатності до довільної емоційної чуйності на переживання інших людей. Співпереживання – це прийняття тих почуттів, які відчуває інша людина, так, якби вони були нашими власними. Емпатія сприяє збалансованості міжособистісних відносин. Вона робить поведінку людини соціально обумовленою. Розвинена у людини емпатія – ключовий чинник успіху в тих видах діяльності, які потребують входження у світ партнера по спілкуванню, і насамперед у процесі навчання і виховання.

Інструкція: Для виявлення рівня емпатійних тенденцій необхідно, відповідаючи на кожне із 36 тверджень, приписувати відповідям наступні числа: якщо ви відповіли “не знаю” – 0, “ні, ніколи” – 1, “іноді” – 2, “часто” – 3, “майже завжди” – 4, і відповіді “так, завжди” – 5. Відповідати потрібно на всі пункти.

Тест опитувальника

1. Мені більше подобаються книжки про подорожі, ніж книги із серії “Життя видатних людей”.
2. Дорослих дітей дратує турбота батьків.
3. Мені подобається розмірковувати про причини успіхів і невдач інших людей.
4. Серед усіх музичних передач віддаю перевагу передачі про сучасну музику.
5. Надмірну дратівливість і несправедливі докори хворого потрібно терпіти, навіть якщо вони продовжуються роками.
6. Хворій людині можна допомогти навіть словом.
7. Стороннім людям не слід втручатися у конфлікт між двома особами.
8. Старі люди, як правило, образливі без причин.
9. Коли в дитинстві слухав сумну історію, на мої очі мимоволі наверталися сльози.
10. Роздратований стан моїх батьків впливає на мій настрій.
11. Я байдужий до критики на мою адресу.
12. Мені більше подобається розглядати портрети, ніж картини з пейзажами.
13. Я завжди прощав усе батькам, навіть якщо вони були несправедливі до мене.
14. Якщо кінь погано тягне, його потрібно шмагати.
15. Коли я читаю про драматичні події в житті людей, то відчуваю, ніби це відбувається зі мною.
16. Батьки ставляться до своїх дітей справедливо.
17. Якщо я бачу підлітків або дорослих, які сваряться, я втручаюсь.
18. Я не звертаю уваги на поганий настрій моїх батьків.
19. Я довго спостерігаю за поведінкою тварин, відкладаючи інші справи.
20. Фільми і книги можуть викликати сльози лише у несерйозних людей.

21. Мені подобається спостерігати за виразом обличчя і поведінкою незнайомих людей.
22. У дитинстві я приводив додому кішок і собак.
23. Усі люди необгрунтовано озлоблені.
24. Дивлячись на сторонню людину, мені хочеться вгадати, як складеться її життя.
25. У дитинстві молодші за віком ходили за мною по п'ятах.
26. Коли я бачу покалічену тварину, я намагаюся їй чимось допомогти.
27. Людині стане легше, якщо уважно вислухати її скарги.
28. Побачивши вуличну пригоду, я намагаюся не попадати до числа свідків.
29. Молодшим подобається, коли я пропоную їм свою ідею, справу або розвагу.
30. Люди перебільшують здатність тварин відчувати настрій своїх господарів.
31. Зі скрутної конфліктної ситуації людина повинна виходити самостійно.
32. Якщо дитина плаче, на те є певні причини.
33. Молодь повинна задовольняти будь-які прохання і дивацтва людей похилого віку.
34. Мені хотілося розібратися, чому деякі мої однокласники іноді були замислені.
35. Безпритульних домашніх тварин слід ловити і знищувати.
36. Якщо мої друзі починають обговорювати зі мною свої особисті проблеми, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.

Обробка результатів

Перш ніж підрахувати отримані результати, перевірте ступінь відвертості, з якою ви відповідали. Чи не відповіли ви “не знаю” на деякі із тверджень під номерами: 3, 9, 11, 13, 28, 36, а також чи не позначили пункти 11, 13, 15, 27 відповідями “так, завжди”? Якщо це так, то ви не побажали бути відвертими перед собою, а в деяких випадках прагнули виглядати у кращому світлі. Результатам тестування можна довіряти, якщо по всіх перерахованих твердженнях ви дали не більше трьох нещирих відповідей, при чотирьох — варто засумніватися в їх достовірності, а при п'яти — можете вважати, що роботу виконали марно. Тепер підсумуйте усі бали, приписані відповідям на пункти: 2, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29 і 32. Зіставте результат зі шкалою розвиненості емпатійних тенденцій.

Класифікатор тесту

Якщо ви набрали **від 82 до 90 балів** — це дуже високий рівень емпатії. У вас болісно розвинене співпереживання. У спілкуванні, як барометр, тонко реагуєте на настрій співрозмовника тощо.

Від 63 до 81 бала — висока емпатійність. Ви чутливі до потреб і проблем оточуючих, великодушні, схильні багато чого їм прощати. З непідробним інтересом ставитесь до людей. Вам подобається “читати” їхні обличчя і “заглядати” в їхнє майбутнє, ви емоційно чуйні, товариські, швидко встановлюєте контакти з оточуючими і знаходите спільну мову тощо.

Від 37 до 62 балів — нормальний рівень емпатійності, притаманний переважній більшості людей. Навколишні не можуть назвати вас “товстошкірим”, але в той же час ви не належите до числа особливо чутливих осіб. У міжособистісних стосунках судити про інших більше схильні за їхнім чином, ніж довіряти своїм особистим враженням. Вам не байдужі емоційні прояви, але в більшості своїй вони знаходяться під самоконтролем тощо.

12-36 балів — низький рівень емпатійності. Ви відчуваєте труднощі у встановленні контактів з людьми, незатишно почуваєте себе у великій компанії. Емоційні

прояви у вчинках оточуючих часом здаються вам незрозумілими і позбавленими сенсу. Ви — прихильник точних формулювань і раціональних рішень. Ймовірно, у вас мало друзів тощо.

11 балів і менше — дуже низький рівень. Емпатійні тенденції особистості не розвинені. Важко першим почати розмову, тримаєтесь осібно серед однолітків. Особливо важко встановити контакти з дітьми та особами, які набагато старші за вас. У міжособистісних стосунках нерідко опиняєтесь у незручному становищі. У багатьох випадках не знаходите взаєморозуміння з оточуючими тощо.

Підсумкова оцінка рівня емпатійних тенденцій:

37 – 90 балів — достатній рівень емпатії,

1 – 36 балів — недостатній рівень емпатії.

Зразки інших тестів ви можете знайти в мережі Інтернет (дивись, наприклад, <http://azps.ru/tests/indexch.html>; <http://azps.ru/tests/indexsp.html>; <http://azps.ru/tests/indexst.html>; <http://azps.ru/tests/indexdf.html> тощо). У комп'ютерному класі учням можна запропонувати виконати тести on-line (дивись, наприклад, <http://azps.ru/cgi-bin/test/test1.cgi>; <http://www.profosvita.org.ua/uk/determine/testing/36/index.html>; www.effecton.ru/730.html тощо).

Результати вивчення індивідуально-психологічних особливостей учнів заносяться учителем до “Атласу індивідуально-психологічних особливостей учнів класу”. Наведемо приклад такого атласу.

Атлас індивідуально-психологічних особливостей учнів ... класу

(Фрагмент)

Прізвище, ім'я, по-батькові учня	Рівень																Тип індивіду- ального стилю діяльності	
	навчальної мотивації		володіння ІКК		розвитку фонематичного слуху		функціонування слухової пам'яті		функціонування зорової пам'яті		безпосеред- нього обсягу пам'яті		гнучкості сло- весно-логіч- ного мислення		емпатії та емоційної стійкості			
	д	н	д	н	д	н	д	н	д	н	д	н	д	н	д	н	Кт	Нт
1. А-ко І.М.		+		+		+		+		+		+		+		+		+
...																		
15. Р-ко О.П.		+	+		+			+		+	+			+	+		+	

Умовні позначення

д – достатній рівень сформованості/розвитку

н – недостатній рівень сформованості

Кт – комунікативний тип

Нт – некомунікативний тип

Працюючи з таким атласом, учитель може визначити, якої допомоги потребує учень і як має здійснюватися індивідуалізація процесу навчання. Так, з вищенаведеного атласу видно, що в учня А-ко І. М. недостатньо розвинена навчальна мотивація і в цьому випадку корисною буде мотивуюча індивідуалізація. Крім того, рівень володіння цим учнем ІКК не досягає вимог програми, у зв'язку з чим корисною для нього буде і регулююча індивідуалізація. Що ж до рівня функціонування в цього учня психічних процесів, то вчителю слід забезпечити цілеспрямований розвиток у нього фонематичного слуху, слухової пам'яті, безпосереднього обсягу пам'яті, емпатії та емоційної стійкості, що може бути досягнуто лише за умови реалізації розвиваючої індивідуалізації. І, нарешті, цей учень відноситься до некомунікативного типу оволодіння ІКК. Вчителю необхідно навчити його раціональних прийомів і стратегій оволодіння ІМіК, тобто реалізувати формуючу індивідуалізацію.

Розкриємо детальніше зміст кожного з видів індивідуалізації.

Змістом мотивуючої індивідуалізації є, з одного боку, врахування сталої системи мотивів оволодіння учнем ІКК, а з другого – цілеспрямоване формування у кожного учня нових, складніших і поки що відсутніх у нього видів мотивації. У старшій школі мотивуюча індивідуалізація реалізується згідно обраного учнем профілю навчання: суспільно-гуманітарного, природничо-математичного, технологічного, художньо-естетичного і спортивного.

Регулююча індивідуалізація спрямована на врахування учителем реального рівня володіння учнем ІКК на кожному з етапів навчального процесу. Вона передбачає, з одного боку, можливість тимчасового спрощення і часткового варіювання завдань для менш підготовлених учнів за умови одержання необхідного кінцевого “продукту” згідно з вимогами програми, а з другого – розширення й ускладнення програмних вимог для добре підготовлених і зацікавлених іноземною мовою і культурою учнів. У старшій школі регулююча індивідуалізація реалізується відповідно до чинних рівнів навчання: стандартного, академічного, профільного.

Розвиваюча індивідуалізація дозволяє, по-перше, забезпечити у навчанні опору на реальний рівень функціонування психічних процесів, а по-друге, реалізувати цілеспрямований розвиток слабофункціонуючих психічних процесів за допомогою спеціально підібраних серій завдань на матеріалі іноземної мови. Цілеспрямованого розвитку можуть потребувати й особистісні якості учнів.

Формуюча індивідуалізація має сприяти формуванню в учнів індивідуального стилю оволодіння ІКК з урахуванням і в опорі на індивідуальні особливості нервової системи учня і стиль діяльності, який уже склався.

Вищеназвані види індивідуалізації слід реалізувати у навчальному процесі у комплексі, оскільки й індивідуальні особливості людини мають формуватися комплексно.

Упровадження кожного з видів індивідуалізації у практику школи має свою специфіку під час формування кожного із складників ІКК: мовленнєвих

компетентностей, лінгвосціокультурної компетентності, мовних компетентностей і навчально-стратегічної компетентності. Проте існують і певні загальні прийоми та засоби реалізації кожного з видів індивідуалізації формування ІКК на уроці та в позакласній роботі.

Мотивуюча індивідуалізація. Основні прийоми реалізації цього виду індивідуалізації такі: підбір мовленнєвих партнерів і груп з урахуванням спільності їхніх інтересів та контексту діяльності; підбір мовленнєвих завдань, текстів для аудіювання, читання, перекладу з урахуванням сфери інтересів, бажань та уподобань учнів. Визначення варіативної послідовності опитування учнів під час виконання ними мовленнєвих завдань залежить від їхнього життєвого досвіду, контексту діяльності і статусу особистості у навчально-мовленнєвому колективі тощо.

Основними засобами реалізації мотивуючої індивідуалізації є тексти для аудіювання і перекладу, тексти й книжки для читання, комплекси вправ для навчання усного і писемного мовлення, — як ті, що відповідають індивідуальним інтересам і запитам учнів, так і ті, що сприяють формуванню у них ціннісних орієнтацій на оволодіння міжкультурним спілкуванням.

Наведемо приклади завдань з урахуванням особливостей мотиваційної сфери учнів.

1. Врахування інтересів учнів.

Інструкція: У вас є три тексти для аудіювання: “The Roots of Rap”, “R&B”, “Where did Hip Hop Begin?” Виберіть той, який вас цікавить.

2. Врахування рівня володіння ІКК учнів.

Інструкція: У вас є три варіанти аудіотексту “The Roots of Rap”: 1) у нормальному темпі англійського мовлення з двома паузами для відпочинку; 2) у нормальному темпі англійського мовлення без пауз для відпочинку; 3) у швидкому темпі англійського мовлення без пауз для відпочинку. Третій варіант запису орієнтований на учнів з високим рівнем володіння ІКК. Вирішить, з яким записом тексту ви будете працювати, прослухайте текст один раз і виконайте тестове завдання.

Регулююча індивідуалізація. Основні прийоми реалізації цього виду індивідуалізації такі: зміна цілей, обсягу, ступеня складності та режимів виконання рекомендованих учням завдань і вправ з урахуванням загального рівня володіння ними ІКК і рівня підготовки до конкретного уроку; зміна цілей, обсягу, ступеня складності та режимів виконання рекомендованих школярам завдань і вправ з урахуванням загального рівня володіння ними ІКК та індивідуальних труднощів, що виникають під час оволодіння ними певними знаннями й іншомовними навичками і вміннями; дозування міри допомоги учням з боку вчителя; визначення послідовності опитування учнів з урахуванням їхньої готовності до виконання конкретного завдання.

Ефективним *засобом* реалізації регулюючої індивідуалізації на уроці і під час виконання завдань удома є підручник, комп’ютерні програми і навчальні роздавальні картки, на уроках — фонограма/відеофонограма у комплексі з адаптуючими роздавальними картками або комп’ютерними опорами, а на

позакласних заняттях у комп'ютерному класі або ресурсному центрі – різноманітні навчальні матеріали різних рівнів складності.

Наведемо приклади адаптуючих роздавальних або електронних карток для формування компетентності в діалогічному мовленні. Картки для парної роботи різняться за обсягом зорової опори.

Картка 1 (призначається для учня з високим рівнем володіння англomовною компетентністю у говорінні)

Завдання: You're the shopgirl. Help the customer choose the thing he wants to buy.

Діалог-схема

- What can...?
- With...What colour...?
- Here....

Картка 2 (призначається для учня з низьким рівнем володіння англomовною компетентністю у говорінні)

Завдання: You're the customer. Tell the shopgirl what you want to buy and ask her to help you.

Діалог-схема

- I want to buy a.... Can you help me to...?
- ... (black, brown, grey).

Приклади вправ, орієнтованих на учнів з різним рівнем володіння іншомовною компетентністю в аудіюванні

Вправа 1 (нейтральна; призначається середньому учневі)

Інструкція: Зараз ви послухаете текст "A Long Visit". Після цього вам необхідно виконати тестові завдання і відповісти на запитання до тексту.

Вправа 1-а (адаптована до рівня підготовки слабого учня)

Інструкція: Зараз ви послухаете текст "A Long Visit". Речення на картці допоможуть вам зрозуміти його. Після цього вам необхідно виконати тестові завдання.

Зразок картки (на якій даються важливі для розуміння тексту речення):

1. A man was on a visit to a friend in London.
2. Time passed, but the visitor did not leave for home.
3. "Don't you think", he said, "that your wife and children want to see you again?"
4. "I'll send for them..."

Вправа 1-б (адаптована до рівня підготовки сильного учня)

Інструкція: Зараз ви послухаете текст "A Long Visit". Після цього виконайте тестові завдання, складіть план і підготуйтеся до переказу тексту.

Розвиваюча індивідуалізація. До основних можна винести такі прийоми реалізації цього виду індивідуалізації: підбір раціональних режимів виконання іншомовних вправ з урахуванням рівня функціонування в учня психічних процесів, які значно впливають на якість оволодіння ІКК; зміна обсягу

запропонованих учням вправ, призначених для розвитку психічних процесів і якостей особистості на матеріалі іноземної мови.

Найбільш ефективним засобом розвиваючої індивідуалізації на уроці є адаптуючі роздавальні картки з різноманітними опорами, які забезпечують найповніше сприйняття іншомовної інформації зі слуху окремими категоріями учнів; на позакласних заняттях — спеціальні комплекси вправ, спрямовані на розвиток особистості учня на матеріалі іноземної мови. Наведемо приклади таких вправ.

1) Вправи для розширення обсягу зорової пам'яті учнів

Вправа 1. *Мета* — розширювати обсяг зорової пам'яті учнів на рівні літер.

Інструкція: Ви — учасник конкурсу на запам'ятовування літер. Прочитайте літери, запам'ятайте їх і запишіть у дві колонки: у ліву — голосні, а в праву — приголосні.

Літери для запам'ятовування: d, a, c, u, i, k, r, e, s, n, f.

Спосіб виконання: одночасна групова робота під керівництвом учителя або учня.

Спосіб контролю: самоконтроль з допомогою повторного пред'явлення картки з літерами.

Вправа 2. *Мета* — розширювати обсяг зорової пам'яті учнів на рівні слів.

Інструкція: Ви — учасник конкурсу на запам'ятовування слів. Прочитайте, запам'ятайте і запишіть слова в будь-якій послідовності.

Слова для запам'ятовування: calculator, player, computer, photocopier, dishwasher, hairdryer, juicer, camera, scanner.

Спосіб виконання: одночасна індивідуальна робота з картками.

Спосіб контролю: самоконтроль з допомогою повторного пред'явлення картки зі словами.

Вправа 3. *Мета* — розширювати обсяг зорової пам'яті учнів на рівні речень.

Інструкція: Ви — учасник конкурсу на запам'ятовування прислів'їв. Прочитайте одне за одним, запам'ятайте і запишіть англійські прислів'я.

Прислів'я для запам'ятовування:

There is no place like home.

There is no fire without smoke.

There is no rose without a thorn.

There's no use crying over spilt milk.

There is no rule without an exception.

There is more than one way to kill a cat.

There are more ways to the wood than one.

There is a place for everything, and everything in its place.

Спосіб виконання: одночасна групова робота під керівництвом учителя або учня.

Спосіб контролю: читання прислів'я вголос окремими учнями і самоконтроль по картці рештою учнів.

2) Вправа для розширення обсягу слухової пам'яті учнів

Інструкція: Ви — учасник конкурсу на запам'ятовування фраз зі слуху. Постарайтеся повторити за диктором наступні фрази:

Speaker: People go on a visit to their friends.// (// — знак паузи для відповіді).

- Speaker: Sometimes people go on a visit to their friends.//
Speaker: Sometimes people go on a visit to their friends in another town.//
Speaker: Sometimes people go on a visit to their friends in another town, and your aunt may come on a visit to you.//
Speaker: Sometimes people go on a visit to their friends in another town, and your aunt or uncle may come on a visit to you.//

3) Вправа для розвитку механізму ймовірного прогнозування

Інструкція: Ви – учасник конкурсу на завершення фраз зі слуху. Послухайте початок фрази і дайте не менше п'яти варіантів її завершення:

- Speaker: People like to visit...//
Speaker: They go on a visit...//
Speaker: A man was on a visit to...//
Speaker: In the evening he either went to the theatre or...//
Speaker: The visitor did not leave for...//

4) Вправа для розвитку точності уваги

Інструкція: Ви – учасник конкурсу на точність уваги. Послухайте два речення і назвіть слова або словосполучення, які є в одному реченні, але пропущені в іншому:

- Speaker: Millions of people all over the world travel either on business or for pleasure.
Millions of people all over the world travel every day either on business or for pleasure.//
Speaker: They are eager to see other countries and continents, to enjoy picturesque landscapes, to learn other peoples' traditions.
They are eager to see other countries, to enjoy picturesque landscapes, to learn other peoples' traditions. //
Speaker: Most travellers equip themselves with cameras and take pictures of exciting views of buildings, monuments, waterfalls, forests, plants and animals.
Most travellers equip themselves with cameras and take pictures of exciting views of buildings, monuments, forests, plants and animals.//

Усі описані вправи можуть виконуватися з використанням комп'ютера.

Формуюча індивідуалізація. Принципово важливими є такі прийоми формуючої індивідуалізації: підбір мовленнєвих партнерів з урахуванням їхнього стилю оволодіння ІКК (“комунікативний” чи “некомунікативний” тип); розмежування режимів виконання та обсягу іншомовних вправ для учнів з різним типом оволодіння ІКК; формулювання варіативних рекомендацій щодо формування індивідуального стилю оволодіння ІКК учнями “комунікативного” і “некомунікативного” типів; визначення раціональних завдань для учнів різних типів.

Засобами реалізації формуючої індивідуалізації на уроках є адаптуючі роздавальні картки або комп'ютерні опори, які забезпечують часткову зорову опору під час аудіювання; на позакласних заняттях – завдання з музичними паузами для відпочинку, диференційовані комп'ютерні програми, графіки виконання завдань і пам'ятки щодо формування індивідуального стилю оволодіння ІКК. Наведемо приклади пам'яток.

<p>Пам'ятка: Вчіться слухати і вимовляти нові слова! Для того щоб краще запам'ятати нове іншомовне слово, вам слід навчитися сприймати його на слух і правильно вимовляти. Для цього дотримуйтесь таких рекомендацій:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Під час пояснення учителем нових слів уважно слухайте, як вимовляються в них звуки, на якому складі ставиться наголос. Зверніть увагу на те, чим відрізняється іншомовне слово від відповідного йому слова в рідній мові, чи є в ньому складні щодо вимови звуки. Правильно відтворіть слово уголос. 2. Виконуючи усні лексичні вправи у комп'ютерному класі, намагайтеся поступово усувати зорові опори. 3. Працюючи з новою лексикою вдома, не забудьте кілька разів вимовити слова уголос. 	<p>Пам'ятка: Вчіться виконувати тестові завдання з письма з розгорнутою відповіддю!</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Уважно прочитайте інструкцію до завдання, щоб з'ясувати, якого типу висловлювання вам необхідно створити. ▪ З'ясуйте, яку інформацію ви повинні включити до свого висловлювання. ▪ Складіть план свого висловлювання. ▪ Виберіть стиль написання відповідно до типу висловлювання. ▪ Напишіть текст на чернетці. ▪ Переконайтеся, що написаний вами текст складається із трьох частин: вступ, основна частина, заключна частина. ▪ Не забудьте розділити текст на абзаци відповідно до змісту. ▪ Перечитайте написаний вами текст і переконайтеся, що в ньому відсутні помилки (детальніше див. Квасова О. Г., 2009).
<p>Пам'ятка-порада учневі із сильною та інертною нервовою системою для виконання самостійної роботи з читання іноземною мовою</p> <p>Дорогий друже!</p> <p>Результати вивчення твоїх індивідуальних особливостей дають можливість зробити деякі висновки про твої сильні і слабкі риси.</p> <p>Твої сильні риси:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Висока працездатність і працелюбність. 2. Глибина думки, допитливість і кмітливість. 3. Велика наполегливість у досягненні своєї мети. <p>Твої слабкі риси:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Деяка поверховість у виконанні навчальних завдань. 2. Повільність, певні труднощі в переході від однієї вправи до іншої, повільне звикання до виконання нових завдань. 3. Щоб успішно вчитися, говори собі постійно: "Не барись, цінуй кожну хвилину". <p>Враховуючи сильні і слабкі риси твоїх природних задатків, пропонуємо декілька порад, що допоможуть тобі в оволодінні іншомовною компетентністю у читанні. Уважно прочитай їх і намагайся регулярно виконувати ті з них, які для тебе найважливіші.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. У міру своїх природних особливостей ти працюєш не дуже швидко, тому виділяй достатньо часу для читання. 2. Щоденно читай 10-15 хвилин уголос. Готуючись виконувати домашні завдання з іноземної мови, визначай обсяг часу для їх виконання, став біля себе годинник і намагайся вкласти у визначений час. 3. Намагайся частину вправ з читання іноземною мовою прочитати дуже швидко. 4. При читанні слів старайся не лише їх озвучити, але й зрозуміти, згадати правила, за якими вони читаються. 5. Кожне нове слово, речення повтори стільки разів, щоб ти міг прочитати їх легко і швидко, як рідною мовою. 6. Тренуйся в читанні на швидкість. Швидкість читання уголос повинна бути не менше 5-6 рядків за хвилину. <p>Думаю, що ці поради допоможуть тобі навчитися читати іноземною мовою. Успіхів тобі!</p>	

Реалізація чотирьох видів індивідуалізації у *комплексі* сприяє найповнішому забезпеченню практичних, виховних, освітніх і розвивальних цілей навчання ІМіК. Найбільш ефективно комплексна індивідуалізація може бути реалізована на засадах проектної роботи (Ніколаєва С.Ю., 2008, Коряковцева Н. Ф., 2010).

Індивідуалізація процесу навчання ІМіК нерозривно пов'язана з проблемою організації самостійної та автономної роботи учнів з оволодіння ІКК.

10.6. Самостійна та автономна робота учнів у навчанні іноземних мов і культур

Самостійна робота (СР) та автономна робота (АР) відносяться до організаційних форм навчання. **СР – це вид навчальної діяльності**, одна з організаційних форм навчання, яка проходить без особистого контакту вчителя та учня (дома, у ресурсному центрі, у комп'ютерному класі тощо) або скеровується учителем опосередковано за допомогою навчальних матеріалів, які відповідають цій меті (наприклад за умов дистанційного навчання) (Щукин А.Н., 2006). СР є важливою ланкою навчання ІМіК, зважаючи на кількість годин, яка відводиться навчальним планом на вивчення цього предмета. СР проводиться як у позаурочний час, так і на уроці. **АР – це, насамперед, самокерована** навчальна діяльність з оволодіння ІМіК, яка починається в результаті самостійного аналізу учнем своїх комунікативних потреб, самооцінки вихідного рівня володіння ІМіК і визначення цілей і постановки навчальних завдань (Коряковцева Н.Ф., 2002, 2010).

СР і АР мають багато спільного, але не є тотожними. Під час СР учні самі, тобто без допомоги і безпосередньої присутності учителя/консультанта, визначають *технологію* виконання певної навчальної задачі, поставленої вчителем або автором підручника, тоді як АР передбачає вибір не лише того, як слід навчатись, але й того, що і коли потрібно вивчати для досягнення поставленої для себе мети.

З метою досягнення практичної та інших цілей навчання в учнів необхідно сформувати насамперед навчально-стратегічну компетентність, до якої, як ви вже знаєте, належать знання власних індивідуальних психологічних особливостей, навчальних і комунікативних стратегій, вміння та навички визначати власні індивідуальні психологічні особливості, вибирати й використовувати навчальні стратегії відповідно до завдання та індивідуальних психологічних особливостей, вибирати й застосовувати комунікативні стратегії відповідно до ситуації спілкування (детальніше див. розділ 9). Для успішного досягнення належного рівня сформованості в учнів навчальних і комунікативних стратегій реалізація СР і АР є необхідним чинником, оскільки є одночасно цілями і сучасними формами навчання. В ході оволодіння уміннями працювати із словником, книжкою, технічними засобами; робити навчальні записи; логічно й послідовно використовувати переклад і т. ін.

формується навчальні стратегії, що використовуються не лише при вивченні ІМіК, але й інших предметів. Окремі знання, навички і вміння, що набуваються і формуються в ході СР і АР, стосуються стратегій формування складової певного виду компетентності, наприклад, вміння вести діалог заданого функціонального типу або виконувати деякі види письмових робіт з опорою або без неї тощо.

Правильно організовані СР і АР учнів сприяють:

- розвитку їх мовленнєвих здібностей;
- розвитку психічних функцій, пов'язаних з мовленням (пам'яті, словесно-логічного мислення, емоцій, волі, активності тощо);
- розвитку мотивації до подальшого оволодіння ІМіК як частиною світової культури;
- формуванню, розвитку і вдосконаленню навчально-стратегічної компетентності (Щукін А.М., Соловова О.М., Полат Є.С.).

В рамках *комунікативно-діяльнісного підходу*, який реалізується у сучасному навчанні ІМіК, у центрі навчання знаходиться учень як суб'єкт навчальної діяльності. Навчання має максимально враховувати індивідуально-психологічні, вікові й національні особливості учня, а також його інтереси. Діяльнісний характер навчання передбачає організацію занять як навчальної *діяльності*, спрямованої на постановку і вирішення учнями конкретних навчальних завдань з використанням, зокрема, рольових ігор, проблемних ситуацій, вільного спілкування, для чого мають бути використані різноманітні мовленнєві стратегії. Оскільки кінцевою метою навчання в рамках названого підходу є формування й розвиток комунікативної компетентності, тобто готовності і здатності учнів до іншомовного спілкування, СР і АР є потужним потенціалом досягнення такої мети. У СР і АР широко використовується навчання у співпраці (*learning together*) (Новые педагогические..., 2002), яке дозволяє значно збільшити час мовної практики кожного учня на уроці. Вчитель у цьому випадку виконує роль організатора самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів. Увага акцентується на самостійному пошуку і знаходженні інформації, її критичному осмисленні та засвоєнні.

Самостійна робота, як усі інші види навчально-пізнавальної діяльності, має певні характеристики. У дидактиці й методиці навчання ІМіК виділяються, зокрема, зовнішні та внутрішні ознаки СР.

Зовнішніми, організаційними характеристиками СР є:

- опосередковане керівництво учителя, що виражається у постановці завдання, наданні допомоги і здійсненні контролю, а також у підготовці спеціальних засобів реалізації СР;
- відсутність безпосередньої участі учителя у роботі.

До *внутрішніх*, процесуальних ознак СР належать:

- активність учнів, яка виявляється у напруженості їх навчальної діяльності,

їх розумових, вольових і фізичних зусиль, спрямованих на досягнення конкретної мети, отримання певних результатів;

- різнорівнева структура навчально-пізнавальної діяльності учнів (наявність рецептивних, репродуктивних, продуктивних елементів діяльності, організованих у певній послідовності).

В основі СР лежать наукові принципи організації навчальної праці з урахуванням вікових, мотиваційних і мисленневих особливостей учнів, а саме:

- а) чіткий розподіл функцій між учасниками навчального процесу (учителем та учнями);
- б) управління навчальним процесом, тобто використання спеціальної програми із застосуванням сучасних ТЗН, насамперед засобів зворотного зв'язку;
- в) фактор часу (у СР слід використовувати лише ті прийоми і методи, які з найменшою затратою часу і зусиль дають найбільш ефективні результати) (Коньшева А. В., 2005).

Види СР визначаються, зазвичай, за такими критеріями (див.таблицю 20).

Таблиця 20

Види СР учнів з ІМіК

1. За місцем проведення	<ul style="list-style-type: none"> ▪ класна ▪ домашня
2. За умовами проведення	<ul style="list-style-type: none"> ▪ у кабінеті ІМіК ▪ у мовній лабораторії ▪ у комп'ютерному класі ▪ у традиційному класі ▪ у ресурсному центрі
3. За кількістю учасників	<ul style="list-style-type: none"> ▪ колективна ▪ групова ▪ парна ▪ індивідуальна ▪ комбінована (індивідуально-групова, парно-колективна тощо)
4. За дидактичною функцією	<ul style="list-style-type: none"> ▪ СР, спрямована на формування мовних компетентностей ▪ СР, спрямована на формування мовленневих компетентностей ▪ СР, спрямована на формування лінгвосоціокультурної компетентності ▪ СР, спрямована на формування навчально-стратегічної компетентності
5. За характером засобів навчання, що використовуються	<ul style="list-style-type: none"> ▪ з використанням технічних засобів навчання (фонограми, відеофонограми, комп'ютерної програми тощо) ▪ з використанням нетехнічних засобів навчання (пам'яток, карток тощо) ▪ СР з комбінованим використанням технічних і нетехнічних засобів навчання
6. За рівнем самостійності навчальних дій учнів	<ul style="list-style-type: none"> ▪ за зразком/копіююча/репродуктивна ▪ на перетворення зразка/напівтворча ▪ на перенесення вивченого у нові ситуації/творча
7. За обсягом часу виконання	<ul style="list-style-type: none"> ▪ епізодична СР (від 5 до 15 хв.) ▪ тривала (від одного уроку до серії уроків ІМіК) ▪ довгострокова, наприклад виконання проєктів (від одного тижня до кількох місяців)

Розглянемо детальніше репродуктивний, напівтворчий і творчий види СР учнів з оволодіння ІКК.

Репродуктивна СР має велике значення у вивченні ІМіК, адже саме на цьому рівні відбувається набуття базових знань і створення в пам'яті необхідних лексико-граматичних та інших мовних моделей. Суть цього виду СР полягає в “копіюванні” учнями запропонованого вчителем слухового чи зорового зразка (читання/повторення за диктором; списування з картки, підручника, довідника тощо). З репродуктивної СР починається процес засвоєння нового матеріалу. Відбувається, за виразом Г. В. Рогової, “пропускання” учнем через себе нового матеріалу.

Важливість репродуктивної СР полягає в тому, що вона є стартовою при ознайомленні з новим матеріалом і найбільш значущою для його засвоєння. Тому важливо приділити особливу увагу не лише часу, що відводиться на СР цього виду, але й темпу подачі нового матеріалу. Врахування цих чинників зумовлене психологічними особливостями учнів. Копіююча робота, незважаючи на її необхідність, за своєю природою є нудною і монотонною для учнів. Вони дуже швидко втрачають до неї інтерес. Для вчителя важливо правильно обрати тактику організації репродуктивної СР, бо помилки, що виникають на копіюючому рівні, стають серйозною перешкодою при вирішенні учнями більш складних мовленнєвих задач у подальшому оволодінні ІМіК.

Напівтворча СР є логічним продовженням репродуктивної СР, і її успішність залежить від якісної реалізації цього виду СР. Якщо репродуктивна СР передбачає набуття певних знань і формування навичок вживання мовного й мовленнєвого матеріалу, то напівтворча СР забезпечує їх реалізацію в аналогічних, а потім подібних ситуаціях. Спочатку засвоєння навчального матеріалу відбувається лише в опорі на певний зразок, а далі він частково або повністю відсутній. Так, читання за диктором перетворюється на самостійне читання, списування стає певним опрацюванням мовного і мовленнєвого матеріалу у письмовій формі. Саме напівтворча СР зумовлює ефективність формування компетентності в усному і писемному мовленні. Напівтворча СР здебільшого виключає наявність зразка. Натомість з'являється певна опора, “кістяк”, “милиці”, спираючись на які, учень виконує завдання. На цьому етапі активізується мислення учнів: вправи на копіювання замінюються вправами на підстановку, трансформацію, розширення тощо. З переходом до напівтворчої СР збільшується й час, що виділяється на неї учителем. Інтерес учнів до виконання СР на цьому рівні повною мірою залежить від якості організації її учителем, від його креативного підходу до змісту і форми завдань, вибору засобів навчання тощо.

Творча СР можлива лише тоді, коли в учнів сформовані навчальні і комунікативні стратегії. Учневі пропонуються умови й інформація, згідно з якими слід виконати завдання (відповісти на проблемні запитання, висловити свою власну точку зору, зробити резюме тексту, написати есе тощо). Саме формулю-

вання завдання повинно носити в собі мотивацію творчого підходу учня до його виконання.

Для реалізації репродуктивного, напівтворчого і творчого видів СР учнів використовуються такі *види завдань для СР*:

- копіюючі (такі, що виконуються за зразком);
- реконструктивні (на перетворення зразка);
- варіативні (на перенесення вивченого у подібні або нові ситуації);
- евристичні (на здійснення елементів пошукової діяльності);
- творчі (на створення власного мовленнєвого продукту та/або опору для подальшої роботи).

Для успішного виконання вищеперелічених завдань для СР учні мають володіти **спеціальними вміннями СР**, до яких насамперед відносяться такі вміння:

- сприймати й точно розуміти завдання та інструкції до СР;
- працювати за зразком/алгоритмом навчальної діяльності;
- розуміти символіку спеціальних дидактичних засобів для СР;
- користуватись опорами для СР різних видів;
- знаходити й використовувати приховані опори;
- здійснювати самоконтроль, самокорекцію та самооцінювання власної самостійної діяльності;
- контролювати, виправляти й оцінювати діяльність партнерів/а під час СР;
- користуватись словником, довідником, підручником, спеціально створеними засобами технічного й нетехнічного характеру;
- самостійно добирати допоміжні засоби для виконання завдань у режимі СР;
- самостійно планувати свою роботу;
- самостійно створювати опори, алгоритм діяльності, ключі для само- і взаємоконтролю тощо (детальніше див. розділ 9).

Для організації СР учнів з оволодіння ІКК необхідні певні засоби: навчальні та інформаційні матеріали, посібники, робочі зошити на друкованій основі, технічні засоби навчання тощо. Найбільш поширеними **засобами для організації СР** є роздавальні картки різних видів, а також пам'ятки для організації окремих видів мовленнєвої діяльності. Як картки, так і пам'ятки можуть презентуватись на паперових носіях і в електронному вигляді. Комплекти карток і пам'яток створюються учителем або друкуються централізовано як компоненти НМК з ІМіК.

У навчанні ІМіК *картка* як різновид методичного забезпечення СР відіграє провідну роль. Її структура і зміст повною мірою залежать від етапу формування мовленнєвих навичок, розвитку мовленнєвих умінь і набуття знань, на якому вона використовується, і прийомів роботи з нею. Краще, якщо картки об'єднані у комплект. Так, до *комплекту карток для СР* можуть входити диктограма, текстограма, піктограма, фотограма та іхрограма (детальніше див. Шерстюк О. М. та ін., 2007). Наприклад:

Диктограма:

Англ. Learn the vocabulary, memorize the words and word expressions.

Нім. Lernt den Wortschatz; behaltet die Wörter und Ausdrücke.

Франц. Apprenez le lexique; retenez les mots et les expressions.

Ісп. Aprended el léxico, recordad las palabras y expresiones.

Текстограма:

Англ. Read the text. Put 5 questions on it. Explain why...

Нім. Lest den Text. Stellt 5 Fragen zu diesem Text. Erklärt, warum...

Франц. Lisez le texte; posez-y 5 questions; expliquez pourquoi...

Ісп. Leed el texto, componed 5 preguntas a él, explicad ¿por qué...

Піктограма:

Англ. Describe the pictures.

Нім. Beschreibt die Bilder.

Франц. Décrivez les images.

Ісп. Describid los dibujos.

Фотограма:

Англ. Match the photos of the people with the characters from the text. Explain your choice.

Нім. Verbindet Bilder mit den Helden des Textes. Argumentiert eure Wahl.

Франц. Associez les photos des gens aux personnages du texte; argumentez votre choix.

Ісп. Unid las fotos de las personas con los personajes del texto, argumentad vuestra elección.

Ігрограма:

Англ. Solve the riddle; do the crossword puzzle; your friend is thinking of one thing, you are to guess about it by asking him several questions.

Нім. Ratet den Rätsel; Füllt das Kreuzwort aus. Euer Freund denkt an ein Ding. Eure Aufgabe ist zu raten, was für ein Ding das ist, stellt dabei Fragen.

Франц. Faites la devinette; remplissez les mots croisés; votre ami pense à un objet; votre devoir est de lui poser des questions.

Ісп. Adivinad el acertijo; rellenad el crucigrama; vuestro amigo piensa en una cosa, vuestra tarea consiste en adivinar que cosa es esta dándole una serie de preguntas.

Методика роботи з картками нескладна. Картка видається учневі на визначений час і з певним завданням. В.Л.Скалкін (Скалкин В.Л., 1989) виділяє чотири основні прийоми роботи з картками на уроці:

- синхронно-груповий, коли всі учні працюють з однаковими картками;
- індивідуально-диференційований, коли учні працюють з різними картками;
- замінний, коли замість опрацьованої картки учню видається нова роздавальна картка;
- змінний, коли учні обмінюються картками.

Робота з картками сприяє підвищенню інтересу учнів до вивчення ІМіК. При цьому реалізується принцип новизни у навчанні ІМіК. На уроці картка

може відігравати як основну роль, коли, наприклад, комунікативна ситуація опрацьовується виключно на основі картки (карток), так і допоміжну: засвоєння певної граматичної структури, здійснення поточного контролю, зокрема тестового і т.д. У методиці навчання ІМіК розроблено **7 видів карток** для СР, виділених на основі таких критеріїв: функція у навчальному процесі, характер опори, етап формування навички/розвитку вміння, характер інформації, форма СР, рівень СР і спрямованість вправи/завдання. Представимо основні види карток для СР у таблиці (див. таблицю 21).

Таблиця 21

Види карток для СР

Критерій визначення	Вид картки
1. Функція у навчальному процесі	<ul style="list-style-type: none"> ▪ для надання знань (інформування) ▪ для алгоритмізації (повідомлення способу виконання завдання) ▪ для формування спеціальних навчальних умінь і навичок (навчально-стратегічної компетентності) ▪ для мотивації навчальної діяльності ▪ для контролю, само- і взаємоконтролю учнів
2. Характер опори	<ul style="list-style-type: none"> ▪ зі зразком виконання завдання ▪ з поясненням правила/ходу виконання завдання ▪ з відкритою опорою виконання завдання ▪ з прихованою опорою виконання завдання ▪ зі схемою виконання завдання ▪ з поясненням зразком схемою/опорою ключем для само-/взаємоконтролю виконання завдання
3. Етап формування навички/розвитку вміння	<ul style="list-style-type: none"> ▪ з мовленнєвим зразком ▪ з мовними вправами ▪ з умовно-мовленнєвими вправами ▪ з мовленнєвими вправами ▪ з переліком знань, необхідних для формування навички / розвитку вміння
4. Характер інформації	<ul style="list-style-type: none"> ▪ з вербальною інформацією ▪ з вербально-ілюстративною інформацією ▪ з ілюстративною інформацією
5. Форма СР	<ul style="list-style-type: none"> ▪ для індивідуальної СР ▪ для парної СР ▪ для групової СР ▪ для комбінованої СР (колективно-групової, індивідуально-групової тощо)
6. Рівень СР	<ul style="list-style-type: none"> ▪ для СР репродуктивного (нетворчого) характеру ▪ для СР напівтворчого характеру ▪ для СР творчого характеру
7. Спрямованість вправи/завдання	<ul style="list-style-type: none"> ▪ на прийом інформації ▪ на видачу інформації

Розглянемо приклад картки для парної СР, функція якої – повідомлення способу виконання завдання. Вид СР – репродуктивна, мета вправи – оволодіння інтонацією питального речення і граматичної структури зі зворотом “qu’est-ce que”.

Картка 1

<p>Devoir: Posez la question avec “qu’est-ce que” comme si vous n’avez pas compris d’abord. Faites d’après le modèle. Modèle : A : Ma copine lit des magazines. B : Pardon ? Qu’est-ce qu’elle lit ?</p>	
Elève A	Corrigés :
1. A : Ma sœur lit des BD. B :	1. B : Pardon ? Qu’est-ce qu’elle lit ?
2. A : Elle fait de la natation. B :	2. B : Pardon ? Qu’est-ce qu’elle fait ?
3. A : Elle imagine sa vie. B :	3. B : Pardon ? Qu’est-ce qu’elle imagine ?
4. A : Elle veut finir ses études. B :	4. B : Pardon ? Qu’est-ce qu’elle veut ?
5. A : Elle dit des bêtises. B :	5. B : Pardon ? Qu’est-ce qu’elle dit ?

Наведемо приклад *картки* для СР, призначеної для повідомлення певної навчальної інформації і способу її організації. Вид СР: репродуктивний. Мета – надати учням інформацію про способи зв’язування простих речень у складне. Картка призначена для індивідуальної СР.

Картка 2

<p>Task: In a paragraph sentences are often connected by <i>conjunctions</i>. A compound sentence is formed by adding a comma and a conjunction (<i>and/or/but</i>). If the ideas in both sentences are equally important, they are joined by the conjunction <i>and</i>. If the fact in one sentence contrasts with the fact in another one, you use the conjunction <i>but</i>. Sometimes two sentences give two possible choices. Such sentences can be joined by <i>or</i>. Examples: 1. Dan looked for rare insects. I went along with him. (, and) Dan looked for rare insects, and I went along with him. 2. We were waiting for hours. No one appeared. (, but) We were waiting for hours, but no one appeared. 3. You must stop teasing girls. I will have to talk to your parents. (, or) You must stop teasing girls, or I will have to talk to your parents.</p>

Нижче наведено картку для індивідуальної СР, функція якої – надання алгоритму для виконання завдання. Вид СР – напівтворчий. Мета – навчання створення писемного повідомлення.

Картка 3

Task 1: Write a headline for each of these news events.

1. A TV celebrity will speak to your class.
2. A student from your school saves a child from drowning.
3. You are chosen to take part in the city songs contest.
4. Your neighbor wins a million in a lottery.

Task 2: Read the ideas for news stories below. Choose one and write the first paragraph. You should answer these questions: What happened? When did it happen? Where did it happen? Why did it happen? How did it happen? Who did it happen to?

1. The pop-star is coming to your school.
2. Scientists have found dinosaur bones in your region.
3. A rare animal (make up its name) is seen in your region.

Students from your school have set a record for making the world's longest mobile throw.

Отже, структура, зміст і оформлення картки залежить від рівня СР, функції картки у навчальному процесі і мети вправи/прийому/форми роботи.

Розглянемо наступний **засіб** для реалізації СР – пам'ятку. **Пам'ятка** — це своєрідне звернення до учня, стислий набір порад стосовно оволодіння тією чи іншою стратегією, навчально-пізнавальною чи, зокрема, комунікативною. За словами Ю. І. Пассова (Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева, 2010), пам'ятка — це вербальна модель прийому навчальної діяльності, тобто словесний опис того, для чого, чому і як слід виконувати і/або перевіряти певну вправу або завдання. Пам'ятки призначені в основному для індивідуальної самостійної роботи учня над мовою, хоча дедалі ширше використовуються для планування й узгодження дій учнів в ході виконання “командних” видів СР, наприклад групової. Основні вимоги до змісту — точність, ясність, чіткість викладених порад, максимальна конкретність опису дій та операцій з мовою. За функцією у навчальному процесі пам'ятки поділяються на *інформуючі*, *алгоритмізуючі*, *контролюючі*. Існує ще один вид пам'яток — *організуючі*, які містять поради й інструкції для кращої організації СР, а, отже, для формування загальнонавчальних умінь. Наприклад:

Пам'ятка 1

Пам'ятка для підготовки до переказу тексту

1. Подумай про те, що є у тексті головним, необхідним для переказу.
2. Склади план переказу. До кожного пункту плану добери ключові слова.
3. Необхідні для переказу речення скороти, спрости, об'єднай.
4. Дотримуйся плану при переказі.

Пам'ятка 2

Пам'ятка для підготовки самостійного висловлювання

1. Подумай про те, що ти хочеш розповісти.
2. Виріши, що є головним, а що другорядним. Починай з головного.
3. Склади план розповіді.
4. Повтори необхідні слова і словосполучення до теми.
5. Переглянь тексти на дану тему й використай їх.
6. Розповідай за планом.

Пам'ятка 3

Пам'ятка для використання зразка висловлювання	
Ви, мабуть, помітили, що у підручнику є багато вправ, позначених *. Це вправи, у яких диктор надає зразок висловлювання. Як ним користуватись? Подивіться на наступну схему роботи. Диктор робить чотири "кроки", зробіть услід за ним ваші власні "кроки".	
Диктор:	Ви:
(1) вимовляє запитання, відповідь, будь-яку репліку;	(1) слухаєте висловлювання диктора, звертаєте увагу на те, що слід засвоїти, і запам'ятовуєте це;
(2) робить паузу;	(2) повторюєте за диктором, відповідаєте, реагуєте і т.д. залежно від завдання;
(3) вимовляє сказане вдруге, або репліку, яку маєте подати ви;	(3) звіряєте сказане вами зі зразком;
(4) робить паузу.	(4) повторюєте правильну відповідь.

Для ефективного використання карток і пам'яток для СР в учнів необхідно сформувати **готовність до СР**. В методиці навчання ІМіК виділяються різні види такої готовності:

- *мотиваційна* (визначається інтересом до вивчення ІМіК);
- *інтелектуальна* (передбачає певний рівень сформованості основних психічних процесів);
- *лінгвістична* (володіння певним лексико-граматичним матеріалом);
- *комунікативна* (здатність до спілкування);
- *готовність до усвідомленої й раціональної самоорганізації*.

Для формування вищезазначених видів готовності учнів до СР учитель застосовує спеціальні види роботи, прийоми і вправи. В цілому **попередня підготовка учнів до СР** полягає у наступному:

- формування навичок і розвиток умінь роботи з літературою, спеціальними пам'ятками, з ТЗН;
- розвиток умінь раціонального виконання домашніх завдань і планування своєї навчальної діяльності;
- інструктування учнів про порядок виконання завдань для СР; складання звіту про їх виконання;
- ознайомлення з прийомами одержання оперативної допомоги в ході СР;
- розвиток умінь оперативного самоконтролю за ходом підготовки до і здійснення СР, виявлення типових помилок і утруднень;
- заохочення, стимулювання учнів до успішного виконання самостійних завдань тощо.

Для того щоб учні справились із конкретним завданням в індивідуальному, парному або груповому режимах роботи, вони отримують комплект карток або пам'ятки для СР, наприклад інформуючі картки або алгоритмізуючі пам'ятки. По суті учні вчать працювати самостійно, але за умови

ретельної підготовки вчителем спеціальних матеріалів, надання знань про стратегії різних видів СР, забезпечення контролю та само- і взаємоконтролю виконання завдання, а також оцінювання отриманих результатів, у тому числі само- і взаємооцінювання за допомогою, наприклад, певних шкал, або ключів зі шкалами.

Отже, вищесказане дає підстави для **таких висновків**: СР учнів з оволодіння ІМіК

- проводиться у тісній єдності з класною роботою під керівництвом учителя і є її продовженням;
- передбачає оволодіння учнями спеціальними прийомами СР і системою загальнонавчальних умінь;
- має чітко поставлену головну мету і ряд завдань, послідовне виконання яких сприятиме її досягненню;
- носить систематичний, а не періодичний характер;
- інтенсивно використовується у класній і позакласній роботі;
- чітко визначає функції/ролі всіх учасників/суб'єктів навчально-пізнавального процесу;
- виконується із застосуванням/на основі спеціальних допоміжних дидактичних засобів.

Іноді низькі результати навчання ІМіК зумовлені тим, що *вчитель* у класі є *основною, центральною фігурою*, а учні, нехай спочатку й мотивовані до навчання, є лише пасивними виконавцями його волі, підкоряючись його логіці. Отже, вся відповідальність за процес навчання і його результати лягає на самого вчителя, адже у класичній схемі взаємодії учителя й учнів *лише учитель*:

- володіє усією інформацією про програми і зміст навчання, про характер контролю;
- є головним джерелом знань, їх передавачем;
- відповідає за роботу учнів на уроці;
- має привілей оцінювати результати навчання учнів.

Ці недоліки навчального процесу можуть бути частково подолані за умов реалізації **автономної роботи** учнів. Термін "*автономія*" (autonomy) пов'язаний з рядом понять, таких як "самостійність" (independence), "програма, орієнтована на учня" (learner-centered curriculum), "самостійність у навчанні" (self-directed learning), "вчись учитися" (learning to learn). Ці поняття часто є синонімічними і такими, що замінюють одне одного.

Автономна робота учнів у системі організаційних форм навчання, як зазначалося вище, є *опосередкованою діяльністю*, без особистого контакту вчителя й учня, в умовах їх "*рівноподіленої (або залежної) відповідальності*". Йдеться про відповідальну залежність між:

- учнем і його батьками;
- батьками учня і школою;
- кожним учителем-консультантом і його учнем;

- учителем-консультантом і школою;
- куратором сімейної освіти і кожним учителем;
- батьками й адміністрацією школи тощо;
- учнями між собою (в одній віковій групі, в одній групі “за інтересами”), особливо в умовах доступу до мережі Інтернет.

До **форм АР відносять**: дистанційне навчання, екстернат, сімейну освіту, деякі найбільш складні форми проектної роботи. Уся технологія автономної роботи з вивчення ІМіК базується на здатності учня до *самостійного управління* своєю навчальною діяльністю – від постановки мети і конкретної навчальної задачі до самоконтролю й самооцінки отриманого результату і способів його досягнення. Далеко не кожен здатен до автономної роботи. До **вмінь і здібностей**, що свідчать про готовність учнів до автономії, відносять: вміння сконцентрувати увагу на поставлених цілях і задачах освіти в цілому або її окремого етапу; вміння і спроможність самому керувати процесом власної освіти; вміння контролювати й оцінювати динаміку свого розвитку, дотримуватись певних строків/вимог тематичного/підсумкового/поточного контролю; здатність не втратити впевненості у власних силах у випадку стресових ситуацій, невдач тощо.

Учні мають **бути готовими**: самостійно планувати свій робочий день; слідувати за строками консультацій і заліків; змінювати ці терміни мотивовано й аргументовано, розраховуючи на позитивний результат перемовин; пропонувати зручні для них форми звіту і знаходити компроміси з учителем у разі необхідності; визначати, яка оцінка з ІМіК їх влаштовує і, відповідно, який обсяг навчального матеріалу підлягає засвоєнню та які контрольні завдання мають бути виконані; виправляти одержану оцінку, якщо вона не відповідає рівню їх вимог.

АР учнів з ІМіК є ефективною **за умови**:

- володіння ними стратегіями і прийомами оволодіння ІМіК;
- самостійного керування процесом вивчення ІМіК і постановки певної мети з наступною оцінкою результату;
- здатності до рефлексії на процес оволодіння мовою;
- здатності до прийняття відповідальних рішень у ситуаціях вільного вибору;
- здатності до переносу досвіду навчальної діяльності на нові навчальні ситуації;
- здатності до гнучкості у різних навчальних контекстах (Ніколаєва С.Ю., 2008).

Так само як СР потребує формування в учнів спеціальних навчальних умінь, так і АР вимагає певних обов'язкових умов для її успішної реалізації. Для досягнення справжньої автономії необхідна відповідна підготовка учнів і спеціальна навчально-методична забезпеченість курсу навчання ІМіК та навчального процесу в цілому. Не можна погодитись і з тим, що в процесі автономного навчання учитель відходить на задній план. Присутність учителя, його професійна позиція завжди прослідковуються при складанні на-

вчальної програми, створенні або виборі засобів навчання. Навіть дистанційна освіта передбачає реальну, контактну взаємодію учня й учителя-консультанта завдяки систематичному *зворотному зв'язку* (чати, конференції, обмін електронними повідомленнями тощо).

Найбільш поширеною організаційною формою АР є *система занять з високим рівнем автономії учнів*, що, у свою чергу, складається із серій автономних завдань. Такі системи набули широкого впровадження у багатьох країнах. Наприклад, учні вивчають певну тему з ІМіК в автономному режимі. Робота проходить як удома, так і в класі, на уроці. Для отримання заліку з теми учні повинні виконати ряд певних дій та операцій, а саме: визначити межі предмета теми, виконати вправи (на заповнення пропусків у тематичному тексті, на знаходження орієнтирів теми тощо), дати письмову відповідь на будь-які 2-3 запитання за змістом розділу/підрозділу/параграфу підручника у вигляді есе; написати міні-доповідь на одну із запропонованих учителем тем/підтем/ситуацій за матеріалами підручника та/або додаткових джерел.

Учні за власним вибором можуть об'єднуватись/розділятися на групи як для класної, так і для позакласної роботи для виконання завдання. Відповідальність все одно лежить на кожному окремо: той, хто не працює у класі, буде більше працювати вдома; той, хто працює у групі, виконуючи два перших завдання, матиме більше часу для підготовки індивідуальної доповіді. Учні, котрі не встигають виконати всі завдання вчасно, ризикують отримати низький бал не лише з даної теми, але й із курсу в цілому, оскільки загальна оцінка складається як середнє арифметичне із суми балів за кожен тему. Учитель навмисно не втручається у хід діяльності групи, надаючи кожному право вибору своєї лінії. Він консультує тих, хто звертається до нього по допомогу не лише щодо змісту завдань, але й щодо форми й послідовності навчальних уроків. Учитель не нав'язує своєї допомоги учням і не карає тих, хто не виявляє зовнішньої активності.

Здебільшого *система таких занять* реалізується з метою вивчення курсу ІМіК, розрахованого на півроку, рік або два роки навчання, і має власну програму, організаційні/процесуальні умови, спрямована на досягнення конкретного результату (наприклад володіння ІМіК на рівнях А1 або А2) і передбачає окремі, чітко визначені функції вчителя (школи), учня й інших учасників навчального процесу (батьків, менеджера освіти). Подібна система складається з декількох серій завдань, спланованих та організованих з певною конкретною метою, наприклад вивчення теми "Подорож Україною та країнами, мова яких вивчається" тощо.

Значне місце в організації АР учнів посідає **дистанційне навчання** (Педагогические технологии..., 2006), особливо якщо передбачається можливість вибору курсу, самостійного встановлення цілей вивчення ІМіК, визначення стратегій власної навчально-пізнавальної діяльності (в т.ч. із кількох запропонованих учителем, навчальним закладом або навчально-методичним центром) як в Україні, так і за кордоном. АР учнів в умовах дистанційного на-

вчання може проходити як у традиційних формах, так і через спілкування on-line, або ж із комбінуванням інформаційно-комунікаційних технологій і традиційних способів навчання (листування поштою, періодичні зустрічі, “круглі столи”, конференції тощо).

Одним із видів автономного навчання є **сімейна освіта**, в рамках якої роль АР учнів з ІМіК зростає і вимагає створення відповідного методичного забезпечення. Сімейна освіта здійснюється на основі контракту між батьками учнів і школою. Контракт передбачає, зокрема, такі пункти як:

- регулярність відвідування занять;
- обсяг консультацій з предмета ІМіК;
- право вибору вчителя-консультанта із усього педколективу школи;
- частота звіту про вивчення тем (періодичність, види);
- форма звіту (домашні/класні/контрольні роботи);
- заліки усні/письмові; реферати і проекти; комбіновані форми за домовленістю з кожним учителем;
- відповідальність сторін за дотримання договору;
- фінансовий бік нового типу взаємовідносин.

Для упровадження АР учнів з ІМіК учителю необхідно володіти не лише ІКК, але й спеціальними вміннями менеджера освіти, психолога й керівника, здатного здійснювати *моніторинг* навчальної діяльності, вносячи в його схеми необхідні зміни. **Функції ж школи у цілому і вчителя ІМіК** зокрема в організації та здійсненні АР учнів зводяться до наступного:

- забезпечення доступності й відкритості для учнів змісту навчальних програм, форм і змісту контролю;
 - відмова від ролі єдиного джерела інформації;
 - виконання ролі помічника й консультанта навчальної діяльності;
 - забезпечення учнів необхідними навчальними матеріалами і технологіями їх використання, тобто створення системи відповідних засобів навчання;
 - стимулювання учнів до само- і взаємоконтролю досягнутих результатів.
- СР і АР реалізуються і в позакласній роботі учнів з ІМіК.

10.7. Позакласна робота з іноземних мов і культур

Сучасна школа має великий досвід проведення освітньо-виховної роботи з ІМіК, яка становить частину єдиного навчально-виховного процесу. Позакласну роботу з ІМіК можна визначити як систему неоднорідних за змістом, призначенням і методикою проведення освітньо-виховних заходів, що виходять за межі обов'язкових навчальних програм.

Метою позакласної роботи з ІМіК є удосконалення знань, навичок і вмінь, набутих на уроках іноземної мови; розширення світогляду учнів; розвиток їх творчих здібностей, толерантності та емпатії, самостійності, естетичних сма-

ків; виховання любові та поваги до людей свого рідного краю і країни, мова якої вивчається.

Важливим фактором успішної реалізації цих завдань є **врахування психолого-педагогічних особливостей** навчання ІМіК на різних ступенях. Знання властивостей особистості того чи іншого віку дає можливість правильно визначити зміст і форму позакласної діяльності з ІМіК.

На першому ступені (1-4 класи) учням притаманні такі риси як прагнення до конкретної, однак нетривалої діяльності, негайного результату, а також допитливість, інтерес до всього нового, емоційна активність. Проте вони мають завищену самооцінку і ще не вміють керувати своєю поведінкою. Більш розвинена механічна пам'ять учнів цього віку сприяє кращому і швидшому запам'ятовуванню віршів, пісень тощо.

На другому ступені (5-9 класи) підлітки виявляють більшу соціальну активність, спрямовану на засвоєння певних зразків поведінки та цінностей, прагнуть до сприйняття нового, цікавого, їх пам'ять розвивається у напрямі інтелектуалізації, запам'ятовування набуває цілеспрямованого характеру, мовлення стає більш керованим і розвиненим. Підлітки потребують широкого і серйозного ставлення до своїх інтересів, не люблять обмеження своєї самостійності з боку дорослих.

На третьому ступені (10-11 класи) учні прагнуть до всебічного розвитку своєї особистості, поглибленого засвоєння знань. У цьому віці формується науковий світогляд, зростає соціальна активність, збільшується інтерес до проблем людських взаємин, захоплення стають різнобічними, а самооцінка своїх здібностей знижується. Великої ваги для юнаків набуває спілкування зі своїми однолітками. Спілкування для них – невід'ємна частина їх життя, канал інформації та вид діяльності, у процесі якої відбувається формування індивідуального стилю поведінки старшокласників.

Слід звернути увагу на те, що у процесі організації позакласної роботи з ІМіК необхідно враховувати як психологічні особливості особистості, так і **психологічні особливості колективу**: рівень його розвитку, ступінь організаційної, психологічної, інтелектуальної та емоційної єдності, спрямованість діяльності колективу на стосунки між його членами, емоційний стан класу під час виконання завдань з позакласної роботи.

Знання психологічних особливостей учнів – необхідна передумова успішного вибору відповідних форм позакласної роботи, визначення змісту цих форм, організації та проведення позакласного заходу.

Міністерством освіти і науки України у 2011 році затверджено наказ “Про Освітні орієнтири виховання учнів 1 – 11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України” (“Про Освітні...”, 2011), де основними принципами виховання, яких слід дотримуватися і в процесі організації позакласної роботи, визначено такі: національної спрямованості, культуровідповідності, цілісності, акмеологічний, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, адекватності виховання до

психологічних умов розвитку особистості, особистісної організації, превентивності, технологізації. Крім того, вчені виділяють специфічні принципи організації позакласної роботи з ІМіК.

Принципи позакласної роботи з ІМіК – вихідні положення, які визначають вимоги до її змісту, методів та організаційних форм. Вони відповідають цілям і завданням усієї позакласної роботи з ІМіК у школі та ілюструють суть педагогічної діяльності учителя – організатора позакласної роботи.

Основними **організаційними принципами** позакласної роботи з ІМіК є принципи добровільності та масовості, принцип урахування і розвитку індивідуальних особливостей та інтересів учнів, принцип зв'язку позакласної роботи з уроками (Шепелева В. И., 1977).

Принцип добровільності полягає в тому, що учні включаються в позакласну роботу за власним бажанням. Цей принцип має свою особливість: учень, який сам визначив свою участь у тому чи іншому виді позакласної діяльності, бере на себе добровільне зобов'язання продовжувати вивчення ІМіК, що вимагатиме від нього додаткових зусиль. *Принцип масовості* передбачає активну участь в позакласних заходах якнайбільшої кількості учнів з різним рівнем володіння іноземною мовою. *Принцип урахування й розвитку* індивідуальних особливостей та інтересів учнів передбачає врахування у контексті діяльності учнів їх власного досвіду, інтересів, бажань, нахилів, світогляду, емоційно-почуттєвої сфери і статусу особистості в колективі. *Принцип зв'язку* позакласної роботи з уроками насамперед полягає в тому, щоб забезпечити єдність практичних, розвиваючих і виховних цілей позакласних занять та уроків. Він також передбачає зв'язок навчальних матеріалів, які використовуються в позакласній роботі, з матеріалом чинних навчально-методичних комплексів з ІМіК.

Позакласна робота базується на володінні учнями знаннями, навичками і вміннями, набутими на уроках ІМіК, тому дуже важливим є те, щоб учні якнайповніше використовували ці навички і вміння під час позакласного заходу. Водночас позакласна робота має позитивно впливати на навчальну діяльність учнів з ІМіК. Г. І. Мокроусова і Н. Ю. Кузовлева (Мокроусова Г. И. та ін., 1989) доповнюють вищезгадані принципи **принципами комплексності, захопленості та розвитку ініціативи і самодіяльності**. *Принцип комплексності* має забезпечити єдність і взаємозв'язок патріотичного, морального, естетичного, трудового і фізичного виховання. Позакласна робота з ІМіК повинна виховувати щирого громадянина, який з повагою ставиться до своєї країни і країни, мову якої він вивчає. Цей громадянин має бути чесним, порядним, розуміти людей, з якими спілкується, поважати і допомагати їм. На позакласних заходах необхідно прищеплювати учням любов до прекрасного, вчити виконувати пісні, слухати й розуміти музику, гарно оформляти альбоми, стінгазети, виготовляти костюми і різний реквізит до вистав.

Принцип захопленості пов'язаний з вибором конкретних цікавих прийомів, які сприяють ефективному досягненню поставлених завдань, а також зі

змістом навчальних матеріалів, який має бути новим, незвичайним, захоплюючим, здебільшого країнознавчого характеру.

Принцип розвитку ініціативи та самодіяльності передбачає стимулювання й розвиток у школярів самодіяльності та ініціативи в роботі. Саме в позакласній роботі вчитель має дати учням можливість самостійно використати свої знання і вміння, дозволити робити все, що стосується підготовки та проведення позакласного заходу, вміло й непомітно керуючи цим процесом. Самодіяльність — це основа творчості, а саме творче задоволення в роботі завжди сприяє бажанню працювати краще, знати іноземну мову досконаліше. Ініціатива має стати життєвою позицією кожного учня. Учителю необхідно спонукати своїх учнів до того, щоб вони самі пропонували тематику і форми позакласного спілкування.

Усі вищеназвані принципи доповнюють один одного і в комплексі забезпечують цілеспрямований, послідовний, систематичний і водночас різнобічний вплив на розвиток особистості.

В методичній літературі та у практиці школи традиційно розрізняють три **форми позакласної роботи**: індивідуальні, групові та масові. В основу такого розподілу покладена ознака кількісного охоплення учасників. Підкреслюючи нечіткість поняття “масовості”, В.І.Шепелева пропонує розрізняти форми позакласної роботи з ІМ за організаційно-структурною ознакою. Відповідно вона відносить групові форми до організаційно-структурних форм, а індивідуальні та масові — до неструктурних.

Індивідуальна позакласна робота проводиться з окремими учнями, які готують повідомлення і доповіді про країну, мова якої вивчається, про знаменні дати і події, видатних людей, розучують вірші, пісні, уривки з літературних творів іноземною мовою, виготовляють наочні посібники, оформлюють стінгазети, альбоми, стенди і т.п. Індивідуальна робота може проводитися постійно або епізодично.

Групова форма позакласної роботи має чітку організаційну структуру і відносно постійний склад учасників, об'єднаних спільними інтересами. До цієї форми належать різноманітні гуртки: розмовні, вокальні, драматичні, перекладачів, філателістів, позакласного читання тощо. Деякі методисти рекомендують організовувати для учнів усіх класів розмовні та хорові гуртки (“Знавці іноземної мови”, “Граї і вчи”, “Клуб інтернаціональної дружби”, “Розмовляй іноземною мовою”, “Музична студія”, “Театральна студія”, “Комунікативна майстерня” тощо), для учнів старших класів — літературно-перекладацькі (“Літературний салон”, “Юний перекладач” тощо) та країнознавчі (“Сторінками країни, мова якої вивчається”, “Країна, мова якої вивчається: вчора і сьогодні” тощо). Позитивно зарекомендували себе комбіновані гуртки, де поєднуються різні види діяльності, наприклад розучування пісень та підготовка інсценівок, позакласне читання і перегляд відеофільмів з подальшим обговоренням переглянутого. Заняття в гуртках, як правило, проводяться регулярно відповідно до плану роботи гуртка.

Масові форми позакласної роботи не мають чіткої організаційної структури. До них відносять такі заходи як вечори художньої самодіяльності, фестивалі, конкурси, карнавали, тематичні вечори і ранки тощо. Ці заходи проводяться епізодично.

За змістом можна виділити такі **форми** позакласної роботи з ІМіК: 1) змагальні, 2) засоби масової інформації, 3) культурно-масові, 4) політико-масові. Кожна група зазначених форм передбачає конкретні заходи.

Заходи змагального характеру: конкурс, гра, олімпіада, вікторина та інші. Можна, наприклад, запропонувати ігри “Хто розумніший шестикласника”, “Подорож у країну знань”, “Турнір знавців іноземної мови”, вікторини “Видатні особистості країни, мова якої вивчається”, “Скільки країн, стільки традицій”, конкурси “Проба пера” для юних перекладачів, “Кращий знавець лексики (граматики) іноземної мови” тощо. **Засоби масової інформації** – стінгазета, оголошення, бюлетень, усний журнал, дайджест, виставка-вікторина тощо.

Заходи культурно-масового характеру: вечір-свято, присвячений народним традиціям рідної країни або країни, мова якої вивчається; вечір-портрет, присвячений життю і діяльності відомих письменників, поетів, композиторів, акторів тощо; вечір-зустріч з цікавими людьми; вечір-хроніка у зв’язку зі знаменними подіями; ранок казок та інші. Тематика може бути різною: для учнів молодших класів – “Веселий алфавіт”, “В гостях у казки”, “Зустріч з улюбленими героями мультфільмів”, для учнів основної і старшої школи – “День європейських мов”, “Молодіжна субкультура в Україні та країні, мова якої вивчається”, “Світ іншомовної пісні” тощо.

Заходи політико-масового характеру: форум, фестиваль, прес-конференція, ярмарка солідарності, телеміст та інші.

У педагогічній літературі є поняття “об’єднуючі форми позакласної роботи” (Калечиць Т. М., Кейліна З. О.). До **об’єднуючих форм** відносять дитячі та юнацькі клуби за інтересами, шкільні музеї, бібліотеки, кіностудії, кінотеатри та клуби веселих і кмітливих. Клуби є ефективною формою позакласної роботи з ІМіК, тому що вони об’єднують учнів різного віку і різних інтересів, створюють широкий простір для спілкування, діють на засадах самоврядування і стають центрами позакласної роботи в школах. Клуби мають свої назви, емблеми, положення і статuti. Особливою популярністю серед школярів користуються клуби веселих і кмітливих (КВК), які передбачають проведення цікавих конкурсів, виконання пісень, віршів, розгадування загадок, кросвордів, ребусів із зоровою опорою у вигляді плакатів, картин, відеофільмів. Кожна команда, яка бере участь у КВК, має свій девіз, емблему, пісню і форму. Як “домашнє завдання” учасники клубу готують інсценівку за творами відомих зарубіжних письменників/драматургів.

Доцільно виділити окремо таку форму позакласної роботи як **Тиждень іноземної мови і культури у школі**. Ця форма за своїм характером є масовою, бо передбачає участь у ній широкого контингенту учнів, а за своєю структурою є

комплексною, тому що включає комплекс різних за змістом і формою заходів, які відбуваються в певний період часу і спрямовані на реалізацію завдань комплексного підходу до виховання учнів.

Тиждень іноземної мови і культури як комплексна форма повинна сприяти цілеспрямованій організації і систематизації усєї позакласної роботи з ІМіК у школі, активізації роботи гуртків, для яких Тиждень стає своєрідним творчим звітом, формуванню творчих стосунків між учнями, вчителями і батьками, які взаємодіють у процесі підготовки і проведення Тижня. Тиждень іноземної мови і культури проводять у певний період навчального року за попередньо складеною програмою, яка визначає цілі, зміст і форму кожного з його компонентів. Тематика заходів у рамках Тижня повинна бути цікавою, пізнавальною, доступною, пов'язаною з навчальним матеріалом та відповідати віковим особливостям учнів, рівню їх мовної підготовки.

Процес підготовки і проведення Тижня ІМіК проходить у **три етапи** (Хоменко Е.Г.).

I етап (підготовчий) починається складанням програми Тижня. На цьому етапі створюється оргкомітет, до складу якого обираються вчителі іноземної мови, завуч, представники учнівського та батьківського загалу. Члени оргкомітету визначають виконавців програми, організують виготовлення костюмів, реквізиту, оформлення приміщень, виставок, оголошень, запрошень, а також підготовку необхідних аудіо- та відеоматеріалів, кінофільмів, слайдів. Безпосередньо підготовку учнів до виступів проводять вчителі іноземної мови, працюючи індивідуально з кожним учнем або з групами учнів у гуртках. Під час репетицій учні вдосконалюють свою вимову, вчать поводитися на сцені і т.п.

II етап – це проведення Тижня іноземної мови і культури. Обов'язковою умовою проведення Тижня є створення атмосфери святковості, невимущеності. Учні повинні відчувати задоволення і радість від своєї участі у святі.

III етап присвячений підсумкам Тижня. Бажано випустити інформаційний бюлетень і повідомити про те, як пройшов Тиждень, яких успіхів досягли його учасники, хто з учнів найбільше відзначився.

Зразок плану проведення Тижня іноземної мови і культури у ЗНЗ

День тижня	Зміст роботи	Хто відповідає
Понеділок	Оголошення по шкільному радіо про відкриття Тижня. Відкриття виставки стінгазет, альбомів, кращик зошитів тощо.	Оргкомітет
Вівторок	Лялькова вистава "В гостях у казки".	V-VI класи
Середа	Конкурс на краще виконання пісень, віршів іноземною мовою.	VII класи
Четвер	Вікторина, присвячена звичаям і традиціям країни, мова якої вивчається.	VIII класи
П'ятниця	Рольова гра "Телеміст" (між столицями рідної країни та країни, мова якої вивчається).	IX класи
Субота	Літературно-музичний вечір. Підсумки Тижня.	X-XI класи

Як окрему форму позакласної роботи з ІМіК можна виділити **роботу над проектами**. У методичній літературі визначено такі **рис** проекту: тривала дослідна діяльність, яка планується, реалізується й оцінюється самими учнями; взаємопов'язане навчання усіх видів МД; інтеграція знань, навичок та вмінь з різних галузей науки і власного життєвого досвіду; стимулювання активної класної й позакласної роботи учнів; одержання певного кінцевого продукту у вигляді письмового документа, оформленого буклета, стінної газети, відео-фільму, презентації тощо. Особливість проектної роботи полягає в тому, що учні вивчають ІМіК у процесі виконання проблемно-пошукових завдань, які пропонуються вчителем. Важливими вимогами до виконання завдань є креативність, новизна ідей, цікаві винаходи та вміння їх презентувати.

За домінуючим у проекті видом діяльності визначаються такі **типи** проектів: дослідницькі, творчі, рольово-ігрові, інформаційні, практично-орієнтовані. Вибір того чи іншого типу проекту залежить від віку учнів, їх рівня володіння іноземною мовою, творчих здібностей, рівня самостійності, інтересів, технічного оснащення школи тощо. Так, учням початкової школи цікавими будуть такі проекти: “Пори року. Погода”, “У королівстві літер”, “Моя улюблена тварина”, “Мій будинок / Моя квартира”, “Знайомтесь: я і моя сім'я” тощо. Учні основної школи можна запропонувати проекти на тему “Одяг на всі випадки”, “Подорож до країни, мова якої вивчається”, “Школа моєї мрії”, “Молодь обирає здоровий спосіб життя”, “Світ професій”, а учням старшої школи – “Ідеальна держава”, “Сучасні винаходи”, “Яке воно, сучасне мистецтво?”, “Усе про наш клас”, “Які новини?” (класний часопис) та ін. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес з ІМіК уможливує створення мультимедійних інтерактивних проектів, як то: “Музеї світу”, “Музика в нашому житті” тощо.

Робота над проектом проводиться в чотири **етапи**. На підготовчому етапі учні обирають та обговорюють тему проекту, визначають основні умови його виконання (термін, вид кінцевого продукту, критерії його оцінювання тощо), ознайомлюються з необхідним мовним і мовленнєвим матеріалом, формують малі групи, планують роботу кожного члена групи. Виконавчий етап передбачає позакласну діяльність зі збирання інформації, зокрема читання текстів, робота з довідниками, інтерв'ю, анкетування тощо. На цьому етапі учні широко використовують інформаційні ресурси та послуги мережі Інтернет. Презентація проекту (часто з використанням програми презентацій Microsoft Power Point) відбувається на презентаційному етапі, а на підсумковому етапі – обговорення результатів проектної діяльності, оцінювання учнів та аналіз одержаних результатів.

Як показує практика, методично грамотно організована позакласна робота сприяє інтенсифікації процесу формування іншомовної комунікативної компетентності, стимулює учнів до поглибленого вивчення ІМіК. Позакласні заходи, що забезпечують високі результати, повинні мати такі **характеристики**:

- інформативність і змістовність, які сприяють реалізації практичних та загальноосвітніх цілей позакласної роботи;
- комунікативна спрямованість: усі види позакласної роботи повинні забезпечувати користування іноземною мовою як засобом одержання і передачі інформації в типових природних ситуаціях спілкування;
- ситуативність: переважна більшість видів позакласної роботи повинна включати “набір” ситуацій, які є предметним фоном і стимулом до цілеспрямованих мовленнєвих вчинків;
- орієнтація завдань на підвищення мовленнєвої активності учнів;
- емоційність форм і способів реалізації, що сприяє підвищенню інтересу учнів до іншомовного спілкування.

Ефективні організація і забезпечення навчально-виховного процесу значною мірою зумовлюють швидкість і якість формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності у різних типах ЗНЗ. У наступному розділі будуть розглянуті особливості поглибленого і профільного навчання ІМіК, а також сучасні підходи до навчання другої іноземної мови і культури.

Завдання і питання для самоконтролю:

1. Назвіть типи планування і поясніть їх сутність.
2. Охарактеризуйте коротко вимоги до уроку ІМіК.
3. Запропонуйте три прийоми використання інформаційно-комунікаційних технологій для індивідуалізації формування ІКК в учнів 10 класу ЗНЗ.
4. Визначте принципову різницю між самостійною та автономною роботою учнів з оволодіння ІКК.
5. Запропонуйте план реалізації проекту “Музеї світу” в 11 класі ЗНЗ.

11. Особливості поглибленого навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах

Дайте відповіді, спираючись на свій досвід вивчення іноземних мов:

- У якому типі школи ви навчалися?
- Чи були у вашій школі профільні класи?
- Які труднощі виникали у вас при вивченні другої ІМ?

11.1. Навчання іноземних мов і культур у спеціалізованих загальноосвітніх навчальних закладах

Інтерес до вивчення іноземних мов (ІМ) повсякчас зростає, у зв'язку з чим збільшується кількість загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) із поглибленим вивченням цього предмета (ЗНЗ із поглибленим вивченням ІМ, гімназії, ліцеї). Завдання навчання ІМіК у навчальних закладах такого типу полягає в оволодінні учнями ІМ як засобом міжкультурного спілкування у ширшому і глибшому обсязі порівняно з іншими ЗНЗ; як способом пізнання досягнень світової культури; у підготовці учнів до толерантного сприйняття іншої культури, до розуміння національних стереотипів, рівноправності і рівноцінності культур та існування загальнолюдських цінностей. Проблема взаєморозуміння різних народів все ще залишається гострою, важливим завданням у вирішенні якої є подолання труднощів, пов'язаних із особливостями різних культур, що виникли за певних історичних умов. Тому на сучасному етапі розвитку методичної науки велика увага приділяється формуванню ІКК як здатності взаємодіяти з носіями мови у відповідності з нормами й культурними традиціями народу, представниками якого вони є. Відтак на часі вирішення проблеми навчання ІМіК у всіх типах ЗНЗ (детально див. розділ 3).

Розглянемо *цілі* та *завдання* навчання ІМіК у ЗНЗ із поглибленим вивченням цього предмета (або спеціалізованих школах). **Основною (практичною) метою** вивчення ІМіК у школах такого типу є оволодіння учнями комунікативними вміннями в усіх видах мовленнєвої діяльності та розвиток їхніх здібностей використовувати мову як засіб спілкування у діалозі культур. ІМ має служити також засобом передачі та отримання інформації у різних галузях знань, що сприяє підвищенню мотивації навчання. У процесі оволодіння ІМ учні засвоюють різноманітні способи обробки інформації, її аналізу і синтезу, набувають навчальних навичок та вмінь, необхідних у реальному житті кожній людині. Мета навчання реалізується у тісному взаємозв'язку практичного, освітнього, розвиваючого, виховного та професійно спрямованого компонентів. Розглянемо кожний із вказаних компонентів. *Практична спрямованість* навчання ІМіК у спеціалізованих школах з поглибленим навчанням ІМ полягає у формуванні ІКК більш широко й заглиблено порівняно із ЗНЗ інших

типів. Також необхідно зауважити, що учні таких навчальних закладів мають активно залучатися до культурних цінностей носіїв мови, яка опановується, брати участь у діалозі культур. Школярі отримують можливість оволодіти іншомовним мовленням у межах мовного й мовленнєвого матеріалу, який визначений для ЗНЗ такого типу. Учні повинні засвоїти програмний матеріал як засіб оформлення та розуміння висловлювання у процесі спілкування на рівні, передбаченому програмою. Для досягнення такої мети їм необхідно знати комунікативні функції засобів спілкування для їх конкретного вживання у відповідних мовленнєвих ситуаціях, уміти самостійно відбирати оптимальні мовні й мовленнєві засоби для реалізації комунікативного наміру.

Освітня мета спрямована на розширення та поглиблення країнознавчих і культурологічних знань учнів про культуру країни, мова якої вивчається, про внесок цієї держави у розвиток світового культурного простору. У процесі опанування ІМіК школярі глибше усвідомлюють можливості вираження понять, відношень різними засобами рідної та іноземної мов, удосконалюють культуру спілкування. Л.В. Щерба писав у свій час з цього приводу, що та людина, яка володіє лише однією мовою, завжди перебуває під владою одних символів, а та людина, яка говорить також ІМ, виходить за межі цього кола і користується мовою для висловлення думки, розуміє комунікативні можливості кожної із опанованих мов.

Розвиток учнів засобами ІМіК передбачає цілеспрямоване формування їхніх інтелектуальних та пізнавальних здібностей: мовної здогадки, спостережливості, мисленнєвої діяльності, готовності до пізнавально-пошукової творчості. Зіставляючи різні явища у процесі роботи над мовою, школярі усвідомлюють зв'язки між формою і значенням, навчаються по-різному формулювати свої думки. Такі операції сприяють тонкому сприйняттю відтінків висловлення думки не лише іноземною, але й рідною мовою. Сучасний рівень розвитку освіти передбачає вміння учнів самостійно і вмотивовано організувати свою пізнавальну діяльність, здійснювати пошук необхідної інформації з іншомовних джерел, брати участь у проектній роботі. Розвиваючий компонент процесу поглибленого вивчення ІМіК включає також вміння учнів переводити інформацію з однієї знакової системи в іншу (наприклад, з тексту у таблицю, з аудіотексту у письмовий текст), вибирати вид читання відповідно до поставленого завдання, працювати продуктивно й цілеспрямовано з текстами художнього, публіцистичного і ділового стилю, адекватно сприймати мову засобів масової інформації, створювати матеріал для презентацій з використанням мультимедійних технологій.

Виховання учнів засобами ІМіК сприяє підвищенню культури спілкування у процесі оволодіння правилами мовленнєвого етикету, прийнятого в тій чи іншій культурі, формуванню шанобливого ставлення до національних традицій, звичаїв іншого соціокультурного середовища, толерантності. На уроках ІМ розвивається світосприйняття учнів, системи їхніх моральних та естетич-

них поглядів, виховуються позитивні риси характеру, прищеплюється потреба у самоосвіті та самовдосконаленні. Також велика увага приділяється загальній культурі міжособистісної взаємодії, прагненні та вмінні вступати в комунікацію, вільно орієнтуватися в мовленнєвій ситуації, правильно сприймати й оцінювати результати спілкування. Засобами ІМ учні залучаються до етичної культури, навчаються відповідальності за свої думки й висловлювання, тактовному подоланню екстралінгвістичних труднощів. Виховна мета навчання найбільш успішно досягається за умови комплексної реалізації усіх цілей навчання з урахуванням вікових особливостей учнів, їхніх інтересів та рівня володіння ІКК.

У зв'язку із профілізацією сучасної старшої школи (детальніше див. наступний підрозділ) актуальним є визначення також *професійно орієнтованої мети*. У спеціалізованих ЗНЗ передбачено досить глибоке вивчення ІМіК, використання широкого спектра мовного матеріалу для здійснення іншомовного спілкування у різноманітних професійно орієнтованих ситуаціях. Професійна орієнтація характеризується передусім філологічною спрямованістю процесу навчання і націленістю на відповідну освіту у вищому навчальному закладі. Однак міжпредметний характер дисципліни ІМіК дозволяє також розширити можливості професійного вибору учнів у зв'язку з їхніми уподобаннями. Майбутніми сферами діяльності старшокласників можуть бути: іноземна філологія, переклад, література, учительська або викладацька діяльність, журналістика, міжнародні відносини, міжнародна економіка та ін.

У процесі оволодіння ІМіК як засобом спілкування в учнів формується ІКК, яка означає здатність до взаємодії з носіями мови у різних життєвих ситуаціях. Комунікативна компетентність виявляє рівень сформованості навичок і вмінь усіх видів мовленнєвої діяльності відповідно до сфери та ситуації спілкування. Усі складові комунікативної компетентності (детальніше див. розділ 3) тісно пов'язані між собою і в процесі навчання ІМіК реалізуються в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі та перекладі/медіації.

Особлива увага у ЗНЗ з поглибленим вивченням ІМіК приділяється такій компетентності, як лінгвосоціокультурна, котра, як відомо, складається із соціолінгвістичної, соціокультурної та соціальної (детальніше див. розділ 3). Відповідний рівень розвитку зазначеної компетентності дає можливість сформуванню в учнів цілісну систему уявлень про основні національні традиції, звичаї та реалії країни, мова якої вивчається. Учні при цьому набувають таких навичок і вмінь, які дозволяють їм асоціювати з мовною одиницею ту ж саму інформацію, що й носіям даної мови і досягти повного взаєморозуміння. Необхідно зазначити, що широке й постійне використання у навчальній роботі країнознавчих матеріалів підвищує як практичний, так і освітній, виховний і розвивальний потенціал ІМ, підсилює інтерес учнів до її вивчення.

Організація навчання ІМ у тісному зв'язку з національною культурою народу, мова якого опановується, збагачення навчального матеріалу лінгвокра-

їнознавчим аспектом сприяє посиленню комунікативно-пізнавальної мотивації учнів, дозволяє застосовувати різноманітні прийоми і форми роботи, апелює до інтелекту й емоційної сфери школярів. Як відомо, ефективність креативної мовленнєвої діяльності учнів багато в чому залежить від наявності інтересу до вивчення ІМіК. У свою чергу творчий підхід школяра до вирішення завдань у різних ситуаціях спілкування сприяє розвитку й становленню особистості, яка є продуктом тієї чи іншої соціокультурної спільноти. Ознайомлення і заглиблення представника однієї культурної спільноти в іншу, що має місце у процесі оволодіння ІМіК, приводить до виникнення такого явища як акультурація (термін Верещагіна Є.М. і Костомарова В.Г.). Автори під терміном “акльтурація” розуміють процес засвоєння особистістю, яка зростала в одній культурі, елементів іншої культури. Людину, яка обізнана не з однією, а з двома або декількома культурами, соціологи називають особистістю на межі культур, для формування якої є всі можливості у ЗНЗ з поглибленим вивченням ІМіК. Вирішення цього завдання потребує створення таких умов для спілкування, які б сприяли розвитку механізмів соціальної взаємодії, засвоєнню норм і моделей мовленнєвої та немовленнєвої поведінки, характерних для соціуму країни, мова якої вивчається.

Важливим є питання визначення **рівня володіння ІМіК** учнями спеціалізованої школи після завершення навчання. У чинній Програмі цей **рівень** окреслений як **В2** і характеризується такими вміннями:

- в **аудіюванні**: *вміння розуміти* лінійну фактичну інформацію, що стосується загальних повсякденних тем, розрізняючи як основний зміст, так і специфічні деталі; *розуміти* значну частину багатьох телевізійних програм на теми особистих інтересів, таких як інтерв'ю, короткі лекції, новини, якщо мовлення відносно повільне й чітке; *здогадуватись* про значення незнайомих слів на теми, пов'язані з їхніми сферами діяльності та інтересами;
- у **читанні**: *вміння розуміти* опис подій, почуттів та побажань в особистих листах на рівні, достатньому для регулярного листування; *переглянути значні за обсягом тексти* з метою отримання необхідної інформації, *зібрати інформацію* з різних частин тексту або різних текстів з метою виконання поставленого завдання;
- у **говорінні**:
 - для **діалогічного мовлення** характерними є *вміння вільного спілкування* на відомі теми, пов'язані із інтересами учнів; *без підготовки ініціювати бесіду* на знайомі теми; *викласти свою точку зору*, виступаючи в дебатах; *брати участь* в офіційній дискусії на відомі теми, під час якої відбувається обмін фактичною інформацією, даються інструкції, обговорюється розв'язання життєвих проблем;
 - для **монологічного мовлення** визначені *вміння логічно висловлюватись* на знайому тему в межах своєї сфери діяльності, досить зрозуміло та без утруднень для слухачів протягом майже всього періоду мовлення;

- у *письмі*: вміння написати резюме, доповідь і впевнено викласти свої погляди щодо зібраної фактичної інформації про знайомі, звичайні та незвичайні речі в межах своїх інтересів; передавати інформацію та думки/ідеї як на абстрактні, так і на конкретні теми, перевіряти й запитувати інформацію, формулювати проблему з належною точністю; писати приватні листи й записки із запитом про надання простої термінової інформації, підкреслюючи пункти, що вважаються важливими.

Необхідно зазначити, що комунікативно-мовленнєвий розвиток як рідною, так і ІМ учнів старших класів, рівень їхніх філологічних знань дають можливість ввести курс перекладу. **Переклад** у сучасній науці розглядається як мовленнєва діяльність, що полягає у перекодуванні, трансформації тексту з однієї мови на іншу із збереженням його змісту. Дослідники наголошують також на тому, що переклад — це особливий вид комунікації, який здійснюється за допомогою мови, але своїм зв'язком із мовою не вичерпується. Для його ефективної реалізації необхідно враховувати також специфіку, пов'язану із культурою народів, мови яких взаємодіють у процесі перекладу. З огляду на це науковці виділяють такі труднощі перекладацької діяльності:

- специфічність семантики мовних одиниць;
- неоднаковість картин світу, що створюються мовами для відображення позамовної реальності;
- відмінності у самій реальності, яка описується у текстах, котрі перекладаються.

Перекладацька діяльність є складним процесом, який передбачає: володіння ІКК; здібність швидкої ідентифікації й прогнозування мовних і мовленнєвих засобів в залежності від комунікативної ситуації та культурного середовища; володіння способами мобілізації уваги, активізації процесів пам'яті; вибору і реалізації правильної перекладацької стратегії відповідно до конкретних умов спілкування.

Навчання перекладу у ЗНЗ з поглибленим вивченням ІМ включає такі завдання: ознайомлення із суспільними функціями перекладу на сучасному етапі розвитку суспільства; розширення та поглиблення знань про лексичні та граматичні труднощі перекладу; навчання способам передачі іншомовних реалій рідною мовою і реалій рідної мови іноземною; виконання практичних завдань з перекладу на рівні слів, словосполучень, речень та цілих текстів з іноземної мови на рідну і навпаки.

Окреслені завдання вирішуються у процесі навчання учнів: а) усного перекладу аудіо- та відеоматеріалів з коротким викладом прослуханого чи побаченого, з наступним повним викладом змісту матеріалів; б) вибіркового письмового перекладу матеріалів, які містять лексичні та граматичні труднощі для перекладу; в) повного письмового перекладу рекламно-довідкових текстів, матеріалів періодичних видань, автентичних художніх творів. Крім повного

письмового перекладу учні опановують *реферативний* та *анотаційний переклад*. Реферативний переклад передбачає створення вторинного тексту іншою мовою на основі компресії смислових структур первинного тексту. Анотаційний переклад являє собою згорнутий виклад іншою мовою основного змісту тексту.

Формування навичок перекладацької діяльності та розвиток умінь усного і письмового перекладу здійснюється на основі автентичних матеріалів, які співвідносяться за своєю тематикою із типом профільного навчання і мають відповідати інтересам та потребам учнів.

Профілізація старшої школи (детально див. наступний підрозділ) має місце також у ЗНЗ з поглибленим вивченням ІМіК, де ІМ опановується в основному як профільний предмет. Учні мають оволодіти ІМіК для здійснення іншомовного спілкування в найбільш розповсюджених ситуаціях соціально-побутового і навчального характеру, а також досягти профільного рівня, який передбачає поглиблене вивчення ІМіК, використання широкого понятійного апарату для здійснення іншомовного спілкування, в тому числі у професійно орієнтованих ситуаціях спілкування. Профільний рівень орієнтує на продовження освіти у вибраній галузі, передбачає більшу автономію та самостійність учнів.

У спеціалізованих школах з поглибленим вивченням ІМіК створюються також **білінгвальні класи** згідно із запитам та потребами учнів. Білінгвальні класи – це класи, навчання у яких здійснюється за спеціальними програмами, що передбачають викладання окремих предметів поперемінно двома мовами – державною та іноземною. Приймаються учні до таких класів з урахуванням їхніх здібностей та нахилів за результатами співбесіди чи тестування. У білінгвальних класах ІМіК вивчаються поглиблено, а з п'ятого класу поступово запроваджується вивчення (повністю або частково) двох-трьох предметів ІМ. Базовими курсами, які вивчаються ІМ, за визначенням ЗНЗ можуть бути: історія, математика, біологія, географія, фізика, хімія. Для вибору пропонуються такі курси: друга ІМ (ІМ2), ділова мова, країнознавство, художня культура, мистецтвознавство.

Білінгвальна освіта визначається як результат навчального процесу, в якому ряд предметів викладаються ІМ. Білінгвальне навчання передбачає здобуття білінгвальної освіти та формування особистості, відкритої до взаємодії з оточуючим світом. За такого навчання ІМ стає не лише засобом комунікації, але й інструментом пізнання світу, здобуття фахових знань та вмінь, досягнення високого рівня мовної і мовленнєвої компетентностей. Білінгвальна освіта дає учням можливість поглиблювати свої знання про життя інших народів, розвивати комунікабельність та зацікавленість у спілкуванні з представниками інших культур, вміння дискутувати на різні теми. Мова-партнер в умовах білінгвальної освіти виступає в ролі предмета вивчення і як засіб оволодіння змістом інших навчальних галузей. Білінгвальна освіта зорієнто-

вана на формування в учнів мовної і мовленнєвої компетентностей як рідною, так і ІМ, дає можливість вільного спілкування обома мовами, розширює і поглиблює полікультурне розуміння світу, а також готує основу для використання ІМ у майбутній професійній діяльності.

11. 2. Профільне навчання іноземних мов і культур

Сучасні вимоги до становлення громадянина суспільства як самостійної, відповідальної, толерантної особистості мають втілюватись у життя ще в період шкільного навчання. Особлива увага у вирішенні цього завдання приділяється учням старшої школи, які стоять перед вибором майбутньої діяльності. Саме цей період є найбільш сприятливим для створення фундаменту для успішного оволодіння професійною майстерністю. Формування потреби до самовизначення у відповідності з інтелектуальними можливостями особистості, підготовка спеціалістів високого рівня освіченості й культури стають реальними завдяки переходу до профільного навчання, для якого характерними є спрямованість на професійне самовизначення старшокласників та диференціація. Відгуком на сучасні потреби підготовки молоді до майбутньої діяльності є прийнята “Концепція профільного навчання у старшій школі” (детальніше див. розділ 1).

Нагадаємо, що *профільне навчання* — це вид диференційованого навчання, при організації якого враховуються освітні потреби, нахили та здібності учнів, створюються умови для їхнього професійного спрямування, що забезпечується відповідним чітким визначенням цілей, уточненням змісту і структури навчального процесу. *Метою профільного навчання* є забезпечення можливостей рівного доступу учнівської молоді до здобуття початкової допрофесійної та загальноосвітньої профільної підготовки, створення умов для неперервної освіти протягом усього життя, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності у сучасному глобалізованому суспільстві.

Мета профільного навчання узгоджується із *головною метою української системи освіти*, яка полягає, як зазначено у Національній доктрині розвитку освіти, у створенні умов для розвитку й самореалізації кожної особистості як громадянина України, формуванні покоління, здатного навчатися упродовж життя. У зв'язку із визначеною метою система освіти має забезпечити:

- формування особистості як професіонала, що усвідомлює свою приналежність до сучасної цивілізації;
- розвиток у підростаючого покоління творчих здібностей, підтримку обдарованих дітей і молоді, формування навичок самоосвіти й самореалізації особистості;
- підготовку людей високої освіченості й культури, кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, мобільності в освоєнні та впровадженні новітніх технологій;

- різноманітність типів і видів закладів освіти, варіативність навчальних програм, індивідуалізацію навчання й виховання;
- доступ до якісної освіти в системі загальної середньої освіти;
- оптимізацію структури освітньої мережі, створення умов для профільного, екстернатного і дистанційного навчання;
- варіативність здобуття базової або повної загальної середньої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей;
- неперервність освіти впродовж усього життя;
- наступність змісту і координацію освітньо-виховної діяльності на різних ступенях освіти;
- формування потреби і здатності до самонавчання відповідно до інтелектуальних можливостей особистості.

Зазначені вище вимоги дають можливість окреслити основні завдання загальноосвітньої школи таким чином:

- різнобічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, формування ціннісних орієнтацій, задоволення інтересів і потреб;
- виховання в учнів любові до праці, забезпечення умов для їхнього життєвого і професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору й оволодіння майбутньою професією.

Вирішення сформульованих завдань особливо актуалізується у старшій школі, яка є останнім етапом одержання повної загальної середньої освіти. Ця школа має функціонувати переважно як профільна, що створює значно кращі умови для диференційованого навчання та врахування індивідуальних особливостей розвитку кожного учня. Саме на цьому етапі доцільним є поглиблене вивчення окремих предметів, широке використання курсів за вибором, факультативів. Необхідно зауважити, що **профільність навчання** визначається з урахуванням освітніх потреб учнів, кадрових можливостей і матеріальної бази школи, перспектив здобуття подальшої освіти випускниками школи. Профільне вивчення ряду предметів забезпечує належний рівень підготовки випускників шкіл до вступу у вищі навчальні заклади. Профільність навчання може бути реалізована у ЗНЗ різного типу: однопрофільних і багатoproфільних школах, спеціалізованих школах, ліцеях, гімназіях, колегіумах, школах, де передбачені класи з поглибленим вивченням окремих предметів. У деяких випадках у школі або в окремому класі може бути організовано навчання за універсальним напрямом. В такому разі задоволення освітніх запитів учнів здійснюється за рахунок введення курсів за вибором, які дають змогу поглибити або професійно спрямувати зміст споріднених базових предметів. У сільській місцевості, де немає паралельних класів і профільне навчання неможливо забезпечити в рамках окремої школи, перспективним є створення опорної школи, поширення різних форм дистанційного профільного навчання для обдарованої молоді.

Необхідно також вказати, на яких *принципах ґрунтується профільне навчання*. Такими принципами є:

- принцип фуркації (розподіл учнів за рівнем освітньої підготовки, інтересами, потребами, здібностями і нахилами);
- принцип варіативності й альтернативності (освітніх програм, технологій навчання і навчально-методичного забезпечення);
- принцип наступності і неперервності (між допрофільною підготовкою і профільним навчанням, професійною підготовкою);
- принцип гнучкості (змісту і форм організації профільного навчання, забезпечення можливості зміни профілю);
- принцип діагностико-прогностичної реалізованості (виявлення здібностей учнів до їх обґрунтованої орієнтації на профіль навчання);
- принцип міжпредметної інтеграції (реалізується в інтегрованому змісті навчальних предметів);
- принцип багаторівневості (визначення рівня навчальних досягнень учнів з тих предметів, які передбачені в обраному ними профілі).

Розглянемо питання профілю навчання. Під *профілем навчання* розуміють спосіб організації диференційованого навчання, спрямованого на поглиблене і професійно зорієнтоване вивчення циклу споріднених предметів. Профіль навчання визначається з урахуванням освітніх потреб замовників освіти; кадрових, матеріально-технічних інформаційних ресурсів школи, соціокультурної і виробничої інфраструктури регіону, перспектив здобуття подальшої освіти молодим поколінням.

Зазначимо, що диференціація навчання починається в старших класах неповної середньої школи (8-9 кл.) і на цьому етапі має орієнтовний характер. Цей етап професійної орієнтації має забезпечити допрофільну підготовку учнів, сприяє у виборі ними напряму профільного навчання у старшій школі. *Допрофільна підготовка* здійснюється завдяки введенню курсів за вибором, факультативів, предметних гуртків тощо. Метою такої підготовки є допомога учням у здійсненні свідомого, самостійного вибору профілю навчання в повній середній школі, визначення сфери майбутньої професійної діяльності. Науковцями сформульовані такі завдання допрофільної підготовки учнів восьмих-дев'ятих класів:

- розвиток в учнів образу “Я”, до складу якого входить рефлексія і пов'язані з нею здібності до адекватної самооцінки, оцінки ситуацій, явищ, дій оточуючих, комунікативних умінь, виявлення в них інтересів, нахилів, загальних і спеціальних здібностей до різних видів діяльності, розвиток пізнавальних інтересів для подальшого виявлення професійних устремлень;
- розширення знань учнів про світ праці і професій;
- уточнення запиту щодо профілів навчання з боку учнів та їхніх батьків до освітнього закладу;

- забезпечення неперервності та послідовності допрофільної підготовки, профільного навчання і професійної освіти;
- розвиток мотиваційно-ціннісної складової професійного самовизначення старшокласників;
- розвиток стійкої життєвої позиції, відповідальності за прийняте рішення.

Допрофільна підготовка складається із трьох компонентів, а саме: *інформування, орієнтації* стосовно вибору профілю та *психолого-педагогічної діагностики* учнів з метою виявлення їхніх професійних інтересів та нахилів. *Інформаційна робота* полягає в ознайомленні учнів з різними навчальними закладами для можливої подальшої освіти, умовами прийому та навчання в цих закладах, відвідування днів відкритих дверей. *Профільна орієнтація* спрямована на надання учням психолого-педагогічної підтримки в проектуванні варіантів продовження навчання у профільних і непрофільних класах, в закладах професійної освіти, а також готовності до соціального, професійного й культурного самовизначення. *Психолого-педагогічна діагностика* охоплює такі види діяльності вчителя, як спостереження за учнями, проведення опитування, опис поведінки. Отримані дані накопичуються, оцінюються, аналізуються, виявляються тенденції щодо можливостей подальшого розвитку учня та визначення його професійної спрямованості. За результатами інформування, орієнтації та психолого- педагогічної діагностики учням дев'ятого класу пропонуються відповідні профільні курси. Так, наприклад, допрофільна підготовка школярів з ІМ, спрямована на філологічний профіль, може включати такі курси: *предметно-орієнтований* «Іноземна мова», метою якого є поглиблення та розширення тем базової програми, та *міжпредметний (орієнтаційний)*, завдання якого полягає в ознайомленні учнів з явищами мови і мовлення, їхньої ролі в житті людей та культурі, орієнтації учнів у світі сучасних професій. Компонентами такого курсу можуть бути: іноземна мова та основи лінгвістики; іноземна мова та основи зарубіжної літератури; іноземна мова та основи перекладу; іноземна мова і міжнародна журналістика; іноземна мова і туристичний бізнес; іноземна мова та основи країнознавства.

На старшому ступені середньої школи здійснюється профільна диференціація навчання за рахунок поглибленого вивчення навчальних дисциплін певного профілю. У проекті Концепції профільного навчання у старшій школі визначені структура цього навчання та особливості його організації. У структурі профільного навчання виокремлені такі **напрями профілізації та навчальні профілі**:

- **суспільно-гуманітарний напрям (профілі:** філологічний, історико-правовий, економічний, юридичний та ін.);
- **природничо-математичний напрям (профілі:** математичний, хіміко-біологічний, географічний, медичний, екологічний та ін.);
- **технологічний напрям (профілі:** інформатика, виробничі технології, про-

ектування та конструювання, дизайн, транспорт, менеджмент, побутове обслуговування, народні ремесла та ін.);

- **художньо-естетичний напрям** (*профілі*: музичний, образотворчий, хореографічний, театральний, мистецтвознавчий та ін.);
- **спортивний напрям** (*профілі*: атлетика, гімнастика, плавання, спортивні ігри, туризм та ін.).

Для кожного профілю визначаються відповідні предмети і їх зміст. Зміст кожного профілю має *інваріативну* і *варіативну* частини, до складу яких входять **базові загальноосвітні предмети**, **профільні загальноосвітні предмети** і **курси за вибором**. Сукупність названих предметів і курсів має забезпечити як загальноосвітню, так і спеціалізовану поглиблену підготовку учнів до майбутньої професійної діяльності. До *інваріативної складової змісту* середньої освіти входять **базові загальноосвітні предмети**, вивчення яких є обов'язковим для всіх профілів. Нагадаємо ці предмети: українська мова, українська література, іноземна мова, зарубіжна література, історія України, всесвітня історія, правознавство, алгебра і початки аналізу, геометрія, інформатика, фізика, хімія, біологія, географія, фізкультура, трудове навчання, мистецтвознавство (за Державним загальноосвітнім стандартом). Необхідно зазначити, що зміст базових навчальних предметів може інтегруватися, скорочуватися на користь профільних предметів, що регулюється типовим навчальним планом. Опанування того чи іншого предмета може здійснюватись за програмами загальнокультурної, загальноосвітньої чи профільної підготовки, що й обумовлює диференціацію рівня засвоєння змісту базових загальноосвітніх предметів.

Варіативну складову змісту освіти складають **профільні загальноосвітні предмети** і **курси за вибором**, в рамках вивчення яких реалізуються цілі і завдання кожного профілю. Профільні загальноосвітні предмети є обов'язковими для учнів, які обрали даний профіль навчання. Профільні предмети вивчаються поглиблено. Курси за вибором – це навчальні курси, які входять до складу профілю навчання з метою поглиблення та розширення змісту профільних предметів або забезпечення початкової професійної спеціалізації навчання. Орієнтовне співвідношення обсягу базових загальноосвітніх, профільних предметів та курсів за вибором визначається пропорцією 60 : 30 : 10.

Уведення профільного навчання у старшій школі вимагає визначення рівнів опанування змісту різних предметів, у тому числі й ІМ. У Концепції профільного навчання ці рівні представлені таким чином: **рівень стандарту**, **академічний** та **профільний**. Зазначені рівні відповідають *першій, другій і третій моделям* (або типам) організації навчання в ЗНЗ. Розглянемо питання оволодіння ІМ на вказаних рівнях. Для рівня **стандарту** (*перша модель*) характерним є **обов'язковий мінімум** змісту навчальних предметів, що не передбачає подальшого і глибокого їх вивчення (наприклад ІМ у фізико-математичному чи природничому профілі). Навчання ІМ в таких профілях зорієнтоване на формування в учнів ІКК, достатньої для здійснення спілкування у різних

ситуаціях, обговорення суспільних та інших проблем, отримання інформації з різних джерел, поглиблення знань про мову. Володіння ІМіК учнями тих класів, де цей предмет не є фаховим, має досягти **рівня В1** (незалежний користувач, рубіжний рівень) у відповідності із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти. Зазначений рівень стандарту передбачає також удосконалення навичок самостійної навчальної діяльності учнів, розвиток їхніх інтелектуальних, творчих здібностей, що складає базу для подальшої освіти. Для **академічного рівня (друга модель)** визначено обсяг змісту, який є *достатнім* для подальшого вивчення певних предметів у вищих навчальних закладах. Така особливість змісту навчання притаманна тим предметам, які *не є профільними*, але є *базовими* або *близькими* до профільних (наприклад ІМ у філологічному профілі з поглибленим вивченням рідної мови і літератури). У відповідності із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти академічний **рівень** з ІМ має бути **В1+** (незалежний користувач, рубіжний рівень, дещо вищий рівня В1). **Профільний рівень (третьа модель)** підготовки передбачає орієнтацію на майбутню професію, що спрямовує процес навчання на поглиблене оволодіння обраними предметами. Таке вивчення ІМіК забезпечується дисциплінами за вибором у філологічному профілі, зміст яких базується на інтеграції всередині предметної галузі “Філологія”, на взаємопов’язаному й порівняльному засвоєнні рідної та іншомовної культур. Необхідно зазначити, що профільна спрямованість навчання ІМіК є додатковим компонентом базового рівня (тобто рівня стандарту). Випускники цих класів мають оволодіти у процесі навчання, на думку вчених, основами філологічної компетентності, удосконалити свої духовні якості як особистості, засвоїти норми поведінки різних культур, сформувані моральні ідеали, розвинути здатність до творчої самостійної роботи. Філологічний профіль передбачає підготовку учнів до продовження освіти у педагогічному, лінгвістичному та інших спеціалізованих вищих навчальних закладах. Порівняно з нефілологічними класами специфіка змісту навчання ІМіК у філологічних класах полягає у збільшенні обсягу продуктивного мовного матеріалу, поглибленні та систематизації лінгвістичних, країнознавчих і літературознавчих знань учнів, удосконаленні вмінь в усіх видах мовленнєвої діяльності, розширенні спектра ситуацій професійно орієнтованого іншомовного спілкування (Бім І.Л., 2004). Професії, якими можуть оволодіти учні у майбутньому, зорієнтовані на викладання ІМ, перекладацьку діяльність, міжнародну журналістику. Рівень володіння ІМіК випускниками такого профілю має відповідати **рівню В2** (незалежний користувач, просунутий рівень) за Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти.

Кількість годин на підготовку з ІМіК у профільному класі може бути збільшена у порівнянні із загальноосвітнім за рахунок варіативного компонента змісту освіти, який передбачає введення курсів за вибором профільної спрямованості з ІМ. Чинними програмами для профільної школи рекомендують-

ся, наприклад, такі курси з ІМіК: “Література”, “Країнознавство”, “Технічний переклад”, “Ділове мовлення” тощо.

У Програмах для ЗНЗ передбачено також диференціацію змісту освіти згідно із профілем навчання, розвиток умінь професійно орієнтованого використання ІМ відповідно до певної галузі знань, введення курсів, які викладаються ІМ і пов’язані з орієнтацією на майбутню професію.

Зарубіжні науковці (І. Л. Бім, В. В. Сафонова, О. М. Соловова, П. В. Сисоєв) та вітчизняні (Л. Я. Зеня) визначають наступні варіанти *місця і ролі ІМ як навчального предмета* у структурі профільного навчання: 1) навчання ІМ у філологічному класі; 2) навчання ІМ у класах інших профілів (нефілологічні класи). Мета навчання ІМ в рамках філологічного профілю, як зазначалось вище, полягає у поглибленні її вивчення. У нефілологічному профілі опанування ІМ може розглядається як мета навчання і як засіб реалізації профільного навчання, засіб вивчення іншого предмета, тобто поглиблене вивчення ІМ на основі профільної спеціалізації. Профільна спеціалізація характеризується, як зазначає Л. Я. Зеня, такими особливостями:

- 1) спрямованість на використання ІМ в межах обраного профілю;
- 2) розширення інформації у профільних освітніх галузях за рахунок використання профільних текстів з ІМ, оволодіння певною кількістю відповідних профілю іншомовних термінів, збагачення активного словника-мінімуму в межах профільної проблематики, збільшення обсягу рецептивного та потенціального словників, активізації рецептивного граматичного матеріалу;
- 3) підсилення діяльнісної складової за рахунок використання перекладу як професійно орієнтованого вміння, широкого використання професійно орієнтованої проектної діяльності, організації професійно орієнтованого іншомовного спілкування.

Навчання ІМіК у профільних класах передбачає також використання інтегрованих технологій, тобто таких технологій навчання, які притаманні як ІМ, так і іншому предмету, що вивчається поглиблено. Наприклад, ІМ та економіка в економічному профілі або ІМ та правознавство у правовому профілі, ІМ і географія у природничому профілі тощо. Інтегровані технології реалізуються в інтегрованих курсах, які пропонуються учням для вибору і доповнюють основний профільний курс. У профільно орієнтованих мовних курсах ІМ виступає не як мета, а як засіб навчання, і такий курс не повинен дублювати профільний, що читається рідною мовою. Метою таких курсів є поглиблення, розширення знань учнів з профільного предмета засобами ІМ, а також підвищення рівня володіння нею. Рівень володіння ІМіК учнями, які навчаються за нефілологічними профілями, але при цьому опановують іншомовні інтегровані курси, має відповідати **рівню В1+** із поглибленим вивченням профільної тематики (на відміну від рівня В1+ для класів, де ІМ вивчається як загальноосвітній предмет).

Організація навчання ІМіК в сучасній профільній школі здійснюється на основі реалізації тих же підходів, що і в основній (детально див. розділ 3). Однак на цьому етапі особливої актуальності набувають *комунікативно-діяльнісний (особистісно-орієнтований)* та *професійно орієнтований* підходи. За особистісно-орієнтованим підходом навчання центроване навколо особистості, а не спрямоване на неї, учень сам будує свою освітню траєкторію і несе відповідальність за результати своєї діяльності, виступає повноправним учасником навчально-виховного процесу. Особистісно-центроване навчання відповідає потребам сьогоденної освіти, орієнтує учнів на вибір майбутньої професії. Такий підхід спрямований на розкриття творчих сил, потенційних можливостей кожного школяра, стимулює його всебічний розвиток та бажання самоосвіти і самоудосконалення. Навчання ІМ в рамках особистісно- та професійно орієнтованих підходів модифікується у зв'язку із уточненням змісту навчання для кожного профілю. Учень, визначившись із профілем навчання, має можливість набути особистісно значущих знань, навичок та вмій, що значно підвищує мотивацію навчання. Інтегративний характер змісту навчання ІМ в різних профілях забезпечує прискорення процесу соціалізації учнів, включення їх в реальну соціокультурну діяльність.

Особистісно- та професійно орієнтовані підходи зумовлюють необхідність, як було зазначено вище, ставити учня у центрі процесу навчання, організувати його взаємодію з іншими учнями, надавати процесу навчання реальної практичної спрямованості. Цієї мети можна досягти за допомогою таких сучасних технологій, як *“навчання у співробітництві”*, *“метод проєктів”*, *“професійно орієнтована рольова гра”* та *“портфоліо учня”* (детальніше див. розділ 3).

Особливої уваги потребує також підготовка вчителя ІМ профільної школи. Адже він має виконувати певні виробничі функції, зміст яких відображає особливості навчання ІМіК у старшій школі. Л.Я. Зеня визначає ці функції та їх зміст таким чином:

- **комунікативно-навчальна функція** – забезпечення досягнення цілей поглибленого вивчення ІМіК у єдності мовленнєвих, мовних, лінгвосоціокультурної та навчально-стратегічної компетентностей за рахунок профільної спеціалізації;
- **виховна функція** – виховання засобами ІМ особистості, здатної до самореалізації, свідомого вибору професії та оволодіння нею, професійного зростання, мобільності й неперервної освіти впродовж усього життя;
- **розвивальна функція** – розвиток навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів і здібностей учнів у процесі профільного навчання;
- **освітня функція** – забезпечення досягнення цілей предметної інтеграції, зумовлених профільною спеціалізацією;
- **гностична функція** – дослідження проблем профільного навчання ІМіК, рефлексія своєї професійної діяльності з огляду на специфіку профільного

навчання ІМ, вивчення досвіду вчителів з питань навчання ІМіК у профільних класах;

- **організаторська функція** – організація навчання ІМіК в межах окремого профілю, проведення інтегрованих уроків з ІМ, визначення технологій формування ІКК з урахуванням профілю навчання.

11. 3. Навчання другої іноземної мови і культури

Початок ХХІ століття відзначається значною зміною контексту вивчення ІМ. Геополітичні, комунікаційні, технологічні перетворення у суспільстві привели до необхідності володіння не однією, а двома і більше ІМ. Для сучасної мовної освіти характерною є міжпредметна інтеграція, варіативність, орієнтація на міжкультурний аспект оволодіння мовою. Основною тенденцією сучасної мовної освіти є **полікультурність** та **плюрилінгвізм**. Явище плюрилінгвізму визначено у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти як оволодіння особистістю кількома мовами, завдяки чому у неї формується ІКК, всередині якої усі мовні знання і досвід є складовими, а виучувані мови переплітаються і взаємодіють. Розвитку даної тенденції сприяє розширення спектра мов, що опановуються, збалансоване вивчення різних ІМ на ранньому етапі навчання, оволодіння другою і третьою ІМ у ЗНЗ. Знання ІМ позитивно впливає на процес неперервного розвитку особистості, підвищення її загальної освіченості і культури, відповідає міжнародним тенденціям, документам ради Європи та ЮНЕСКО, в яких підкреслюється необхідність знання як мінімум двох ІМ для сучасної освіченої людини.

Відгуком на вимоги сьогодення є не лише Концепція загальної середньої освіти, в якій зазначається, що стрижнем сучасної освіти має бути її розвивальна, культурологічна домінанта, але й Концепція навчання другої ІМ (ІМ2) у ЗНЗ, основні положення котрої викладені у розділі 1. Розглянемо *цілі й завдання, зміст, принципи, засоби* навчання ІМ2 і культури (ІМіК2), а також *основні вимоги* до рівня володіння цією мовою.

Основні цілі і завдання навчання ІМіК2 у Концепції окреслені таким чином:

- *сформувати* мовні, мовленнєві та лінгвосоціокультурну компетентності учнів (відповідно до вимог програми);
- *поглиблювати та розширювати* філологічні, соціокультурні та країнознавчі знання учнів, які стосуються особливостей ІМіК2;
- *розвивати* комунікативну культуру і соціокультурну освіченість школярів;
- *сприяти* формуванню сучасної особистості, готової до діалогу з представниками інших національних культур;
- *ознайомити* учнів зі способом і стилем життя однолітків, мова яких вивчається, у контексті діалогу культур;
- *розвивати* в учнів уміння соціальної взаємодії, що передбачає вільне висловлювання своєї думки, вміння аргументувати власні погляди і пере-

конання; уміння розуміти позицію свого опонента, критично ставлячись до неї;

- *розширити* знання учнів про молодіжну субкультуру, яка перебуває за межами їхнього власного мовного простору, і сприяти критичному осмисленню соціальних проблем, розмірковуванню про різноманітні проблеми життя, усвідомленню життєвих цінностей тощо;
- *формувати* толерантне ставлення до народів, мова яких вивчається, розвивати готовність до досягнення взаєморозуміння, знаходження компромісів, нехтуючи інколи національними стереотипами, які заважають порозумінню.

Цілі і завдання потребують визначення *змісту навчання ІМіК2*. До *предметного та процесуального* аспектів змісту навчання ІМіК2 відносяться ті ж самі компоненти, що й до змісту навчання ІМіК1 (детальніше див. розділ 3). Усі зазначені компоненти змісту навчання ІМіК мають перебувати у тісному взаємозв'язку, забезпечувати зацікавленість учнів у новій інформації, сприяти всебічному розвитку особистості кожного, розширенню його світогляду та інтересів.

У Концепції навчання ІМ2 підкреслено, що відбір тем, ситуацій і країнознавчої інформації повинен здійснюватись за такими *критеріями*:

- *зацікавленість* учнів у запропонованому матеріалі;
- *актуальність, різноманітність та суспільна значущість* навчального матеріалу;
- *цінність та важливість* його для подальшого життя учнів;
- *здатність* сприяти формуванню в учнів відповідного ставлення до різних аспектів життя людей (особливо молоді) у країнах, мова яких вивчається;
- *сприяння* формуванню в учнів ІКК, акцентуючи увагу на різноманітності культурних особливостей іншого народу;
- *додержання* принципу концентричності із поглибленням та ускладненням навчального матеріалу відповідно до етапу навчання та вікових особливостей учнів.

Досягнення окреслених цілей у навчальному процесі з ІМіК2, наповненого відповідним змістом, здійснюється за умови реалізації певних *принципів*, які в цілому збігаються із принципами навчання ІМіК1 (детальніше див. розділ 3). Однак дослідники даної проблеми обґрунтували ще декілька принципів, серед яких найбільш актуальними для навчання ІМ2 є: *принцип використання контрастивного підходу* (або *контрастивний принцип*), *принцип урахування лінгвістичного та навчального досвіду учнів* та *принцип інтенсифікації*.

Реалізація *контрастивного принципу* дає можливість виявити як подібності, так і розбіжності в системах виучуваних мов, у побудові висловлювань на рівні тексту. Для подолання інтерференції при опануванні двох (або більше) ІМ бажано використовувати контрастивні вправи, які сприятимуть прискореному формуванню навичок та розвитку умінь.

Необхідно підкреслити, що контрастивний принцип передбачає зіставлення мовних явищ виучуваних мов, що значно активізує мисленнєву діяльність учнів, створює умови для більш ефективного оволодіння ІМіК2 та формування у них металінгвістичної свідомості. У процесі навчання як ІМ2 так і наступних мов контакт між ними неминучий, у зв'язку з чим необхідно навчитися раціонально управляти цим процесом для успішного досягнення практичних цілей.

У процесі організації навчання ІМ2 з опорою на контрастивний принцип важливим є урахування доцільності зіставлення мовного матеріалу на різних етапах його опрацювання. Як свідчать дослідження науковців, контрастивні вправи є ефективними переважно на етапі презентації мовного матеріалу та формування відповідних навичок. Вправи, спрямовані на розвиток мовленнєвих умінь, мають бути максимально наближені до реальних умов спілкування саме ІМ2, сприяти зануренню учнів у автентичне мовне середовище.

Також важливо зазначити, що вплив ІМ1 на оволодіння ІМ2 є доволі значним на початковому етапі навчання. На наступних ступенях цей вплив зменшується завдяки формуванню в учнів здібності до порівняння, співставлення знань, комбінування елементів виучуваних мов. Поступово школярі починають усвідомлювати внутрішні закони побудови системи нової ІМ, навчаються користуватися мовними засобами відповідно до ситуації спілкування, і таким чином підвищується рівень володіння іншомовними навичками та вміннями.

Зауважимо, що в процесі навчання ІМ2 зіставляється також соціокультурна інформація, так як учні мають оволодіти й соціокультурною компетентністю під час опанування цієї мови. Як відомо, ця компетентність формується завдяки ознайомленню учнів із національно-культурною специфікою мовленнєвої і немовленнєвої поведінки носіїв виучуваної мови. При оволодінні ІМ2 має місце порівняння етикету, норм поведінки представників різних народів в певних ситуаціях спілкування, зіставлення країнознавчої інформації.

У навчанні ІМіК2 важливим є також опора на *принцип урахування лінгвістичного та навчального досвіду учнів*. Передусім необхідно зауважити, що лінгвістичний досвід учнів в рідній мові позитивно впливає на процес оволодіння ІМ1. У процесі ж опанування ІМ2 цей досвід, збагачений системами двох мов (рідної та першої ІМ), значно прискорює вивчення наступної ІМ, незважаючи на наявність інтерферуючого чинника. При раціональній організації навчального процесу навіть за меншої кількості годин можна досягти значних успіхів у навчанні учнів ІМ2.

Спираючись на досвід учнів в опануванні знань, навичок та умінь у процесі вивчення рідної та першої ІМ, учитель може акцентувати їхню увагу на засвоєнні різних прийомів для розуміння змісту текстів, запам'ятовування інформації, роботи над мовним матеріалом, стратегіями оволодіння мовою.

До таких стратегій можна віднести: метакогнітивні та когнітивні (планування власної діяльності, контроль за продукуванням мовлення, самооцінка, вибір із пам'яті необхідного мовного матеріалу для вирішення комунікативних задач), комунікативні стратегії (компенсаторні, афективні, соціальні) (детальніше див. розділ 9).

При організації навчального процесу з другої ІМ2 необхідно також враховувати вміння учнів працювати з підручником, робочим зошитом, книжкою для читання, словниками, довідковою літературою. Набуті школярами протягом попереднього періоду навчання вміння розробляти свою власну стратегію опанування лексики, самостійно робити висновки, узагальнення щодо граматичного матеріалу; здійснювати пошук додаткового матеріалу; активно взаємодіяти у групі, в колективі при вирішенні комунікативних завдань мають стати опорою для раціональної організації навчальної діяльності.

Звернімось до *принципу інтенсифікації навчання* ІМ2, який реалізується завдяки урахуванню наявності подібних мовних явищ у виучуваних іноземних мовах, фоновій лексики, досвіду вивчення ІМ1, використанню найефективніших вправ та форм організації навчальної діяльності учнів. Підкреслимо, що цей принцип є особливо актуальним для мов однієї мовної групи. Однак, спираючись на досвід учнів в оволодінні як рідною, так і першою ІМ, інтенсифікувати можна також цей процес, якщо виучувані ІМ відносяться до різних мовних груп. Для успішної реалізації принципу інтенсифікації навчання ІМ2, як зазначають науковці, необхідно враховувати такі фактори:

- спорідненість мов;
- володіння учнями великою кількістю інтернаціоналізмів; лексичних одиниць, запозичених із інших мов (переважно з англійської);
- наявність високого рівня мотивації в оволодінні учнями ІМ2 як засобом спілкування;
- рівень сформованості рефлексії в учнів;
- наявність автентичних навчальних засобів, а також підручників, в яких враховані закономірності оволодіння ІМ2;
- тривалість курсу навчання, кількість навчальних годин.

Особлива увага в організації навчального процесу має приділятися відбору вправ, адже кількість годин для вивчення ІМ2 у ЗНЗ є значно меншою у порівнянні з ІМ1. Співвідношення вправ різного рівня повинно бути раціональним, зміст завдань має зацікавлювати учнів і стимулювати їхню інтелектуальну активність. Важливо звернути увагу також і на розподіл класних і домашніх завдань. Останні не повинні повторювати ті, що виконувались у класі. Бажано надавати домашнім завданням творчого характеру, що сприятиме оптимізації навчального процесу та прискоренню в опануванні учнями ІМ2 як засобом спілкування.

Необхідно також зазначити, що в умовах контактування як мінімум трьох мов (рідної, першої і другої ІМ) виникає проблема *інтерференції*. Явище

інтерференції, тобто негативного впливу, є більшим, як зазначають науковці, не з боку рідної мови, а першої іноземної, і охоплює всі лінгвістичні рівні мови (фонетичний, граматичний, лексичний та орфографічний). Однак дуже важливим моментом є урахування спорідненості виучуваних ІМ. Належність цих мов до однієї групи, наприклад германської (англійська, німецька, голландська та ін.) або романської (французька, іспанська, італійська та ін.) значно полегшує процес навчання. У разі ж оволодіння ІМ, що відносяться до різних мовних груп, цей процес може значно ускладнитись. І не завжди перша ІМ за такої ситуації може мати великий вплив на опанування другої, наприклад при вивченні англійської мови після китайської чи японської.

У процесі навчання ІМіК2 важливим є також урахування *позитивного переносу*. Як підкреслює І.Л.Бім, позитивний перенос має місце на *чотирьох рівнях*: на *рівні мовленнєвомисленнєвої діяльності* (чим більше мов знає людина, тим краще розвинені у неї мовленнєвомисленнєві механізми, наприклад механізми пам'яті, сприйняття, вибору та комбінування мовних засобів, механізми продукування висловлювання тощо); на *рівні мови* (схожі лінгвістичні явища в рідній та першій ІМ допомагають швидше опанувати ці ж явища у ІМ2); на *рівні навчальних умінь*, якими учні оволоділи у процесі вивчення рідної та першої ІМ; на *соціокультурному рівні* (соціокультурні знання, які отримали учні у процесі вивчення ІМ1, можуть бути об'єктом переносу за умови близьких культур).

Засоби навчання ІМіК2 є такими ж, як і для навчання першої ІМіК. Це і навчально-методичні комплекси, аудіо- та відеоматеріали, електронні засоби навчання тощо. Однак великої уваги потребують підручники з оволодіння ІМіК2, в яких мають бути враховані знання, навички та вміння учнів з першої ІМіК. Такий підхід до укладання навчально-методичних комплексів дає можливість раціоналізувати навчальний процес, має позитивний вплив на опанування учнями ІМіК2 та удосконалення їхнього мовленнєвого механізму.

Орієнтація на вищезазначені цілі й завдання, які впливають на визначення змісту, обґрунтування принципів і відбору засобів навчання дає змогу сформулювати *основні вимоги* до рівня володіння учнями ІМіК2. За цими вимогами школярі мають навчитися:

- *здійснювати і підтримувати* безпосередні усномовленнєві контакти з носіями мови у різноманітних ситуаціях відповідно до власних потреб та інтересів;
- *розуміти* озвучені автентичні тексти з метою отримання необхідної інформації;
- *читати* автентичні тексти з метою їх розуміння та з різним рівнем проникнення в їх зміст;
- *письмово фіксувати* й передавати інформацію різного обсягу і характеру;
- *оволодіти* прийомами самостійної роботи, стратегіями учіння, компенсаторними стратегіями у разі дефіциту мовних засобів з метою ефективного та раціонального розв'язання навчальних задач;

- *прилучатися* до культури інших країн, здійснюючи діалог культур;
- *сформувати* готовність до соціальної взаємодії для спільного розв'язання різноманітних проблем, а також досягти конкретних професійних цілей;
- *збагачувати* свій світогляд, розширювати загальноосвітній кругозір, розвивати пізнавальну активність і творчий потенціал, готовність до діалогу, відкритість і терпимість;
- *творчо використовувати* мовний і мовленнєвий матеріал для власного самовираження, усвідомлювати розбіжності з рідною мовою та ІМ1;
- *здійснювати* переклад на рідну мову і навпаки у повсякденних побутових ситуаціях.

Необхідно зазначити, що на вивчення ІМіК2 у ЗНЗ відповідно до навчального плану відводиться менша кількість годин у порівнянні з ІМ1, що не може не вплинути на кінцевий результат, яким є **рівень А2**. Розглянемо, як визначені **вміння для випускників** (11-й клас) у чинній програмі:

- **в аудіюванні:** *розуміти* інформацію як під час безпосереднього спілкування із співрозмовником, так і опосередковано (у звукозапису); *розуміти* основний зміст текстів відповідно до тематики ситуативного спілкування, виділяючи головну думку/ідею, диференціюючи основні факти і другорядну інформацію; *вибирати* необхідну інформацію із прослуханого, використовувати при цьому лінгвістичну і контекстуальну здогадку, спираючись на сюжетну лінію чи наочність;
- **у читанні:** *читати з повним розумінням* тексти, побудовані на знайомому мовному матеріалі; *знаходити необхідну інформацію* у текстах різнопланового характеру (значення незнайомих слів розкривається на основі здогадки, малюнка, схожості із відомими мовами, пояснень у коментарі); *переглядати* текст чи серію текстів з метою пошуку необхідної інформації (обсяг тексту – 1000 друкованих знаків);
- **у говорінні:**
 - **діалогічне мовлення:** *спілкуватись*, дотримуючись основних норм, прийнятих у країнах, мова яких вивчається; *вести бесіду* з однією чи кількома особами відповідно до комунікативної ситуації в рамках тематики, визначеної програмою; *розширювати* запропоновану співрозмовником тему розмови, переходити на іншу тему; *адекватно поводитись* у комунікативних ситуаціях, демонструючи мовленнєву поведінку, характерну для носіїв мови; *використовувати* міміку і жести (обсяг висловлювання – не менше 10 реплік, правильно оформлених у мовному відношенні);
 - **монологічне мовлення:** *висловлюватись* відповідно до певної ситуації або у зв'язку із прочитаним, почутим, побаченим; *описувати* об'єкти повсякденного оточення, події і види діяльності, у яких учень бере участь; *розповідати* про повсякденне життя, про минулу діяльність,

про плани на майбутнє, дотримуючись нормативного мовлення (обсяг висловлювання – не менше 20 речень);

- у **письмі**: заповнювати анкету тощо; писати поздоровлення, запрошення, оголошення; писати записку/повідомлення для друга/члена сім'ї; писати лист-повідомлення у формі розповіді/опису, висловлюючи свої враження, думки про осіб, події, об'єкти, явища, факти (обсяг висловлювання – не менше 20 речень).

Незважаючи на низку труднощів, які мають місце при навчанні ІМіК2 (недостатня кількість навчальних годин, наявність інтерферуючого фактора тощо), досягнення окреслених вище цілей є цілком реальним. Реалізації визначених цілей сприятиме раціональна організація навчального процесу з оволодіння учнями ІМіК2, для якої характерними чинниками є:

- підтримка в учнів стійкої мотивації оволодіння ІМ2;
- удосконалення найважливіших прийомів навчання, набутих при оволодінні рідною та першою ІМ (наприклад використання візуальної інформації як основи для конструювання змісту спілкування, передбачення змісту тексту за заголовком, ілюстраціями, опорними словами, виділення у тексті основної інформації, виписування ключових слів, заповнення таблиць, користування словником тощо);
- сприяння розвитку креативного підходу до оволодіння ІМ2, творчої ініціативи під час розв'язання комунікативних завдань;
- розширення знань учнів про технології навчання, які дають їм можливість оволодівати ІМ2 як у колективі, так і самостійно;
- формування здатності до автономного навчання;
- навчання школярів оцінювати свій власний рівень сформованості мовної, мовленнєвої, лінгвосоціокультурної компетентностей і розвивати потребу у подальшій самоосвіті й самовдосконаленні у сфері ІМіК2.

Швидкість і якість формування в учнів ІКК у різних типах ЗНЗ зумовлені передусім рівнем володіння учителем сучасними методами і технологіями навчання ІМіК, а також знанням історії їх розвитку, чому і присвячено наступний розділ.

Завдання і питання для самоконтролю:

1. Визначте особливості навчання ІМіК у ЗНЗ з поглибленим вивченням цього предмета.
2. Проаналізуйте вимоги чинних програм з ІМіК рівнів стандарту, академічного і профільного, та вкажіть на їх суттєві відмінності.
3. Опишіть специфіку навчання ІМіК у профільній школі.
4. Охарактеризуйте труднощі оволодіння ІМіК2.
5. Розробіть список критеріїв для аналізу й оцінювання в обраному вами підручнику/НМК з ІМіК2 одного з таких аспектів: а) лексичного мінімуму і вправ для формування лексичної компетентності; б) комплексів вправ для навчання читання або аудіювання, говоріння або письма; в) аудіопосібника; г) сайту НМК.

12. Методи і технології навчання іноземних мов і культур в історичному аспекті

Дайте відповіді, спираючись на свій досвід вивчення ІМіК:

- Чи знаєте ви, за яким методом вас навчали іноземної мови у школі?
- Що ви читали або чули про інтенсивні методи навчання іноземних мов і культур?
- Чи згодні ви із твердженням, що за два тижні можна навчитися спілкуватися іноземною мовою?

Метою цього розділу є аналіз методів, що мали найбільш суттєвий вплив на сучасну методику навчання іноземних мов протягом різних етапів її розвитку. Без знання досягнень вітчизняної та зарубіжної методики, без уміння осмислити і правильно оцінити позитивні та негативні сторони різних шкіл, течій, напрямів у методиці неможливо зробити правильний висновок, прийняти оптимальне рішення в конкретних умовах навчання.

Знання методики навчання іноземних мов **допоможе вчителю** краще орієнтуватись у виборі прийомів навчання, раціонально застосовувати їх у своїй діяльності, не йти шляхом проб і помилок, тобто не винаходити давно винайдений велосипед, випробуваний на практиці та вдосконалений, а свідомо і творчо використовувати досвід, накопичений багатьма поколіннями викладачів іноземних мов і науково обгрунтований у працях вітчизняних та зарубіжних учених.

Будуть також розглянуті методи-напрями і технології навчання ІМіК, які знаменують основні етапи розвитку методики і які повністю або частково, але досить широко, застосовувались або застосовуються у навчанні ІМіК в Україні та за її межами.

Інформація про вивчення іноземних мов дійшла до нас з часів глибокої давнини. Ще в епоху розквіту культури у Стародавньому Єгипті, Греції, Римі іноземні мови мали практичне й загальноосвітнє значення завдяки жвавим торговельним та культурним зв'язкам між цими країнами. Роль іноземних мов не слабшала і в період середньовіччя, про що свідчать літературні пам'ятники того часу та лексичні запозичення, відображені у словниках західноєвропейських мов. Спочатку грецька мова, а пізніше латина були тими основними іноземними мовами, яких навчали приватно та у школах. Проте жодна з іноземних мов не відіграла в Європі на протязі всієї історії розвитку її культури тієї виключної ролі, яку мала латинська мова протягом майже п'ятнадцяти століть. Будучи мовою церкви, науки та дипломатії, вона в епоху гуманізму претендує на світову першість і стає одним із основних предметів шкільного навчання. Лише в умовах зміцнення та подальшого розвитку національних мов у Західній Європі латинська мова поступово втрачає своє практичне значення, зберігаючи, однак, протягом довгого часу провідне положення як один із основних загальноосвітніх предметів у середній школі.

12.1. Методи навчання іноземних мов і культур

12.1.1. Класифікація методів навчання іноземних мов і культур

Оскільки термін “метод” має різні тлумачення, домовимось вкладати в це поняття єдність принципів навчання і таких глобальних компонентів методики як мета, зміст, способи і засоби навчання іноземних мов (див. також розділ 3.6.). Класифікація методів-напрямів навчання викликає певні труднощі, тому що в основі їх назв лежать найрізноманітніші ознаки. В залежності від того, який аспект мови переважає у навчанні, метод має назву граматичного чи лексичного. Згідно з тією роллю, яку відіграють рідна мова і переклад у процесі навчання іноземних мов, методи діляться на перекладні та безперекладні (прямі). Назва методу може бути зумовлена видом мовленнєвої діяльності, що складає мету навчання, у зв’язку з чим розрізняють усний метод і метод навчання читання. У назві методу може відбиватися спосіб розкриття значень іншомовних слів: прямий (безперекладний) і непрямий (перекладний), а також головний канал надходження іншомовної інформації: візуальний, аудіовізуальний; зв’язок методу навчання з психічними процесами оволодіння іноземною мовою: свідомий та інтуїтивний, штучний і природний. Відомі методи, які були названі іменами їх авторів — методи Берліца, Гуена, Пальмера, Уеста, Фріза, Ладо, Лозанова, а також методи, в яких зафіксовано фактор часу: короткочасний, інтенсивний, або певні психологічні феномени: методи релаксопедії, гіпнопедії, сугестопедії, активізації резервних можливостей особистості. В залежності від способів організації матеріалу та використання специфічних допоміжних засобів методи мають також відповідні назви, наприклад, метод з використанням ЕОМ і т. ін.

Історія методики навчання іноземних мов завжди була орієнтована на пошуки найбільш раціонального методу навчання. Вважається, що найдревнішим був **натуральний метод**, згідно з яким іноземна мова засвоювалась так, як дитина засвоює рідну мову — шляхом наслідування (імітації) готових зразків, багаторазового повторення їх та відтворення нового матеріалу по аналогії з вивченим.

Кожен метод має властиві йому позитивні та негативні сторони і за певних умов має свою об’єктивну цінність. Проте у всі часи методи, що використовувались в різних навчальних закладах, перебували в найбезпосереднішій залежності від **соціального замовлення** суспільства, яке впливало на мету і зміст навчання іноземних мов і навіть на вибір тієї чи іншої мови. Так, якщо в епоху гуманізму та Відродження класичні “мертві” мови і, в першу чергу, латинська відігравали роль засобу живого спілкування і використовувалися церквою, дипломатією, наукою, то у XVIII сторіччі у зв’язку зі зміцненням національних мов і розширенням міжнародних зв’язків латинська мова втратила свій колишній статус і стала переважно атрибутом освіченості і вченості. Зміни політичного, економічного, соціального та культурного характеру неминуче привели до витіснення мертвих класичних мов сучасними західно-

європейськими мовами: французькою (XVIII ст. — XIX ст.), німецькою (перша половина XX ст.) та англійською (XX ст.) з бумом американського варіанта англійської мови у зв'язку з широким розповсюдженням північноамериканської цивілізації (друга половина XX ст.).

Різні історичні періоди розвитку суспільства характеризуються певними методами навчання: в період Відродження переважав граматико-перекладний метод, в період інтенсивного розвитку капіталізму і міжнародних зв'язків, починаючи з кінця XIX ст. — прямий та усний методи; у період виникнення технічних засобів навчання у XX ст. — аудіовізуальний, аудіолінгвальний, з використанням ЕОМ і комп'ютерів та ін.

Розглянемо найбільш розповсюджені у СНЗ методи-напрями навчання ІМіК згідно класифікації, запропонованої А.М.Щукіним (Щукин А.Н., 2006): свідомі, прямі (інтуїтивні), комбіновані та інтенсивні методи.

12.1.2. Свідомі методи

Введення іноземної мови до шкільних програм країн Європи (XVIII — початок XIX ст.) проходило в той момент, коли пануюче положення в них займала латинська мова. Поступово втрачаючи своє значення як засобу спілкування, вона розглядалась педагогами як найважливіший засіб розвитку мислення і пам'яті учнів, зразком досконалості мови з точки зору її структури.

Більш ніж тисячолітня традиція викладання латинської мови у навчальних закладах не могла не позначитись на практиці викладання нових “живих” мов, насамперед французької та англійської. Першими підручниками були граматики, зокрема “Практична французька грамика, за допомогою якої можна легко й за короткий час навчитися цієї мови” І. Мейдингера, видана у 1783 році в Німеччині.

Перекладні методи, механічно перенесені на живі мови, поділялись на *граматико-перекладний і лексико(текстуально)-перекладний* в залежності від того, який мовний аспект — грамика чи лексика — знаходився у центрі уваги при вивченні іноземної мови шляхом перекладу текстів на рідну мову.

Граматики-перекладний метод був поширений в усіх країнах Європи, а його розквіт припадає на XVIII-XIX ст. У царській Росії він був основним офіційно визнаним методом аж до 1917 року. Представниками граматики-перекладного методу були І. Мейдингер (Німеччина), Г. Оллендорф (Англія).

Застосування граматики-перекладного методу протягом довгого періоду пояснюється традиціями, успадкованими від латинських шкіл, формальними загальноосвітніми цілями навчання, не пов'язаними з реальним іншомовним спілкуванням, можливістю використовувати мало кваліфікованих викладачів.

Лінгвістичну основу граматики-перекладного методу складала ідея порівняльного мовознавства, згідно з якими мови не відрізняються у своїй основі і їх елементи можуть взаємозамінюватись. Так, відомий німецький лінгвіст

В. Гумбольдт вважав, що метою викладання мови є повідомлення знань про її загальну структуру. Порівняльно-історичне мовознавство не мало значного впливу на методи викладання живих мов, оскільки свою увагу воно зосереджувало на стародавніх мовах, вважаючи їх вершиною мовного розвитку.

З психологічної точки зору перекладні методи можуть бути обґрунтовані даними асоціативної психології. Її вихідне положення полягало в тому, що всі психічні процеси розкладаються на окремі елементи, які потім з'єднуються у свідомості за законами асоціацій.

Вважаючи пам'ять одним із основних явищ психіки, представники граматики-перекладного методу будували навчання на основі запам'ятовування та зіставлення явищ у двох мовах. Положення про спільність мов і повний збіг понять за змістом та способом їх вираження дало представникам перекладних методів підставу вважати дослівний переклад одним із основних принципів навчання іноземних мов.

Представники граматики-перекладного методу брали за основу навчання окремі слова та речення, що ілюстрували певні граматичні явища, тобто граматичні правила мови, яка вивчалась.

Метою навчання в межах граматики-перекладного методу є навчання читання та перекладу текстів, переважно художніх, на рідну мову. В цьому вбачається загальноосвітня мета вивчення іноземної мови, а саме: розвиток логічного мислення учнів за допомогою граматичних вправ. У названих перекладних методах чітко виступає як *основа навчання*, так і основні *засоби навчання*: у граматики-перекладному методі — вивчення граматики та дослівний переклад, в текстуально-лексико-перекладному — вивчення мови на зв'язних, здебільшого оригінальних текстах шляхом перекладу їх на рідну мову.

Найбільш відомими представниками *текстуально-перекладного* методу були Ж. Жакото (Франція), Д. Гамільтон (Англія), А. Шаванн (Швейцарія).

Назвемо основні *принципи перекладних методів* навчання іноземних мов:

- 1) писемне мовлення, що представляє справжню мову, як основа навчання (розмовна мова вважалася на той час відхиленням від існуючої норми);
- 2) синтез і дедукція як найголовніші процеси логічного мислення, що зумовлюють заучування граматичних правил та слів і складання на їх основі речень, — у граматики-перекладного методі, а також аналіз як провідний процес логічного мислення і, відповідно, аналіз та дослівний переклад зв'язних оригінальних текстів — в текстуально-перекладному методі;
- 3) засвоєння мовного матеріалу шляхом перекладу та механічного заучування, а також застосування аналогії (в текстуально-перекладному методі), тобто на базі рідної мови.

Підручники, створені на основі текстуально-перекладного методу, знайшли особливо широке застосування в умовах самостійного вивчення іноземної мови. Найбільшою популярністю до теперішнього часу користуються

підручники для самостійного вивчення мови Ш. Туссен-Лангенштейдта, які були створені для оволодіння майже всіма європейськими мовами.

Головними досягненнями перекладних методів є деякі прийоми роботи з текстом (аналіз та переклад важких місць, пошук у тексті вивченого лексичного і граматичного матеріалу, встановлення різноманітних аналогій з рідною мовою і т. ін.), які використовуються у навчанні і в наш час. Проте перші в історії методики перекладні методи мали серйозні недоліки. Вони були погано орієнтовані на оволодіння мовою як засобом спілкування, навіть у плані навчання читання. Основною їх метою було одержання загальної освіти, яку розуміли як розвиток логічного мислення в результаті вивчення граматики або як загальний розвиток шляхом читання та перекладу текстів. Характерним для цих методів був відрив форми від змісту. Так, при граMATико-перекладному методі в деяких підручниках для вправ навмисно підбирались зовсім не пов'язані одне з одним речення, щоб не відволікати увагу учнів від форми, яка в мові визнавалась єдиним об'єктом вивчення. Це нерідко призводило до перекручування змісту та порушення норм рідної мови, наприклад: “Чи одягає ваш брат капелюх замість того, щоб одягти костюм? — Він одягає свій костюм раніше, ніж капелюх” (з підручника Г. Оллендорфа). У межах **текстуально-перекладного методу** нерідко використовувались зв'язні тексти хрестоматійного характеру та оригінальні тексти художньої літератури, недоступні для сприймання та розуміння учнів. І, нарешті, вивчення мов будувалося на основі ототожнення граматики і логіки, визнання ідеалом мертвих мов, а також ігнорування специфічних рис живих мов, особливо їх фонетичного аспекту.

До свідомих методів відносяться також свідомо-активний, свідомо-практичний і свідомо-зіставний методи, але вони не мали широкого розповсюдження у СНЗ.

12.1.3. Прямі методи

На початок 70-х років XIX сторіччя соціально-економічні умови в Європі докорінно змінились. У європейських країнах остаточно перемогла буржуазія, яка в пошуках нових ринків збуту сировини і товарів виходить далеко за межі національних держав. В нових умовах з'являється потреба в людях, що практично володіють іноземною мовою, насамперед усним мовленням. Навчання мов за граMATико- і текстуально-перекладними методами не могло більше задовольняти вимоги суспільства. В надрах перекладних методів як їх антипод і противник зароджуються **прямі методи**, в яких на перший план висувуються практичні цілі і, перш за все, — навчання усного мовлення. Рух за розробку нових методів, протилежних перекладним методам, в історії методики має назву Реформи школи. Методичні ідеї “руху Реформи” в Німеччині були вперше сформульовані у брошурі В. Фієтора “Викладання іноземних мов повинно бути докорінно змінене”. Методичний напрям Реформи не був однорідним, у ньому

брали участь лінгвісти, психологи, методисти: В. Фієтор, П. Пассі, Г. Суїт, О. Єсперсен, Ш. Швейцер, Г. Вендт, Б. Еггерт, які працювали в багатьох європейських країнах — Англії, Франції, Німеччині, Данії та ін.

У зв'язку із **соціальним замовленням суспільства** в нових соціально-економічних умовах іноземні мови, які раніше вивчали лише представники заможних верств населення, головним чином дворянство, стали надбанням середнього прошарку.

Для виникнення й розвитку прямих методів, окрім соціальних факторів, велике значення мали **досягнення лінгвістики і психології**. Так, младограматичний напрям у лінгвістиці, який включав німецьку школу (Г. Пауль, К. Бругман), московську школу Ф. Ф. Фортунатова, школу М. Бреалю у Франції та ін., створює основи описової фонетики, вивчає фонетичні зміни, які відбивають фізіологічні процеси, пов'язані з артикуляцією, виявляє звуко-буквені співвідношення. В той же час з'являються зародки науки, яка розвинулася згодом у лексикологію і дозволила зробити висновки про відсутність повної відповідності у структурі та словниковому складі різних мов. Це може розглядатися як вагомий аргумент проти дослівного перекладу як основи навчання іноземних мов. **Лінгвістична теорія младограматиків** надає великої ваги проблемам навчання вимови — важливій передумови усного мовлення. Для навчання вимови створюється теоретична основа, а опис аналогій у мовах використовується з метою навчання граматики без обов'язкового заучування правил.

Не менше значення для розвитку прямих методів мали досягнення психології. Засновник **експериментальної психології** В. Вундт у своїх працях, присвячених проблемам мови, залишаючись на позиціях асоціаціонізму, показав, що мовлення являє собою діяльність, в якій основну роль відіграють акустичні та моторні відчуття. У процесі мовлення речення виникає у свідомості людини як цілісний витвір.

Певний вплив на методику навчання іноземних мов мали дослідження американського психолога Е. Торндайка в галузі **порівняльної психології**. Він висунув теорію “спроб і помилок”, згідно з якою випадково знайдена реакція на стимул закріплюється в результаті повторень. Досліди Е. Торндайка, що проводились на тваринах, дозволили йому висунути теорію навчання, складовими якої були закон ефекту (взаємозв'язок стимулу і реакції на нього в результаті багаторазових спроб і помилок); закон вправляння і закон готовності. Психологічна теорія “спроб і помилок” стала підставою для методичної вимоги багаторазових і тривалих повторювань одного і того ж мовного явища.

Певним чином вплинула на методику і **гештальтпсихологія**, представники якої вважали, що першочергове завдання навчання — це розуміння цілого, а не окремих елементів. Згідно з положенням теорії В. Вундта і представників гештальтпсихології одиницею навчання повинно бути не слово, а речення, яке являє собою щось ціле (гештальт). Однак усі згадані психологічні

напрями визнавали переважну роль імітації та повторення для закріплення правильної реакції учнів.

Основні **положення прямих методів** можна сформулювати таким чином: в основі навчання іноземних мов лежать ті ж процеси, що й при оволодінні рідною мовою; головну роль у мовленнєвій діяльності відіграють пам'ять і відчуття, а не мислення.

Згідно із соціальним замовленням суспільства **метою навчання** є практичне володіння іноземною мовою, під яким розуміли оволодіння усним мовленням. Це призвело до того, що до теперішнього часу збереглося і має місце невинуватене ототожнювання практичного володіння іноземною мовою виключно з усним мовленням.

Відмічаючи негативну роль рідної мови, прихильники прямих методів прагнули виключити рідну мову при навчанні іноземної, застосовували одномовні способи семантизації мовного матеріалу, намагаючись встановити “прямі” зв'язки слова й поняття, що знайшло відображення в самій назві методів. Особлива роль у боротьбі з рідною мовою надавалась наочності: зовнішньо-предметно-зображальній та дійовій і “внутрішній”, “контекстуальній”, здатній, на їх думку, допомогти встановленню цих “прямих” зв'язків між предметами і явищами, з одного боку, та їх словесними варіантами на іноземній мові — з іншого. Відсутність вправ на переклад з іноземної мови на рідну мотивувалась таким чином: переклад вимагає досконалого володіння рідною та іноземною мовами, забирає багато часу на уроці, заважає проникнути в дух іноземної мови, привчає учнів до складання іншомовних речень по аналогії з рідною мовою, перешкоджає учням думати іноземною мовою; переклад — це мистецтво, що не має нічого спільного з навчанням іноземних мов у школі; переклад, у точному розумінні цього слова, взагалі неможливий, оскільки у кожного народу є своя, притаманна лише йому, система понять, і в кожній мові відбивається властивий цьому народу світогляд.

Прямі методи мали багато позитивного, а використані в них прийоми та засоби навчання увійшли до арсеналу сучасних технологій. **Основною заслугою** представників прямих методів є те, що вони віддали перевагу живій розмовній мові і розробили методику навчання усного мовлення. Великим досягненням можна вважати створення системи фонетичних вправ, більшість з яких успішно використовується і сьогодні. Безперечний внесок прямі методи зробили у використанні різноманітних безперекладних засобів семантизації лексики: показ малюнків, предметів, демонстрація дій, використання синонімів, антонімів, дефініцій, коментаря іноземною мовою, ілюстративних речень, а також навчальних матеріалів, що відображають життя, культуру та побут народу країни, мова якої вивчається: предметів, картин, книжок, зразків мистецтва. Навчання за цими методами відбувалось в атмосфері іноземної мови на відміну від занять за граматико-перекладним методом, на яких мали місце “розмови про іноземну мову на рідній мові”.

До **недоліків прямих методів** можна віднести безпідставність повного виключення рідної мови з процесу навчання. Як дотепно зауважив Л. В. Щерба, можна вигнати рідну мову з аудиторії, але неможливо вигнати її з голів учнів. Незважаючи на всі зусилля викладача, учні мимовільно, особливо на перших порах, намагаються встановити у своїй свідомості зв'язки між словами рідної мови та іноземної. Сучасна практика синхронного перекладу остаточно спростувала тезу прихильників прямих методів про неможливість власне перекладу. Крім того, безперекладні засоби розкриття значень слів не можна вважати універсальними. Вони не завжди надійні, оскільки абстрактні поняття не піддаються наочному зображенню, їх опис потребує більших затрат часу, а синонімів, які повністю збігаються за значенням, не існує. Недоліком прямих методів є повне заперечення ролі граматики, або ж виключно індуктивне її засвоєння: поступове накопичення мовних фактів у процесі мовлення. Однак такий шлях вивчення граматики, характерний для засвоєння рідної мови, потребує більших затрат часу і позбавляє учнів можливості зіставляти іншомовні форми з уже відомими формами рідної мови. Інакше кажучи, граматика неначе підпорядковується лексиці, розчиняється в ній, тому що саме лексиці відводиться головна роль в усномовленнєвому спілкуванні як меті навчання за прямими методами. У 20 – 50-і рр. минулого століття в Західній Європі і США концепція прямого методу продовжує розвиватися, з'являється ряд **модифікацій прямого методу**: усний метод (Г. Пальмер), аудіолінгвальний метод (Ч. Фріз, Р. Ладо), аудіовізуальний метод (Ж. Гутенейм, П. Ріван, П. Губеріна). Розглянемо ці методи детальніше.

12.1.3.1. Усний метод Гарольда Пальмера

Значне розширення сфери викладання іноземних мов у зв'язку з потребою в людях, що володіють іншомовним мовленням, у ХХ ст. привело до інтенсивної розробки і подальшого розвитку прямих методів, орієнтованих як на репродуктивне, так і на рецептивне оволодіння мовою. Серед перших, найбільш визначних, є метод Гарольда Пальмера.

Англійський педагог і методист Гарольд Пальмер (1877-1950) – автор понад п'ятдесяти теоретичних праць, підручників та навчальних посібників. Його усний метод, більш відомий як метод Пальмера, виник у 20-і роки ХХ ст. і не лише став широко розповсюдженим, але й справив значний вплив на становлення аудіолінгвального (40-і роки) та аудіовізуального (50-і роки) методів.

У своїй методичній концепції Пальмер керувався лінгвістичним ученням соціологічної школи (Ф. де Соссюр, А. Мейє), психологією поведінки (Е. Торндайк, Дж. Уотсон) та прагматичною педагогікою Д. Дьюї. Виходячи з цих напрямів у лінгвістиці, педагогіці і психології, Пальмер висуває імітацію та заучування напам'ять як **основні принципи** навчання іноземної мови. Не заперечуючи в теорії ні використання рідної мови (як це робили найбільш ортодоксальні представники прямого методу), ні свідомого підходу до фактів мови,

на практиці він зводить процес навчання мови до неперервного ланцюга стимулів, які застосовує учитель, і зворотного ланцюга реакцій з боку учнів.

Пальмер вважає, що, незалежно від мети курсу іноземної мови, **навчання завжди слід починати з усного мовлення**, надаючи початковому ступеню вирішального значення. Завданням цього ступеня, що триває близько півроку, є навчити учнів розуміти іноземну мову на слух, розпізнавати і правильно вимовляти окремі звуки та звукосполучення, а також безпомилково відтворювати вивчений лексичний і граматичний матеріал у бесіді на побутові теми. Увага, яку Пальмер приділяє усному мовленню, визначає і характер мовного матеріалу. Це літературна розмовна мова, представлена текстами (на початковому ступені учні знайомляться з ними лише на слух), які написані в межах науково відібраного словникового мінімуму. Виходячи з того, що при оволодінні рідною мовою активному її використанню передує тривалий період її пасивного сприймання, Пальмер вважає одним із головних принципів навчання іноземної мови **попереднє пасивне сприймання мови на слух**. Відповідно на початковому ступені навчання вводиться інкубаційний період (1,5-2 місяці), протягом якого учні “купаються” в мовленнєвому потоці, слухаючи мовлення вчителя на іноземній мові, та вчаться схоплювати загальний зміст висловлювання. Визнаючи, що до володіння іноземною мовою можна прийти як свідомим, так і інтуїтивним, підсвідомим шляхом, Пальмер віддає перевагу останньому, який, на його думку, потребує менше часу і дає при цьому кращі результати. Тому він вважає заучування основою всякого вивчення мови, яке поширюється не лише на окремі слова, але й на словосполучення та речення. Цілісне запам'ятовування, на його думку, дає можливість уникнути помилок, звільнитися від абстрактних роздумів, негайно використати засвоєний матеріал у своєму мовленні.

Для засвоєння граматичних конструкцій рекомендуються **підстановчі таблиці**. Перші речення ста підстановчих таблиць, укладених Пальмером, включають той граматичний матеріал, яким учні повинні оволодіти за час навчання. Комбінуючи взаємозамінювані елементи, які подаються у певній граматичній формі, учень складає аналогічні речення. Вправи виконуються у швидкому темпі, оскільки можливість помилок виключена. Безпомилковість мови розглядається Пальмером як найважливіша умова успішного формування навичок, в чому й полягає процес оволодіння мовою.

Безперечною заслугою Пальмера є зведення в систему численних і різноманітних вправ, які об'єднуються головним завданням формувати правильні навички усного мовлення. Вперше у викладанні іноземної мови Пальмер ставить питання про певну послідовність вправ, що виконуються, — про поступове наростання їх труднощі та про виділення окремих аспектів засвоєння. Згідно з принципом градації труднощів вводяться і підстановчі таблиці, і серії запитань. Система вправ, запропонована Пальмером, включає суто рецептивну роботу (підсвідоме розуміння, свідому усну асиміляцію, виконання

наказів, короткі відповіді на загальні запитання), рецептивно-імітативну роботу (повторення за вчителем звуків, слів і речень), умовну бесіду (запитання та відповіді, накази та відповіді, завершення речень), природну бесіду. Така система вправ забезпечує рух від безпомилкового, градуйованого за труднощами навчального мовлення, до мовлення вільного, творчого.

Серед недоліків методичної системи Пальмера можна виділити неправомірне ототожнення засвоєння дитиною рідної мови, що відбувається одночасно з розвитком її мислення, з процесом оволодіння іноземною мовою в штучних умовах, внаслідок чого учням на першому етапі протягом досить тривалого періоду часу відводиться пасивна роль — сприймання мови учителя. Штучне стримування мовленнєвої діяльності, переважання механічного заучування та імітації залишає мало місця й часу для ініціативного мовлення, яке, як вважає Пальмер, розвивається самостійно на основі сформованих мовленнєвих навичок.

12.1.3.2. Аудіолінгвальний метод

Аудіолінгвальний метод, створений Чарльзом Фрізом (1887-1967) і Робертом Ладо (1915) в США в 40-50-і роки XX ст., є своєрідним розвитком ідей Гарольда Пальмера. **Специфіку цього методу** визначає насамперед належність Фріза до іншої лінгвістичної школи. Трактуючи мову з позицій дескриптивної лінгвістики, представленої у працях американського лінгвіста Леонарда Блумфілда, Фріз розглядає її як систему знаків, що використовуються у процесі усного спілкування, вважаючи письмо штучним і не дуже точним способом фіксації звукової мови. Звідси робиться висновок про значущість звукової системи мови і системи моделей в побудові речень. Отже, Ч. Фріз вважає, що одиницею усного спілкування (а значить, і навчання) є речення. Саме звукова система і система моделей речень відрізняє одну мову від іншої і тому складає її основу.

Незалежно від кінцевої мети **початковий ступінь навчання** повинен бути присвячений розвитку усного мовлення, а до навчання читання слід переходити після того, як учні оволодіють мовою в усній формі. Основний зміст початкового ступеня складає граматики, яка подається у вигляді структур (моделей). Лексика в цей період відіграє допоміжну роль, її призначення — ілюструвати звуки і структури, що вивчаються. Матеріал відбирається на основі зіставлення мови, що вивчається, та рідної мови, і встановлення типології труднощів, однак у процесі навчання зіставлення не проводиться. Розрізняють рецептивні та продуктивні види мовлення і відповідно до цього проводиться науково обґрунтований відбір матеріалу. Для рецептивного засвоєння структури відбираються за принципом частотності, для продуктивного — на основі вживаності, типовості та виключення синонімів. Спочатку засвоюються стройові слова, що складають каркас структури, а потім повнозначні. Кількість

слів, які учні повинні засвоїти протягом усього курсу навчання, складають: для мовлення — 1000 одиниць, для розуміння на слух і письма — 3-4 тис., для читання — близько 7 тис. Більша частина часу (80-85%) відводиться для практики, і лише 15-20% займають коментарі та пояснення.

Як і Пальмер, Фріз і Ладо трактують процес оволодіння мовою як процес формування навичок, ефективність якого забезпечується багаторазовим повторенням одного і того ж матеріалу, і втілюють на практиці тезу Блум-фільда про те, що вивчення мови — це надзаучування. Так як і Пальмер, вони розглядають безпомилковість мовлення учнів як необхідну умову успішного формування усномовленневих навичок.

Одним із головних завдань у процесі засвоєння іноземної мови є подолання негативного впливу рідної мови. Цим зумовлена важливість дотримання поступового наростання труднощів, виявлених в результаті порівняння рідної та іноземної мов. Ця вимога порівнювати мовні системи відрізняє аудіолінгвальний метод від усіх інших прямих і непрямих методів. Переважно вона реалізується стосовно граматичного матеріалу (для навчання англійської мови на базі рідної іспанської) і найменше — в області фонетики. Вважаючи письмо лише неточним відображенням звукової мови (оскільки воно не передає наголосу, інтонації, пауз та ін.), Фріз і Ладо рішуче виступають проти навчання читання (за винятком техніки читання) на початковому ступені. На їх думку, вчитися розмовляти й розуміти усне мовлення саме й означає оволодівати мовою; навчаючи ж читання і письма, ми припускаємо, що мова учневі вже відома і він оволодіває лише її графічним зображенням.

Суть запропонованого Фрізом і Ладо методу, який пізніше був названий американським методистом Нельсоном Бруком “аудіолінгвальним”, полягає в роботі зі структурами, оскільки, на їх думку, знати мову — це уміти користуватися структурами, наповнюючи їх відповідним мовним матеріалом та вимовляючи їх у нормальному темпі спілкування. Розроблена ними методика роботи зі структурами справила значний вплив на сучасну методику. У процесі оволодіння структурами мають місце такі послідовні етапи: заучування моделей шляхом імітації, свідомий вибір нової моделі у її протиставленні вже відомим, інтенсивне тренування з моделями і вільне вживання моделі. Для другого і третього етапів створені підручники “English Sentence Patterns. Understanding and Producing English Grammatical Structures”, “English Pattern Practice”.

Цикл занять за аудіолінгвальним методом розпочинається роботою з коротким (4-6 реплік) діалогом, який містить необхідні для засвоєння граматичні структури. Заключним етапом є вивчення діалогу напам'ять. Робота з кожною структурою, взятою з вивченого діалогу як зразок, включає слухання і повторення за вчителем речення-зразка і додаткових речень, які мають таку ж структуру; порівняння нової структури з раніше вивченими і, головним чином, відпрацювання структури у процесі виконання цілої серії вправ: 1) проста підстановка одного елемента — слова, названі викладачем, замінюють один і той же

елемент структури; 2) проста підстановка різних елементів структури — слова, що їх називає викладач, замінюють різні за функцією елементи структури (учень сам повинен вирішити, який елемент структури потрібно замінити); 3) підстановка елемента, що потребує зміни форми іншого елемента речення; 4) підстановка елемента, форма якого повинна бути змінена (у порівнянні з формою, названою викладачем); 5) одночасна підстановка 2-3 елементів структури (викладач називає одночасно два-три слова (словосполучення). За підстановчими виконуються вправи на трансформацію (структура вихідного речення перетворюється в іншу); далі йдуть вправи на запитання-відповіді, після чого учні тренуються в розширенні речень (додавання нових елементів до вихідного речення) та об'єднують два речення в одне і, нарешті, складають власні речення. Усі вправи виконуються усно без будь-якої опори на друкований текст. Темп виконання вправ дуже високий — 20-25 речень за хвилину, а протягом 50-хвилинного уроку — 1000-1500 речень.

В аудіолінгвальному методі **основна увага зосереджується на структурах**, а лексиці не надається особливого значення, що й відрізняє його від прямого методу, де лексичний аспект речення часто є визначальним. Проголошення основним способом засвоєння структур механічне повторення не пов'язаних одне з одним речень нагадує собою граматико-перекладний метод. На відміну від прямого методу, де з самого початку імітується усне спілкування і учнів навчають робити зв'язні висловлювання, в аудіолінгвальному методі на початковому ступені зв'язні висловлювання не передбачені (якщо не враховувати обмеженої кількості невеликих діалогів). Орієнтація на імітацію, складання речень за аналогією та багаторазове повторення вивченого дає підставу розглядати аудіолінгвальний метод як подальший розвиток прямих методів і віднести його до так званих неоприямих методів.

12.1.3.3. Аудіовізуальний метод

Аудіовізуальний або, як його інакше називають, швидкісний чи структурно-глобальний метод виник у Франції у 50-і роки ХХ ст. Його створення пов'язане з іменами таких видатних лінгвістів і психологів як П. Губерина (Югославія), П. Риван, Р. Мишеа, Ж. Гугенейм, А. Соважо (Франція). Він набув поширення як у самій Франції, так і в Югославії, Англії, Канаді, Туреччині, Польщі та деяких інших країнах. У чистому вигляді він застосовується переважно для навчання іноземних мов дорослих у країні, мова якої вивчається.

Незалежно від кінцевої мети **початковий ступінь**, на думку прихильників цього методу, повинен бути присвячений розвитку усного мовлення. Навчання спочатку письма, а потім і читання проводиться в кінці початкового ступеня і спрямоване на розвиток умінь написати і прочитати те, що вже добре засвоєне усно. Завдання в галузі усного мовлення полягає в тому, щоб забезпечити учням можливість користуватись іноземною мовою у повсякденному спілкуванні (у країні, мова якої вивчається).

Сама назва методу відбиває покладені в його основу **принципи**. Він зветься аудіовізуальним, оскільки весь новий матеріал сприймається учнем протягом тривалого часу лише на слух (“аудіо”), а його значення розкривається за допомогою зорової невербальної наочності — діапозитивів, діафільмів, кінофільмів (“візуальний”). Цей метод називається також структурно-глобальним, оскільки навчання мови відбувається на основі спеціально відібраних структур, які сприймаються цілісно (глобально).

Особливий інтерес викликає **відбір мовного матеріалу** для аудіовізуального курсу, у створенні якого брали участь видатні французькі лінгвісти (М. Брюно, Ж. Гугенейм). Словник і граматичні структури були відібрані на основі ретельного аналізу живої розмовної французької мови, для чого на плівку було записано велику кількість діалогів, “підслуханих” у різних ситуаціях повсякденного спілкування французів. Їх статистична обробка дала змогу виявити найчастіше вживані слова і фрази (конструкції). Крім того, було проведено опитування носіїв мови стосовно слів, найбільш уживаних, наприклад для опису кімнати, будинку і т. п. В результаті для першого ступеня було визначено словник приблизно в 1500 слів, головним чином дієслів, службових слів, прикметників та прислівників, доповнених необхідною кількістю конкретних слів. Це стало новим кроком в укладанні словникового і граматичного мінімуму, оскільки до цього часу відбір матеріалу здійснювався на основі письмових літературних текстів.

Представники аудіовізуального методу **надають виключного значення тематиці**, яка охоплює найчастіші випадки повсякденного спілкування. І хоча ці теми багато в чому сходяться з туристичною тематикою, популярною у прямих методах, їх розкриття проходить наочно — через діафільми. Теми являють собою закінчені скетчі, вони відтворюють окремі ситуації, в яких персонажі ведуть конкретну тематичну бесіду. Діафільми не лише є засобом наочної семантизації реплік, але й знайомлять учнів з умовами спілкування (ситуаціями), в яких ці репліки вживаються. Весь навчальний матеріал організовано в діалоги, які промовляються носіями мови. Різні види діалогічних реплік розглядаються як структури моделей речень, що сприймаються як одне ціле і складають кістяк тренувальної роботи.

Аудіовізуальний метод **зберігає всі основні принципи прямих методів**, при цьому автори підкреслюють особливу важливість глобального сприймання мовного матеріалу на слух і створення безпосередніх асоціацій між звучанням та значенням в умовах повного виключення рідної мови з процесу навчання. Основними способами засвоєння є імітація, заучування напам’ять та утворення фраз за аналогією. Протягом перших 15-16 уроків робота ведеться без підручника, для того щоб виробити в учнів звичку асоціювати звук зі змістом (аудіювання), а зміст (смісл) зі звуком (мовлення). Як вважають автори цього методу, наявність друкованого тексту гальмує розвиток усного мовлення. Розвиток певних автоматизмів письма, а потім і читання, якого навчають методом цілих слів, сприятиме запам’ятовуванню навчального матеріалу.

Цикл роботи над діалогом-темою складається з чотирьох етапів:

1. **Презентація матеріалу.** Учні двічі переглядають новий фільм: вперше без звукового супроводу (для створення відповідності думки), вдруге — у супроводі запису діалогу на магнітній плівці.
2. **Пояснення.** Діафільм переглядається ще раз, кадр за кадром, а викладач перевіряє правильність розуміння відповідних реплік. У разі виникнення труднощів він пояснює незрозуміле за допомогою парафразу, жестів, посиленням на деталі в кадрах і т. ін.
3. **Повторення.** Учні вчаться імітувати репліки діалогу, сприйняті на слух. Діафільм переглядається і прослуховується стільки разів, скільки необхідно, для того щоб кожен учень міг правильно повторити кожне речення за диктором. Особлива увага приділяється їх інтонаційному та ритмічному оформленню.

Аналогічна робота проходить в лабораторії, де виконуються різноманітні підстановчі вправи із застосуванням магнітофона.

4. **Активізація.** На цьому етапі фільм демонструється без звукового супроводу, а діалог повторюється в ролях. Потім у лабораторії учні засвоюють відповідні структури, особливо їх звуковий супровід, на матеріалі коротких діалогів-фільмів, ситуації яких є варіантами ситуацій основного діафільму.

Застосування аудіовізуального методу в багатонаціональній аудиторії у країні, мова якої вивчається, коли заняття підкріплюються повсякденною практикою спілкування з носіями даної мови, а метою є оволодіння розмовною мовою в межах туристичної тематики, є цілком доцільним. Однак навряд чи можливе застосування цього методу в шкільних умовах, і не лише через відсутність мовного середовища і стимулів до оволодіння усним мовленням, але й у зв'язку з негативними наслідками повного виключення рідної мови та великими труднощами, які виникають у процесі розкриття значень певних мовних явищ (слів, що мають абстрактне значення, фразеологізмів і т. ін.) за допомогою засобів невербальної наочності. Нерідко трапляються випадки, коли семантизація іншомовного матеріалу не викликає в учнів правильних асоціацій. Перебільшення ролі механічного тренування, виключення з навчального процесу рідної мови і, відповідно, елемента свідомості є вразливим місцем аудіовізуального методу.

До прямих методів окремі дослідники відносять також “Армійський метод” і “Метод гувернантки” (Шукин А.Н., 2006).

12.1.4. Комбіновані методи

Перші варіанти комбінованих (змішаних) методів було розроблено у Європі в кінці XIX століття як спробу знайти компроміс між прямими і перекладними методами навчання ІМ. Прибічники “компромісного” спрямування намагались зберегти все цінне, що було у свідомих і прямих методичних системах.

До найбільш відомих представників цього спрямування слід віднести Ф.Клоссе, Х.Флагстада, П.Хегболта, Е.Отто, Ф.Аронштейна та ін.

В основу комбінованих методів покладено такі основні принципи: мовленнєва спрямованість навчання, систематичність, взаємопов'язане навчання видам мовленнєвої діяльності, усне випередження, опора на письмовий текст як основне джерело іншомовної інформації,

Варіанти комбінованого методу отримали широке розповсюдження у 30-і роки ХХ ст. Прихильники методу, серед яких були відомі методисти К. О. Ганшина, І. О. Грузинська, А. А. Любарська, мету навчання ІМ вбачали в розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності, але з домінантою навчання читання як найбільш доступного виду МД. Щодо змісту текстів, то у відповідності до ідеології, що панувала в той історичний період, вони включали інформацію не стільки про країну, мова якої вивчалась, скільки про свою власну країну.

Комбінований характер методів наочно проявлявся в рекомендаціях з навчання граматики. На початковому етапі вона вивчалась “практично”, тобто інтуїтивно, без використання правил, що було характерним для прямих методів. На основному і просунутому етапах рекомендувалось спиратись на правила і проводити систематизацію раніше засвоєного матеріалу, що наближало ці методи до граматики-перекладного. У комбінованих методах доцільним вважалося проведення усного вступного курсу, використання рідної мови в якості засобу семантизації і контролю.

Так як читання відносилось до основних засобів оволодіння мовою, то представники змішаних методів зробили значний внесок в теорію роботи з текстом. Пропонувались *два види читання*: пояснювальне (аналітичне) і курсорне (домашнє), при цьому перевага віддавалась першому. Процес роботи з текстом включав три етапи. На першому вчитель переказував зміст тексту, а далі контролював його розуміння за допомогою запитань. Далі текст читався учителем, а учні повторювали за ним. Одночасно відбувалось засвоєння його фонетичного образу і змісту. Далі учні переходили до аналізу тексту, у процесі якого опрацьовувались лексика і грамика. Останній етап – контроль засвоєння мовного матеріалу і переклад тексту. Таким чином, текст використовувався не стільки як джерело інформації, скільки як засіб оволодіння мовою. Така робота наближала комбіновані методи до перекладних. Щодо усного мовлення, то робота зводилась переважно до вправ на запитання-відповіді, переказ і заучування текстів. Серед комбінованих методів визнання отримав метод навчання читання. Пріоритет у його створенні по праву належить М. Уесту.

12.1.4.1. Метод навчання читання Майкла Уеста

Англійський методист Майкл Уест (1886-1973) створив свою методичну систему, яка мала великий вплив на подальший розвиток методики навчання читання. Свою систему він розробив у 20-30-і роки ХХ ст. для масової школи

Бенгалії (Індія) та описав у книжці “Learning to Read a Foreign Language”, а також у цілій серії градуйованих хрестоматій-посібників з читання англійською мовою.

Основним завданням системи він вважає навчання учнів передусім читання іноземною мовою, переносючи навчання усного мовлення на останні два класи, де кількість учнів різко скорочується. **Психологічним обґрунтуванням** цієї системи є такі положення: читати можна навчати окремо від усного мовлення, у всякому разі не на його основі; читання є легшим видом діяльності, ніж говоріння; читання на будь-якому рівні розвитку має практичну цінність, а пов’язане з цим відчуття успіху підвищує інтерес учнів до іноземної мови; читання є основним шляхом залучення до культури народу, мова якого вивчається; в результаті читання великої кількості текстів у учня розвивається відчуття іноземної мови, завдяки чому послаблюється негативний вплив рідної, що полегшує та прискорює подальший розвиток усного мовлення.

Висунувши тезу “Вчись читати, читаючи”, Уест надає виняткового значення навчальним матеріалам — текстам, оскільки вони (а не вчитель) навчають учнів. Уперше в методиці він висуває та реалізує ідею різних підходів до вибору матеріалу для усного мовлення і читання. Відібраний Уестом лексичний мінімум для читання “A General Service List of English Words”, що нараховує 3000 одиниць, широко використовується авторами навчальних посібників з англійської мови і в наш час.

Мету навчання іноземних мов Уест вбачає у вільному читанні про себе із загальним охопленням змісту, у процесі якого читач не заглиблюється у деталі. Для досягнення цієї мети непридатні види роботи, прийняті у школі: читання вголос і читання-стеження, які привчають учня до фіксації уваги на кожному слові, що перешкоджає розвитку навичок вільного, швидкого читання. Протягом усього курсу навчання використовуються лише зв’язні, переважно цікаві тексти. Кожному з них передують передтекстові запитання, на які учні повинні знайти відповіді у процесі читання. Легка мова текстів у поєднанні із завданням на пошук певної інформації, а також захоплюючий сюжет створюють умови для безпосереднього розуміння тексту і розвивають швидкість читання. Оскільки головною проблемою у навчанні читання, на думку Уеста, є накопичення словника, то в навчальному процесі використовуються тексти двох видів: тексти, побудовані лише на новому матеріалі, і тексти, що містять нові слова. Тексти, функцією яких є розширення словника, тобто тексти з новими словами, об’єднані в основні хрестоматії (Readers). В них нові слова (5-6 на сторінку), як правило, даються у контексті, який “підказує” їх значення; вони декілька разів повторюються у першому оповіданні, а потім регулярно зустрічаються в наступних текстах через інтервали, що поступово збільшуються. Таке повторення покликане забезпечити непомітне засвоєння нового матеріалу. Кожну хрестоматію, що містить тексти для розширення словника учнів, супроводжують 5-8 додаткових хрестоматій

(Supplementary Readers), книжка-супутник (Blank Companion) та збірник вправ (Composition). Мовний матеріал усіх посібників одного комплексу (таких комплексів сім) повністю узгоджується з основною хрестоматією.

Незважаючи на те, що Уест розробляє методику навчання читання, що не є характерним для прямістів, його об'єднує з представниками цього напрямку трактування процесів оволодіння рідною мовою та іноземною мовою як процесів ідентичних: засвоєння мовного матеріалу шляхом його багаторазового повторення, вивчення граматики шляхом аналогії та здогадки про значення тих чи інших форм із контексту без будь-яких узагальнень і т. ін.

Майкл Уест **зробив значний внесок** у методику навчання читання. Він уперше розробив завершену систему навчання читання про себе на іноземній мові. Багато його рекомендацій застосовуються і в наші дні в рамках різноманітних методів для навчання так званого екстенсивного читання: дозування нового матеріалу та його розподіл у тексті, вправи для розвитку швидкості читання, використання дотекстових і післятекстових запитань, переказ тексту за ключовими словами. Відібраний ним словник для читання вважається одним із кращих і використовується для укладання навчальних посібників з англійської мови.

До недоліків у цілому дуже плідотворної системи навчання читання Уеста, яка поки що не має аналогів у вітчизняній та зарубіжній методиках, **можна віднести** помилкове ототожнення зрілого читання і читання із загальним розумінням змісту, яке є лише одним з окремих проявів зрілого читання. Розуміння тексту, як і засвоєння усього мовного матеріалу, має здійснюватися, за системою Уеста, інтуїтивно, на основі здогадки, без застосування елементів будь-якого аналізу, що є неприпустимим при читанні серйозних текстів. Твердження Уеста про те, що читання є легшим від говоріння, справедливе лише частково. Рецепція легша остільки, оскільки упізнання за своєю природою є простішим, ніж відтворення. Проте навряд адекватне розуміння серйозних текстів (не адаптованих, а оригінальних, наприклад художніх) є легшим від розмови на побутові теми на елементарному рівні.

Однотипність побудови підручників та одноманітність вправ призводять до механічності навчального процесу і дещо суперечать правильним вимогам Уеста, згідно яких вивчення іноземної мови має бути цікавим.

До комбінованих методів відносять також і **комунікативний метод**, який було детально описано у розділі 3.6., і комунікативно-ігровий метод.

12.1.4.2. Комунікативно-ігровий метод навчання

Метод розроблено О. О. Паршиковою (Україна) у першому десятиріччі ХХІ століття. Автором на основі узгодження вікових можливостей та особливостей молодших школярів і процесів засвоєння ними ІМ у динаміці їх розвитку розроблені теоретичні основи і система економічного природовідповідного комунікативно-ігрового навчання ІМ у початковій загальноосвітній

школі (ПЗШ), яка забезпечує успішне формування у них ІКК на рівні елементарного користувача А1, всебічний розвиток і виховання учнів.

Оптимальним підходом до навчання ІМ учнів ПЗШ визначено *особисто-діяльнісний*, який ставить у центр системи навчання саму дитину, інтереси її розвитку, науково обгрунтовані *провідні дидактичні принципи* навчання: *природовідповідний, розвивальний та культуротворчий*.

Визначено *якості* молодших школярів, які *сприяють засвоєнню ІМ*: природжена мовна здібність, пластичність мозку та артикуляційного апарату, потреба у спілкуванні, здатність до точної імітації, висока слухова диференційна чутливість і ті, які *перешкоджають оволодінню* ними ІМ: переважна мимовільність психічних процесів, синкретичність сприйняття, нестійкість уваги, інтуїтивність, алогічність, егоцентризм мислення, відсутність абстрактного способу мислення. Конкретизовано послідовність формування *основних видів мотивації* вивчення ІМ в учнів ПЗШ: від зовнішньої вузької та внутрішньої процесуальної до внутрішньої змістової і зовнішньої широкої і *шляхи її стимулювання* у навчальному процесі з ІМ.

О.О.Паршиковою досліджено послідовність та особливості засвоєння ІМ учнями ПЗШ (його динамічний і стадіальний характер, схожість із процесами мовленнєвого розвитку дітей), проведено порівняльний аналіз характеристик і динаміки оволодіння ІМ молодшими школярами та рідною мовою дітьми.

Узгоджено стадії розвитку сфер життєдіяльності учнів: пізнавальної, комунікативно-мовленнєвої, мотиваційної і діяльнісної зі стадіями засвоєння ними ІМ, на підставі чого виділені *два етапи навчання ІМ у ПЗШ*, які позначені як адаптаційний та реорганізаційний. *Адаптаційний етап* (другий і перша половина третього класу) розділяється відповідно до періодів вікового розвитку учнів ПЗШ і періодів засвоєння ними ІМ на два підетапи: фонетичної та лексико-семантичної адаптації. *Реорганізаційний етап* (друга половина третього і четвертий клас) включає підетапи синтаксичної і морфологічної реорганізації.

Конкретизовано типи для природного оволодіння ІМ на кожному етапі навчання *способи, мовленнєві дії, операції*, які входять до складу цих дій, та розроблено їх алгоритми. Характерним способом засвоєння ІМ учнями ПЗШ на першому етапі є *наслідування*, яке реалізується за рахунок найпростіших механізмів мовлення: сприйняття, розуміння і відтворення мовленнєвих одиниць шляхом імітації, вибору та актуалізації без змін і з незначними лексико-семантичними змінами. На другому етапі учні застосовують, поряд з наслідуванням, *узагальнення*; вони здатні реорганізувати засвоєні мовленнєві зразки на основі усвідомлення деяких граматичних закономірностей, спочатку синтаксичних, а потім і морфологічних, а також продукувати висловлювання за аналогією.

Виділено основні *вимоги* до організації навчального процесу і матеріалу на двох етапах навчання ІМ у ПЗШ. *На першому етапі до них віднесені*: насичення мовленнєвого досвіду учнів прагматично значущими мовними і мовленнєвими одиницями, забезпечення їх однозначного зв'язку з відповідним предметним

значенням, а також мотивації багаторазового вживання у типових ситуаціях спілкування, підтримку їх сприйняття і запам'ятовування, зокрема за рахунок застосування стратегії зверненого до дітей мовлення, цілеспрямованого стимулювання усвідомлення учнями операцій скорочення, розширення мовленнєвих зразків, підстановки і заміщення лексико-семантичних елементів у них, сегментації на рівні тексту і речення. Основними вимогами на *другому етапі* є цілеспрямоване застосування стратегій фіксації уваги учнів до граматичної форми, стимулювання виділення ними граматичних ознак, підтримки аналізу, узагальнення та усвідомлення синтаксичних і морфологічних закономірностей за рахунок опор, навідних запитань, сегментації на рівні речення і слова, операцій трансформації, спочатку синтаксичної, а потім морфологічної.

Встановлено і науково обґрунтовано **два проміжні рівні елементарної ІКК: А1.1 і А1.2**, кожний з яких включає по два підрівні: А1.1.1 і А1.1.2 та А1.2.1 і А1.2.2; охарактеризовані особливості спілкування учнів ПЗШ на кожному з них, визначені типи ЕІС: *квазікомунікація* (на рівні А1.1.1), *протокомунікація* (на рівні А1.1.2); *паракомунікація* (на рівні А1.2.1) і *метакомунікація* (на рівні А1.2.2) як проміжні цілі та об'єкти навчання ІМ.

Конкретизовано проміжні та кінцеві цілі і завдання навчання ІМ на першому і другому етапах.

Висунуто й обґрунтовано **принципи відбору** іншомовного навчального матеріалу для навчання ІМ учнів ПЗШ: *принципи врахування потреб та інтересів молодших школярів і рівня їх когнітивного розвитку*. Визначено предметний і процесуальний **зміст** навчання німецької мови, здійснено розподіл і порціювання матеріалу на кожному етапі навчання; запропоновано економічний і системний спосіб відбору типових ситуацій елементарного іншомовного спілкування.

Науково обґрунтовано **концепцію природовідповідного комунікативно-ігрового навчання**, основними принципами якої є *принцип моделювання комунікативно-ігрової діяльності учнів ПЗШ у навчальному процесі з ІМ і принцип "штучної природності" навчання*.

Отже, О. О. Паршиковою розроблено **природовідповідний комунікативно-ігровий метод** навчання ІМ молодших школярів, який розглядається як сукупність способів організації взаємопов'язаної комунікативно-ігрової діяльності молодших школярів і учителя, яка забезпечує мотиваційну, змістову і процесуальну основу для моделювання у навчальному процесі з ІМ у ПЗШ адекватного їхнім віковим особливостям та процесам засвоєння ІМ елементарного іншомовного спілкування з метою виховання і розвитку учнів, формування у них ІКК А1.

Відібрано прийнятні для навчання ІМ учнів ПЗШ **прийоми організації комунікативно-ігрової діяльності**. Комунікативно-ігрові прийоми розглядаються як способи моделювання у навчальному процесі ситуацій іншомовного спілкування на основі ігрової діяльності, які забезпечують виконання мовленнєвих дій, релевантних для оволодіння елементарною ІКК на кожному з її рівнів. Розроблено **класифікацію прийомів** комунікативно-ігрового навчання

ІМ на основі врахування ігрового елемента, що дозволило виділити п'ять груп прийомів з елементами: 1) змагання, 2) відгадування, 3) перевтілення, 4) художнього виконання та 5) сюжетної організації.

Визначено оптимальні для навчання ІМ учнів ПЗШ комунікативно-ігрові прийоми: *навчальні ігри, римовані історії та сюжетні історії*, розроблена *методика* їх застосування на двох етапах навчання.

Автором методу розроблено *систему вправ для навчання ІМ у ПЗШ*, яка складається, відповідно до кількості виділених і науково обґрунтованих рівнів розвитку елементарної ІКК і типів ЕІС, з *чотирьох підсистем вправ*, метою яких є формування ІКК учнів ПЗШ на рівні А1.1.1 (квазіспілкування), А1.1.2 (протоспілкування), А1.2.1 (параспілкування) та А1.2.2 (метаспілкування). Кожна підсистема реалізує *три лінії навчання: природовідповідну* з метою формування *мовного і мовленнєвого компонентів ІКК, розвиваючу – стратегічного, культуротворчу – соціокультурного компонента*.

Розроблено і описано підсистему вправ для формування ІКК на рівні елементарного користувача А1.1.1 для формування умінь квазіспілкування німецькою мовою.

12.1.5. Інтенсивні методи

До інтенсивних методів навчання насамперед відносять сугестопедичний метод і метод активізації резервних можливостей особистості і колективу.

Поняття “інтенсивне навчання” пов’язане передусім з двома іменами – болгарського вченого, лікаря-психотерапевта за фахом Георгія Лозанова і російського методиста професора Галини Олександрівни Китайгородської.

У 1966 р. в Софії був заснований науково-дослідний інститут сугестології, який очолив Г. Лозанов. Слово “сугестія” походить від латинського *suggere* – навіювання (у стані бадьорості), але Г. Лозанов у своїх роботах і лекціях завжди підкреслює зв’язок поняття “сугестія” із семантикою англійського дієслова *to suggest* (пропонувати). Таким чином, сугестія – це комунікативний фактор, який виражається у “пропозиції”, щоб особистість зробила свій вибір, вибирала із широкого спектра можливостей, комплексних стимулів. **Сугестологія** – це наука про прискорений гармонійний розвиток особистості та розкриття її різнобічних резервних можливостей – пам’яті, інтелектуальної активності, творчих здібностей тощо.

Сугестологію було покладено в основу сугестопедичного напрямку у навчанні, зокрема навчанні іноземних мов. Основна ідея сугестопедії – розкриття і розвиток всебічних резервних можливостей особистості. В сугестопедії використовуються не лише можливості інтелекту (за які “несе відповідальність” ліва півкуля мозку), але й емоційна сфера особистості (функції правої півкулі). **Головні положення** сугестопедичного методу:

1) створюються сприятливі умови для оволодіння учнями усним мовленням

- шляхом усунення багатьох психологічних бар'єрів, що виникають в ситуаціях навчання;
- 2) більша увага приділяється зв'язку навчального процесу з особистими інтересами і мотивами учнів;
 - 3) між викладачем та учнями встановлюються й підтримуються довірливі стосунки, які сприяють успішній мовленнєвій взаємодії;
 - 4) навчання проходить у двох планах — свідомому і підсвідомому, в яких діють обидві півкулі головного мозку, а це дає оптимальний результат;
 - 5) мовний матеріал засвоюється в атмосфері гри, перевтілення, з використанням мови і рухів, а також драматизації творів мистецтва, що допомагає переключити увагу учнів із форми на сам процес спілкування;
 - 6) навчальний матеріал вводиться на основі значних за обсягом полілогів і супроводжується перекладом на рідну мову учнів, а також коментарем лексичного та граматичного характеру (двічі); перше пред'явлення у виконанні викладача з музичним супроводом (рецептивна фаза, під час якої функціонують ліва і права півкулі мозку), та друге пред'явлення полілогу вчителем у нормальному темпі, коли учні знаходяться в “концертному стані” — у стані релаксації і слухають учителя із заплученими очима, сидячи у зручних позах;
 - 7) активізація матеріалу проходить за допомогою драматизації, ігор, пісень, вправ на запитання-відповіді; при цьому учні виконують різні ролі, широко використовують невербальні засоби комунікації;
 - 8) у центрі уваги — усномовленнева комунікація і вокабуляр, проте учні читають полілоги і пишуть твори на різні теми;
 - 9) завдяки використанню резервів мимовільної пам'яті за один місяць досягається засвоєння на розмовному рівні близько 2000 слів.

Віра в успіх кожного, доброзичливість як основа взаємин між викладачем та учнями, між самими учнями; авторитет викладача та його творча роль; високовмотивована навчальна діяльність, яка спрямована на опанування змісту навчання, — усе це стимулює і забезпечує розкриття резервів особистості тих, хто навчається.

Застосування сугестопедичної системи Г. Лозанова для оволодіння іноземною мовою дало позитивні результати і привело до створення товариств і центрів навчання, в основу яких покладено сугестопедичну теорію. Подальший розвиток ідеї Г. Лозанова знайшли в наукових дослідженнях і практичних розробках Центру інтенсивного навчання іноземних мов (Москва) під керівництвом Г. О. Китайгородської. Вона збагатила теорію Г. Лозанова новими методичними положеннями, які дали змогу перебудувати не лише систему мотивації, але й сам процес навчання, і даними ряду суміжних з методикою наук, зокрема психології (теорія особистості і колективу) і психолінгвістики (теорія мовленнєвої діяльності). Багаторічні теоретичні та експериментальні дослідження Г. О. Китайгородської та її колег завершилися створенням методу активізації можливостей особистості і колективу (далі — метод активізації).

Метод активізації можливостей особистості і колективу

Принципи методу активізації. Як відомо, метод зумовлюється системою принципів. Сформульовано п'ять основних принципів методу активізації: 1) принцип особистісного спілкування; 2) особистісно-рольовий принцип; 3) принцип концентрованої організації навчального матеріалу і навчального процесу; 4) принцип колективної взаємодії; 5) принцип поліфункціональності вправ.

Особистість функціонує і формується у процесі постійних взаємовідносин з іншими людьми у праці, навчанні та спілкуванні. Спілкування служить одним з головних механізмів цих взаємовідносин і є одним із джерел розвитку особистості.

В основі **принципу особистісного спілкування** лежить положення про злиття процесів спілкування і навчання, нерозривність навчально-пізнавальної діяльності учнів та діяльності спілкування. Весь навчально-виховний процес організований як процес неформального різнопланового особистісного спілкування учителя з учнями та учнів між собою. Тому успіх навчальної діяльності багато в чому залежить від особистісних характеристик тих, хто навчається, рівня їх знань, їх взаємовідносин один з одним та з учителем. В інтенсивному навчанні цей фактор забезпечується створенням атмосфери трудової активності, емоційного співпереживання, урахуванням особистісних якостей та психічних особливостей тих, хто навчається.

“Бажаємо ми того чи ні, – пише Володимир Леві у своїй книжці “Мистецтво бути іншим”, – у спілкуванні ми беремо на себе певні ролі та пропонуємо якісь ролі іншим”. Наші життєві ролі мають величезну кількість імен і назв, які важко піддаються визначенню та систематизації. У соціальній психології роль визначається як поведінка, яка очікується від людини іншими людьми, або у зв'язку з виконанням її соціальних (службових, сімейних, житейських) функцій – це **соціальні** ролі, або, згідно зі стосунками, що встановилися між певними людьми – **міжособистісні** ролі. До соціальних відносять такі ролі як начальник, підлеглий, співробітник, учитель, учень, лікар, пацієнт, батько, мати, син, дочка, продавець, покупець, клієнт, господар, гість тощо. Проте між начальником і підлеглим, співробітниками, батьками й дітьми, учителем та учнем/учнями тощо можуть скластися різні стосунки. Так, один учитель для учня може виступати в ролі контролера, наглядача, інший – в ролі старшого товариша, друга, навіть кумира.

Досвід інтенсивного навчання іноземних мов дозволяє зробити висновок про великі потенціальні можливості та доцільність використання рольового спілкування у навчанні, з чого й випливає **особистісно-рольовий принцип**.

Основним навчальним текстом в інтенсивному навчанні є **текст-полілог**, дійовими особами якого є самі учні. Кожен з учнів одержує свою постійну роль на період навчання (маються на увазі короткострокові курси у шкільному навчанні). У довгостроковому навчанні постійні ролі, як показала практика

та анкетування, недоцільні. Поряд з постійними ролями використовуються різноманітні епізодичні ролі в залежності від створеної викладачем ситуації спілкування.

Ситуації спілкування, тексти-полілоги виховують норми колективної поведінки, навчають правил мовленнєвого спілкування, сприяють виникненню дружніх почуттів, коли успіх однієї людини – радість для всіх.

Отже, рольове спілкування породжує психотерапевтичний ефект, звільняючи учнів від “зажимів”, “комплексів”, від побоювання зробити помилку, почуття ніяковості, сором’язливості, знімаються психічні бар’єри, відкриваються й активізуються творчі можливості учнів.

Наступний принцип – **концентрованої організації навчального матеріалу і навчального процесу**. Одним із факторів, які характеризують інтенсивне навчання іноземних мов, є досягнення навчально-виховних цілей за мінімальний термін при максимально можливому обсязі навчального матеріалу, що є необхідним і достатнім для ефективної реалізації поставленої мети. Так, короткостроковий курс інтенсивного навчання, розрахований на 120 годин, будується на базі словника обсягом 2500 лексичних одиниць, з яких, як показує практика, “на виході” учні активно володітимуть запасом у 1200-1500 одиниць. Тому в будь-якому курсі потрібна певна надлишковість.

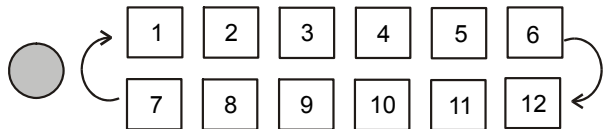
Мовленнєве спілкування, виступаючи об’єктом в інтенсивному навчанні, є одночасно його метою і засобом досягнення цієї мети. Модель оволодіння іншомовною діяльністю передбачає рух від актів діяльності при використанні нерозчленованих глобальних одиниць мовлення (синтез 1) через вичленення, осмислення та узагальнення мовних явищ (аналіз) і знову до актів діяльності, але вже іншого, вищого рівня (синтез 2). Слід підкреслити, що цей розподіл умовний: рух від етапу до етапу здійснюється не лінійно, а за спіраллю, тобто у кожний даний момент заняття певний мовний матеріал проходить різні етапи руху: від синтезу 1 до аналізу, а від нього знову до синтезу 2. Іншими словами, цей принцип означає, що новий навчальний матеріал спочатку сприймається учнями у цілому, глобально і стає зрозумілим завдяки пофразовому перекладу на рідну мову; перші спроби вживання нових мовленнєвих зразків здійснюються цілими блоками, репродуктивно, але в різноманітних ситуаціях спілкування. Через певний час мовний і мовленнєвий матеріал осмислюється, узагальнюється, а потім самостійно комбінується, вживається продуктивно, тобто на рівні мовленнєвих умінь.

Принцип колективної взаємодії визначається як такий спосіб організації навчального процесу, де учні активно й інтенсивно спілкуються один з одним, обмінюючись навчальною інформацією, що сприяє розширенню знань, вдосконаленню навичок та вмінь кожного учня; між учасниками спілкування створюються оптимальні взаємодії і формуються характерні для колективу взаємовідносини, а умовою успіху кожного є успіх інших членів колективу.

В умовах групової взаємодії створюється спільний фонд інформації, до

якого кожний з учасників-партнерів вкладає свою частку і яким користуються усі разом. Форми сумісної колективної діяльності, а також форми поведінки, що їх демонструє учитель – створення атмосфери доброзичливості, уважне ставлення до партнерів по спілкуванню, взаємодопомога – створюють оптимальні умови для активізації потенціальних можливостей кожного учня.

Виходячи з принципу колективної взаємодії, в інтенсивному навчанні іноземних мов перевага віддається колективним формам навчальної діяльності, таким як одночасна робота в парах або трійках, малих групах по 4-5 осіб, в командах тощо. Для реалізації колективних форм роботи на занятті розроблені високоефективні прийоми. Так, хороше повторення набуває рис спілкування, хоча й на імітативному рівні, коли всі учні слідом за вчителем звертаються по черзі до першого, другого, третього і т.д. учня із запитанням, порадою, схваленням, коротким повідомленням тощо. У такий спосіб через “імітативне спілкування” пропускаються майже всі навчальні одиниці при збереженні таких рис спілкування як зверненість та наявність адресата мовлення. Підвищенню ефективності роботи в парах сприяють такі прийоми як **“рухомі шеренги”**, **“карусель”** і **“натовп”**, що передбачають переміщення учасників спілкування та зміну мовленнєвих партнерів. У “шеренгах” учні стають обличчям один до одного у дві шеренги та обмінюються репліками з партнером, навпроти якого вони опинилися. Після першого обміну репліками шеренги переміщуються, в результаті чого створюються нові пари. Покажемо це на схемі, де колом позначене місце вчителя, квадратами – вихідні позиції учнів, а стрілками – напрям, у якому рухатимуться шеренги.



В “каруселі” учні утворюють два кола – внутрішнє і зовнішнє, де вони стоять також обличчям один до одного. Кола рухаються у протилежних напрямках, що забезпечує зміну мовленнєвих партнерів. У “натовпі” учні вільно пересуваються по аудиторії, обираючи собі співрозмовників. Кожен з учасників спілкування може змінити 3-4 партнерів.

Таким чином, колективна взаємодія і співпраця учителя та учня, учителя і групи/класу та учнів між собою є одним з найважливіших елементів методичної системи інтенсивного навчання іноземних мов.

Принцип **поліфункціональності вправ** означає, що кожна вправа спрямована одночасно на засвоєння певного навчального матеріалу і на спілкування.

Поетапна реалізація моделі інтенсивного навчання. Побудова моделі інтенсивного навчання іншомовного спілкування відбувається згідно з усіма принципами методу активізації, що були розглянуті, а її реалізація здійснюється поетапно.

Перший етап – це **подача нового навчального матеріалу** циклу занять (“мікроциклу”, за термінологією Г.О.Китайгородської), другий – **тренування у спілкуванні**, третій – **практика у спілкуванні**.

Новий навчальний матеріал подається у тексті-полілозі (ТП). Характерними рисами ТП є значний обсяг, включення тих, хто навчається, до дійових осіб ТП, емоційність і політемність, побудова тексту за законами усного мовлення, паралельне розташування тексту в підручнику іноземною та рідною мовою учнів.

Подача нового навчального матеріалу в ТП проходить чотири пред'явлення. Мета *першого* пред'явлення – пояснити учням ситуацію: місце дії, зміну подій, їх учасників. Викладач у формі безпосереднього спілкування з учнями розповідає та розігрує ті події, які відбудуться з ними. Основний спосіб семантизації при цьому – пофразовий переклад на рідну мову учнів.

Головне завдання *другого* пред'явлення – максимально забезпечити мимовільне запам'ятовування нового навчального матеріалу. Викладач програє усі ситуації ТП з пофразовим перекладом на рідну мову та використанням різних засобів, що підсилюють мимовільне запам'ятовування: частина фраз римується, інші проспівуються на популярні, відомі всім учням мотиви, ще інші – доцільно ритмічно “простукати” тощо. Велике значення тут має використання спеціальних жестів, що також сприяють запам'ятовуванню, та інтонації. Так, один раз фраза може звучати занепокоєно, другий раз – офіційно, третій – з подивом тощо. Учні спочатку слухають фразу, яку вимовив учитель, а потім її імітативно відтворюють, звертаючись до того члена групи, до якого вона звернена за сюжетом ТП, наслідуючи інтонацію, жести й міміку вчителя.

Третє пред'явлення має на меті закріпити новий матеріал у пам'яті учнів, доповнюючи мимовільне запам'ятовування, яке мало місце у другому пред'явленні, довільним запам'ятовуванням, а слуховий образ нових мовленнєвих одиниць – їх зоровим образом. Третє пред'явлення проходить при відкритих книжках: учні слухають учителя/диктора, який виразно читає текст з короткими паузами між фразами для внутрішнього проговорювання їх учнями, які одночасно сприймають і друкований варіант тексту.

Четверте пред'явлення називають “музичним сеансом”, тому що учні знову сприймають на слух увесь ТП (без перекладу на рідну мову!) на фоні спокійної класичної музики. Перед початком музичного сеансу учнів спрямовують на фізичне розслаблення: вони сідають якомога зручніше, заплющують очі та слухають музику і текст, який уже відомий. В результаті вони одержують закінчене, цільне уявлення про ТП. В учнів виникає почуття впевненості в успішному засвоєнні матеріалу, в той же час досягається ефект відпочинку.

Усі чотири пред'явлення ТП мають місце на одному уроці. Всі останні уроки циклу присвячені тренуванню у спілкуванні та практиці у спілкуванні. Якщо суть цих етапів передати в термінах навичок та вмінь, то можна сказати, що на етапі тренування формуються і вдосконалюються мовленнєві навички (які, до речі, починають формуватися ще на етапі подачі нового матеріалу), а на етапі практики – мовленнєві вміння. Проте чіткого розмежування між цими етапами провести не можна, тому що дії з одними мовленнєвими одиницями можуть виконуватися ще на рівні навички, а з іншими – на рівні

уміння. Відповідно і вправи етапу тренування у спілкуванні можна назвати умовно-комунікативними, а етапу практики – комунікативними.

Визначальною рисою усіх вправ в інтенсивному навчанні є їх вмотивований характер. По суті це комунікативна або комунікативно-рольова мотивація, тобто учень знає не лише, що він має робити, але й заради чого він щось говорить, слухає, читає, пише. Некомунікативні вправи використовуються лише у вигляді мовних ігор, де мотивом діяльності учня є сама участь у грі.

До інтенсивних методів відносять і такі методи навчання ІМіК як емоційно-смысловий, занурення і сугестокібернетичний інтегральний методи.

12.2. Технології навчання іноземних мов і культур

Нагадаємо, що технологія навчання – це сукупність найбільш **раціональних способів наукової організації праці**, яка має забезпечувати досягнення мети навчання за мінімальний час і з найменшими затратами сил і засобів; спеціально відібрані й розміщені у певному порядку прийоми навчання, які використовує вчитель у своїй роботі (див. також розділ 3.6).

Розглянемо найбільш розповсюджені технології навчання ІМіК, які в методичній літературі інколи мають назву “метод”.

12.2.1. Технології програмованого навчання

Програмоване навчання в широкому значенні цього терміна означає навчання, організоване на принципах пізнавальної діяльності учнів. Це технологія управління навчальним процесом через використання зворотного зв'язку, оптимального поділу матеріалу на порції і поступового (поетапного) формування навичок і розвитку вмінь через відповідний розподіл логічних операцій. Програмоване навчання може використовуватись в роботі за будь-яким методом за умови, що навчальний матеріал піддається програмуванню. Вважається, що навчання з використанням прийомів програмування є більш ефективним у порівнянні з традиційним, непрограмованим.

Програмоване навчання виникло в США в 50-і рр. ХХ ст. в руслі теорій біхевіоризму. Ідея програмованого навчання отримала свій розвиток у 60-х роках у СРСР. В її основу покладено теорію поетапного формування розумових дій і теорія мовленнєвої діяльності. У відповідності до цих теорій програмоване навчання реалізується на основі визначення системи орієнтирів, шляхом поетапного засвоєння цих орієнтирів.

Модель програмованого навчання. Зміст моделі – це навчальні кроки, тобто комплекси програмованих навчальних дій, кожна з яких спрямована на вирішення конкретної навчальної задачі. Навчальні дії вчителя у структурі кроку включають: 1) інструкцію із вказівкою на характер завдання і на спосіб його виконання; 2) паузи для реалізації інструкції; 3) ключі, що забезпечують

перевірку правильності виконання завдання і корекцію відповіді; 4) паузи для корекції відповіді.

Навчальні дії учня включають: 1) осмислення інструкції і складання на її основі програми дій; 2) реалізація програми; 3) оцінка правильності виконання програми за ключем; 4) повторення правильної відповіді або її корекція.

В залежності від мети і змісту програми можуть варіюватися форма (друкована, звукова, зорова на дисплеї; звукова безпосередня або в аудіозапису), характер інструкції, вид ключа, кількість елементів у кроці.

Згідно принципу успішності створено три основні види програм: лінійні, внутрішньо керовані (розгалужені) і зовнішньо керовані.

Лінійні програми мають вигляд дидактичних матеріалів для навчальних машин і програмованих посібників. Обладнання машин дозволяє вводити навчальну інформацію на картці або на паперовій стрічці. Причому у першому випадку після того як учень виконає завдання, дається одна правильна відповідь, у другому – пропонується на вибір декілька відповідей.

Розгалужена програма забезпечує диференціацію процесу навчання. Вона складена таким чином, що у разі правильної відповіді учень просувається по програмі, а при допущенні помилки – відсилається до матеріалу, необхідного для її корекції і усунення. Наявність у програмі розгалуженості і доповнень дозволяє керувати навчанням з урахуванням індивідуального просування по програмі. Диференціація навчання розглядається як позитивний фактор розгалуженого програмування.

У зовнішньо керованих програмах ураховуються всі попередні відповіді учня на відміну від лінійних і внутрішньо керованих. Рішення по кожному з наступних кроків залежить від виконання усієї програми. Для реалізації цього типу програмування необхідні комп'ютери.

Ідеї програмованого навчання отримали найбільш послідовну реалізацію у комплексах програмованих посібників, які призначалися для роботи під керівництвом учителя.

Програмоване навчання має ряд переваг у порівнянні із традиційним і дозволяє значно інтенсифікувати й індивідуалізувати роботу учнів на уроці. Це стає можливим за умови одночасної роботи учнів з програмою; за одиницю часу опрацьовується значно більший в порівнянні з традиційним обсяг навчального матеріалу.

12.2.2. Технології інтенсивного навчання

До технологій інтенсивного навчання найчастіше відносять ритмопедію, гіпнопедію, релаксопедію, “інтел”, експрес тощо. Розглянемо їх коротко.

Ритмопедія — це технологія, яка дозволяє інтенсифікувати процес запам'ятовування через створення сприятливих умов для функціонування механізмів пам'яті. Її було розроблено групою методистів Кишинівського універ-

ситету і впроваджено на уроках ІМ. Ця технологія передбачає введення іншомовної інформації, її закріплення та активізацію з використанням ритмостимуляції у процесі групового спілкування. Під *ритмостимуляцією* розуміють вплив на біоритміку людини монотонними звуками низької частоти, світлом, кольором, музичним супроводом через слухові і зорові аналізатори. Це сприяє довготривалому збереженню в пам'яті навчального матеріалу, що у 2–3 рази перевищує традиційну норму: 75 фраз за 45 хвилин. Експериментально доведено, що надійне і довготривале запам'ятовування матеріалу досягає у середньому 85%.

Заняття складається із сеансу введення інформації на фоні ритмостимуляції, самостійної роботи в лабораторії з використанням ТЗН, уроку з учителем, метою якого є активізація і автоматизація пройденого матеріалу. Навчальний матеріал сприймається тричі: через слуховий, зоровий і мовленнєвий канали. Поєднання логічного (вербальна інформація) та емоційного (музичний фон, затемнена аудиторія, голос диктора), що сприймається одночасно на свідомому й підсвідомому рівнях, допомагає активізації резервних можливостей головного мозку, сприяє збільшенню обсягу і тривалості запам'ятовування. У навчанні ІМ ритмопедія рекомендується для введення значного обсягу матеріалу, розрахованого на довільне запам'ятовування.

Гіпнопедія – технологія навчання під час сну – була популярною в методиці навчання ІМ у 60-70-х рр. минулого століття. Припускалось, що в період неспання людина здатна упізнати почуті під час сну одиниці мовлення і повторити їх. Таким чином, гіпнопедія передбачала формування навичок пізнання і репродукції одиниць мовлення, введених через гіпнопедичну програму. Апологети цієї технології стверджують, що заучування лексики скорочується в декілька разів.

Релаксопедія – це технологія навчання з використанням прийомів релаксації – психічного і фізичного розслаблення, що викликається словесним впливом (навіюванням). Доведено, що під час релаксації спостерігається активізація розумової діяльності і людина може за одиницю часу засвоїти значний за обсягом навчальний матеріал. Ця технологія використовувалася для інтенсифікації процесу навчання ІМ.

“Інтел (інтелектуальна) технологія” – це технологія вивчення ІМ на підсвідомому рівні. В її основі лежить ефект гіпермнезії, понадзапам'ятовування, яке в 1000 (!) разів, на думку авторів, перевищує норму. Технологію розроблено в Академії наук СРСР в 1987 році і продемонстровано вперше на Московській міжнародній виставці відеокібернетичних засобів “Експолінгва-86”. Технологія базується на так званому “ефекті 25 кадру”.

Вважається, що інформація з екрана телевізора сприймається на свідомому рівні при темпі її подачі не більше 24 кадрів за секунду. Якщо вказаний темп вищий, інформація сприймається і засвоюється не на свідомому, а на

підсвідомому рівні. Це відкриття використовувалось спочатку виключно у рекламі. У навчанні ІМ воно стало джерелом підвищення резервів головного мозку. Вчені пов'язують ефект надзапам'ятовування з тим, що 97% психічної діяльності людини проходить на рівні підсвідомості і лише 3% — на свідомому. Цю ідею використано у технології навчання швидкого читання — “Інтел”.

Навчання за вказаною технологією має такі етапи. На уроці використовується відеокасета і телевізор. Перші 15 хвилин учень спостерігає за екраном, на якому миготять пари слів із швидкістю 25 кадрів за секунду (етап “бачу”). На наступному етапі (“бачу і чую”) слова подаються у звичному режимі і в озвученому варіанті. На третьому етапі (“працюю”) учень бачить слова на екрані і перекладає їх. Вважається, що після 60-70 годин роботи словарний іншомовний запас може становити 7000 слів та виразів. При цьому він зберігається в пам'яті довгі роки.

“Експрес-технологія” запропонована І. Давидовою в 90-і роки ХХ ст. і полягає у прослуховуванні з аудіокасет спеціальних текстів. Тексти мають тематичний характер і кожна з касет (60-90 хвилин) присвячується одній з тем із сфери побутового спілкування. Особливість методу полягає в тому, що на касеті зафіксовані специфічні звукові сигнали, які не розрізняються на слух. Звукові сигнали — це навчальний текст, який записано у високому темпі. Інформація, зафіксована у такий спосіб, сприймається на рівні підсвідомості і надійно зберігається в пам'яті. На думку науковців, вказана технологія орієнтована на людей певного психічного стану — податливих і тих, хто легко піддається навіюванню (гіпнозу). Щоб отримати ефект від зазначеного курсу, потрібно дуже напружено працювати, а це витримують далеко не всі. Явище гіпермнезії, яке виникає в результаті використання спеціальних звукових сигналів, що впливають на підсвідомість, не отримало поки що переконливого експериментального підтвердження.

12.2.3. Драматико-педагогічні технології

Великий інтерес викликає також і драматико-педагогічна організація навчання (*dramapedagogische Gestaltung des Unterrichts*) іноземних мов, яка повністю орієнтована на дію. Виділяють різні аспекти драматико-педагогічного навчання: теоретичний, індивідуально- і соціально-психологічний, психолінгвістичний, літературно- і мовнодидактичний. Основним девізом цієї технології є: ми вчимо і вчимося мови головою, серцем, руками і ногами. Головна ідея технології — вчителі іноземної мови і культури можуть багато чого запозичити для своєї практичної діяльності у професійних мистецтвознавців та акторів: як зробити банальний діалог підручника напруженим і цікавим; як створити відповідну атмосферу; як вживатися в ситуацію і роль, чітко артикулювати звуки, подавати сигнали за допомогою жестів і міміки. Стрижнем драматико-педагогічної організації навчання є, як і під час репетиції в театрі, сценічна імпровізація при широкому використанні такого прийому як живі картинки в застиглих, нерухомих позах (*Standbild*).

12.2.4. “Мовчазні” технології

Особливого поширення набувають наприкінці ХХ ст. ідеї “автономії” учнів у навчальному процесі. Автономія навчання тісно пов’язана з поворотом до орієнтованого на учня навчання, що перегукується з поняттями індивідуалізації навчання.

Так, одним із основних принципів “мовчазної” технології (Silent Way), розробленого Галемом Гатегно (Galeb Gattegno), є підпорядкованість навчання учінню (teaching should be subordinated to learning). Цим визначається “мовчазна” роль учителя та одночасно велика мовленнєва активність і самостійність тих, хто навчається. У навчанні широко використовуються жести вчителя, кольорові звукові та вокабулярні таблиці, кубики (rods) для демонстрації введення і засвоєння звуків, слів, структур у діях і ситуаціях. Учитель ніби виконує роль драматурга: він пише сценарій, визначає дійових осіб, моделює їх дії, готує необхідні вербальні й невербальні опори, задає тон, створює атмосферу для комунікації та, спостерігаючи за процесом засвоєння, дає оцінку його учасникам.

12.2.5. Технологія повної фізичної реакції

У практиці навчання іноземних мов за кордоном широке застосування знайшла також технологія Джеймса Ашера (James Asher) повної фізичної реакції (Total Physical Response — TPR). Як правило, ця технологія використовується на початковому ступені навчання і базується на твердженні, що відсутність стресових ситуацій значно підвищує мотивацію навчання. Основними положеннями цієї технології є: 1) розуміння іноземної мови повинно передувати говорінню; 2) розуміння слід розвивати шляхом виконання наказів; 3) не потрібно примушувати говорити, завдяки наказам та фізичним діям при їх виконанні спонтанно розвивається готовність до говоріння. Серед учених-методистів немає єдності щодо доцільності застосування TPR у навчанні іноземних мов і культур.

12.2.6. “Тандем – технологія”

Ця технологія передбачає автономне (самостійне) вивчення ІМіК двома партнерами з різними рідними мовами, які працюють у парі. Метою тандему є оволодіння рідною мовою свого партнера в ситуації реального або віртуального спілкування, знайомство з особистістю, культурою країни, мова якої вивчається, а також отримання інформації з галузей, які цікавлять того, хто вивчає мову. Тандем-технологія виникла у Німеччині в кінці ХХ ст. в ході зустрічей німецько-французької молоді. В рамках цієї технології визначились дві основні форми роботи – індивідуальна і колективна, а до основних принципів віднесені: **принцип обопільності і принцип автономності.**

Ці принципи розкривають суть технології. Принцип обопільності передбачає, що кожен з учасників тандему отримає однакову користь від спілкування. Принцип автономності базується на тому, що кожен із партнерів самостійно несе відповідальність за свою частину навчання: за вибір мети, змісту і засобів навчання, а також за кінцеві результати.

У 1992 – 1994 рр. в країнах Європи почалась робота по створенню міжнародної тандем-сітки в Інтернеті. Її метою є забезпечення віртуального спілкування, спрямованого на оволодіння рідною мовою партнера в процесі взаємного навчання за допомогою Інтернету.

Віртуальна комунікація має низку переваг в порівнянні із “живою”: 1) розширюються кордони і можливості спілкування, тому що тандем-партнера можна знайти практично в усіх країнах світу; 2) обидва комуніканти знаходяться у своєму звичному життєвому просторі, зручному для використання аутентичного матеріалу і необхідних джерел інформації; 3) спілкування реалізується частіше всього на основі писемного тексту у формі листів і повідомлень, що дозволяє удосконалювати навички і вміння писемного мовлення та оволодіти поступово моделлю мовленнєвої поведінки партнера; 5) корекція помилок в писемних повідомленнях допомагає удосконаленню умінь розуміти писемний текст, а також сприяє формуванню умінь пошуку та аналізу чужих і власних помилок у письмі.

“Тандем-технології” слід розглядати як перспективні у використанні сучасних методик навчання ІМіК. В результаті регулярного обміну електронними листами, які можуть супроводжуватися не лише віртуальними, але й реальними контактами, відбувається формування й розвиток умінь писемного мовлення, розширюються знання системи мови і країни, мова якої вивчається, розвиваються уміння пошуку та корекції помилок в електронному тексті, удосконалюються вміння користуватися інформаційно-комунікаційними технологіями.

Такими є основні напрями-методи і технології вітчизняної та зарубіжної методики. Але методична наука розвивається і, безумовно, будуть розроблятися і нові методи і нові технології навчання іноземних мов і культур.

Можливо, автором одного з них будете саме ви!

Завдання і питання для самоконтролю:

1. Поясніть різницю між термінами “метод навчання” і “технологія навчання”.
2. Як можна класифікувати методи навчання ІМіК? Поясніть свою точку зору.
3. Охарактеризуйте методичну концепцію одного з методів навчання ІМіК.
4. Англійський методист П.Хегболдт стверджував, що немає “найкращого методу”, є лише хороші і погані викладачі. Прокоментуйте це твердження.
5. Запропонуйте план реалізації тандем-технології для навчання ІМіК учнів 11 класу філологічного профілю.

Література

1. Абрамович С. Д., Чікарькова М. Ю. Мовленнева комунікація. – Київ : Центр навчальної літератури, 2004. – 472 с.
2. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий [теория и практика обучения языкам] – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Алхазішвілі А. А. Основы овладения устной иностранной речью. – М. : Просвещение, 1988. – 125 с.
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Л. : ЛГУ, 1968. – 338 с.
5. Английский язык : компетентностный подход в преподавании: технологии, разработки уроков / авт.-сост. А. Г. Штарина. – Волгоград : Учитель, 2011. – 191 с.
6. Англійська мова у спілкуванні : підручник [для 5 кл. середн. шк.] / кол. авторів під керівн. Н. К. Складенко. – К. : Освіта, 1996. – 416 с.
7. Андреева Г. М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 376 с.
8. Аніскіна Н. О. Організація профільного навчання в сучасній школі. – Х. : Видав. гр. «Основа», 2003. – 176 с.
9. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональной системы. – М. : Наука, 1980. – 197 с.
10. Артёмов В. А. Психология обучения иностранным языкам : Учеб. пособие. – М. : Просвещение, 1969. – 279 с.
11. Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. – М. : Русск. яз., 1990. – 166 с.
12. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. – М. : Просвещение, 1979. – 528 с.
13. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов – 2-е изд., стереотип. – М. : Советская энциклопедия, 1969. – 607 с.
14. Банкевич Л. В. Тестирование лексики иностранного языка. – М. : Высш. школа, 1981. – 111 с.
15. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. – М. : Просвещение, 2003. – 159 с.
16. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.
17. Бенедиктов Б. А. Психология овладения иностранными языками. – Минск : Вышэйш. школа, 1974. – 335 с.
18. Бердичевский А. Л. Урок иностранного языка без проблем. – Рига : Retorika, 2006. – 80 с.
19. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника (опыт системно-структурного описания). – М. : Рус. яз., 1977. – 288 с.
20. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немец-

- кому на базе английского) : Учебное пособие. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.
21. Бим И. Л. К проблеме профильного обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы // Иностранные языки в средней школе. – 2004. – № 6. – С. 8–14.
 22. Бим И. Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. Проблемы и перспективы. – М. : Просвещение, 2007. – 211 с.
 23. Бігич О. Б. Особистісно-діяльнісний розвиток молодшого школяра на уроці іноземної мови : Монографія. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2010. – 138 с.
 24. Близнюк О. І., Панова Л. С. Ігри у навчанні іноземних мов : Посібник для вчителів. – К. : Освіта, 1997. – 64 с.
 25. Богуславская В. В. Моделирование текста : лингвосоциокультурная концепция : Монография . – М. : УРСС, 2008. – 280 с.
 26. Бориско Н. Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения). – К. : Издательский центр КГЛУ, 1999. – 268 с.
 27. Бориско Н. Ф. Сам себе методист или советы изучающему иностранные языки. – К. : Фирма «ИНКОС», 2001. – 267 с.
 28. Бориско Н.Ф. Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции на практических занятиях по иностранному языку или СКОЛЬКО МЕТОДИКИ НУЖНО БУДУЩЕМУ УЧИТЕЛЮ? // Иноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 3–11.
 29. Бутенко Н. Ю. Комунікативна майстерність викладача. – К. : КНЕУ, 2005. – 336 с.
 30. Бухбиндер В. А. Работа над лексикой // Основы методики преподавания иностранных языков. – К. : Вища школа, 1986. – С. 159–179.
 31. Вайсбурд М. Л. Обучение пониманию иностранной речи на слух. – М. : Просвещение, 1965. – 78 с.
 32. Вайсбурд М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. – М.: Титул, 2001. – 126 с.
 33. Венгер Л. А. Восприятие и обучение. – М. : Просвещение, 1969. – 365 с.
 34. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. – М. : Русск. язык, 1980. – 320 с.
 35. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М. : Русск. язык, 1990. – 246 с.
 36. Вишневський О. І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови. – К. : Радян. школа, 1989. – 223 с.
 37. Вишневський О. І. Методика навчання іноземних мов : навчальний посібник. – К. : Знання, 2011. – 206 с.
 38. Вовк О. І. Формування англомовної граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. – К.: 2008. – С. 8.

39. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навчальний посібник. – К. : ВЦ “Академія”, 2006. – 256 с.
40. Воробьёв В.В. Лингвокультурология: (Теория и методы). – М.: Изд.-во Росс. унив.-та Дружбы Народов, 1997. – 331 С.
41. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М. : АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
42. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного. – М. : Рус. яз., 1984. – 144 с.
43. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М. : Аркти, 2004. – 191 с.
44. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие [для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений] – 6-е изд., стер. – М. : Изд. центр «Академия», 2009. – 336 с.
45. Гапонова С. В. Сучасні методи викладання іноземних мов за рубежом / / Іноземні мови. – 1998. – № 1. – С. 24–31.
46. Гез Н. И., Фролова Г. М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков : учеб. пособие. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
47. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие. – М. : АСТ: Астрель, 2008. – 351 с.
48. Гончарук Т. В. Культурологія. – Тернопіль : Карт-бланш, 2004. – 213 с.
49. Гришаева Л. И., Цурикова Л. В. Введение в теорию межкультурной коммуникации. – М. : Изд.центр «Академия», 2007. – 336 с.
50. Громова О. А. Аудио-визуальный метод и практика его применения. – М. : Высш. школа, 1977. – 100 с.
51. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.
52. Гурвич П. Б. О четырех методических принципах организации обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – № 7. – 2003. – С. 24–28.
53. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. – Владимир : Владимирск. гос. пед. ин-т, 1980. – 104 с.
54. Давыдова М. А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам. – М. : Высш. школа, 1990. – 172 с.
55. Державна національна програма “Освіта”. Україна ХХІ століття. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
56. Державний стандарт повної загальної середньої освіти (www.mon.gov.ua)
57. Державний стандарт початкової загальної освіти (www.mon.gov.ua)
58. Деркач А. А. Педагогическая эвристика : Искусство овладения иностранным языком. – М. : Педагогика, 1991. – 224 с.
59. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб. : Каро, 2005. – 352 с.

60. Европейский языковой портфель / Научн. ред. русск. издания д.п.н. проф. В. В. Сафонова. – М. : «Еврошкола», 1998. – 155 с.
61. Європейське Мовне Портфоліо: Проект української версії для учнів 13–17 років / Укладач О. Карп'юк. – Тернопіль : Лібра Терра, 2011. – 128 с.
62. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. – М. : Наука, 1982. – 157 с.
63. Жинкин Н. И. Механизмы речи. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1985. – 370 с.
64. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
65. Закон України “Про освіту” (www.mon.gov.ua)
66. Закон України “Про загальну середню освіту” (www.mon.gov.ua)
67. Залевская А. А. Введение в психолингвистику : учебник. – М. : РГГУ, 2007. – 554 с.
68. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования : компетентностный подход. – М. : Моск. псих.-соц. инст., 2005. – 216 с.
69. Зеня Л. Я. Навчання іноземних мов у старшій профільній школі : Лекційно-практичний курс : Посібник. – Горлівка : Видавництво ГДПІМ, 2008. – 340 с.
70. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : Кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.
71. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М. : Просвещение, 1991. – 220 с.
72. Иностранные языки в школе : Научно-методический журнал. – Москва.
73. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 208 с.
74. Іноземні мови : Науково-методичний журнал. – Київ.
75. Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Шукин А. Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. – М. : Русск. яз. курсы, 2008. – 312 с.
76. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая деятельность. – М. : Наука, 1987. – 236 с.
77. Кашкин В. Б. Основы теории коммуникации. – М. : АСТ: Восток–Запад, 2007. – 256 с.
78. Квасова О. Г. Основи тестування іншомовних навичок і вмінь : Навчальний посібник. – К. : Ленвіт, 2009. – 119 с.
79. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 176 с.
80. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика : Учебно-методическое пособие. – М. : Высшая школа : Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», 2009. – 277 с.
81. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М. : Просвещение, 1983. – 197 с.

82. Кнодель Л. В. Психолого-педагогические аспекты обучения иностранным языкам : монография. – К. : ПАЛИВОДА А. В., 2009 – 256 с.
83. Князьян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов : Теорія і практика : Монографія. – Ізмаїл : Сміл, 2006. – 242 с.
84. Коккота В. А. Лингво-дидактическое тестирование: науч.-теор. пособие. – М. : Высш. школа, 1989. – 127 с.
85. Колкер Я. М., Устинова Е. С. Обучение восприятию на слух английской речи. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 336 с.
86. Кондрашихина О.А. Дифференциальная психология. – К. : Центр учебной литературы, 2009. – 232 с.
87. Коньшева А. В. Контроль результатов обучения иностранному языку. – СПб: КАРО; Мн. : Четыре четверти, 2004. – 144 с.
88. Коньшева А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку. – СПб. : КАРО, Мн. : Издательство «Четыре четверти», 2006. – 192 с.
89. Концепція навчання другої іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 2. – С. 24–31.
90. Коньшева А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку. – СПб. : КАРО, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2005. – 208 с.
91. Коньшева А. В. Английский язык. Современные методы обучения. – Минск : Тетра Системс, 2007. – 352с.
92. Коньшева А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку. – СПб. : КАРО, Мн. : Издательство «Четыре четверти», 2008. – 192 с.
93. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : Пособие для учителей. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.
94. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам : продуктивные образовательные технологии : учеб. пособие. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 192 с.
95. Кочетков В. В. Психология межкультурных различий. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 416 с.
96. Коццолино М. Невербальная коммуникация. Теории, функции, язык и знак / Пер. с итал. – Х.: Изд-во «Гуманитарный центр», 2009. – 248 с.
97. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации : Курс лекций. – М. : Гнозис, 2001. – 270 с.
98. Красных В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология. – М. : Гнозис, 2002. – 284 с.
99. Кубрякова Е. С. Язык и знание на пути получения знаний о языке : Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М. : Языки славянской культуры. – 2004. – 560 с.
100. Кулиш Л. Ю. Психолингвистические аспекты восприятия устной иноязычной речи. – К. : Вища школа, 1982. – 208 с.

101. Курс обучения иностранным языкам в средней школе. / Под ред. В. С. Цетлин. – М. : Педагогика, 1971. – 232 с.
102. Леви В. Искусство быть другим. – М. : Знание, 1980. – 206 с.
103. Леонтович О. А. Введение в межкультурную коммуникацию : Учебное пособие. – М. : Гнозис, 2007. – 368 с.
104. Леонтьев А. А. Психология общения. – М. : Смысл, 1997. – 356 с.
105. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М. : КомКнига, 2007. – 216 с.
106. Литвин С. В., Скляренко Н. К. Навчання писемного спілкування учнів старшої загальноосвітньої школи // «Бібліотечка журналу «Іноземні мови», 2003. – Вип. 3. – 48 с.
107. Лозанов Г. Суггестология / Пер. с болгарского И. Поповой // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. Вып. II – М.: Прогресс, 1976. – С. 195–225.
108. Лурия А. Р. Курс общей психологии : Мышление и речь. – М. : Изд-во МГУ, 1970. – 143 с.
109. Ляудис В. Я. Память в процессе развития. – М. : Изд-во МГУ, 1976. – 255 с.
110. Ляховицкий М. В. Звукозапись у навчання іноземних мов. – К. : Радян. школа, 1970. – 240 с.
111. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков. – М. : Высш. школа, 1981. – 159 с.
112. Ляховицкий М. В., Вишневский Е. И. Структура речевой ситуации и её реализация в учебно-воспитательном процессе // Иностр. яз. в школе. – 1984. – № 2. – С. 20 – 22.
113. Мазунова Л. К. Письмо как методическая категория // Иностр. яз. в шк. – 2004. – № 6. – С. 15–21.
114. Мазунова Л. К. Письмо как способ и средство сохранения фенотипа «человек культурный». – М. : Наука, 2006. – 304 с.
115. Малихіна О. В. Мотивація учіння молодших школярів. – К. : Навч. книга, 2002. – 304 с.
116. Маслова В. А. Лингвокультурология. – М. : Академия, 2007. – 208 с.
117. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
118. 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.
119. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе : Учебное пособие (Под ред. В. М. Филатова). – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 416 с.
120. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : Учебник / Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролубов А. А. и др. – М. : Высш. школа, 1982. – 373 с.
121. Методика обучения немецкому языку в средней школе / Под ред. В. А. Бухбиндера. – К. : Вища школа, 1984. – 201 с.

122. Методика преподавания иностранных языков за рубежом / Сост. Е. В. Синявская, М. М. Васильева, Е. В. Мусницкая. – М. : Прогресс, 1976. – Вып. II. – 454 с.
123. Методика преподавания иностранных языков (общий курс) / отв. ред. А. Н. Шамо́в. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АСТ Москва: Восток-Запад, 2008. – 253 с.
124. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : курс лекцій : [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.
125. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Под ред. Т. И. Капитоновой, Л. В. Московкина, А. Н. Щукина – М. : Русск. яз., 2008. – 312 с.
126. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку. – М. : Просвещение, 1990. – 224 с.
127. Миролюбов А. А. Цели, задачи и содержание обучения // Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. – М. : Педагогика, 1981. – С. 75–83; 86–95.
128. Мокроусова Г. И., Кузовлева Н. Е. Организация внеклассной работы по немецкому языку. – М. : Просвещение, 1989. – 190 с.
129. Морська Л. І. Теоретико-методологічні засади підготовки вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій : Монографія. – Тернопіль : ТНТУ імені Володимира Гнатюка, 2007. – 243 с.
130. Морська Л. І. Методична система підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у навчанні учнів : Монографія. – Тернопіль : ТНТУ імені Володимира Гнатюка, 2007. – 243 с.
131. Мусницкая Е. В. 100 вопросов к себе и к ученику. – М.: Дом педагогики, 1996. – 192 с.
132. Навчальні програми для 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів (www.mon.gov.ua)
133. Навчальні програми для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів (www.mon.gov.ua)
134. Навчальні програми для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів (www.mon.gov.ua)
135. Навчальні програми для 8–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням окремих предметів (www.mon.gov.ua)
136. Настольная книга преподавателя иностранного языка : Справочн. пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько и др. – Минск : Вышэйш. школа, 2001. – 522 с.
137. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33.
138. Національна рамка кваліфікацій (<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>).

139. Нелюбин Л. Л. Переводоведческая лингводидактика : учеб.-метод. пособие. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 320 с.
140. Николаева С. Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам : Монография. – К. : Вища школа, 1987. – 140 с.
141. Николаева С. Ю. Практикум з методики тестування іншомовної лексичної компетенції (на матеріалі англійської мови). – К. : ІЗМН, 1996. – 312 с.
142. Николаева С. Ю. Основы современной методики преподавания иностранных языков (схемы и таблицы) : [навч. посібник]. – К. : Ленвіт, 2008. – 235 с.
143. Николаева С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11–18.
144. Николаева С. Ю. Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах. // Іноземні мови. – 2010. – № 3. – С. 3–11.
145. Никуличева Д. Б. Как найти свой путь к иностранным языкам : лингвистические и психологические стратегии полиглотов : учеб.-метод. пособие. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 304 с.
146. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е. С. Полат. – М. : Изд. центр “Академия”, 2002. – 272 с.
147. О’Риаген П., Люди Дж. Билингвальное образование : основные стратегические задачи. – М. : МГЛУ, 2003. – 45 с.
148. Общая методика обучения иностранным языкам : Хрестоматия / Сост. А. А. Леонтьев. – М. : Русск. язык, 1991. – 360 с.
149. Олійник Т. І. Рольова гра у навчанні англійської мови в 6–8 класах : [посібник для вчителів]. – К. : Освіта, 1993. – 128 с.
150. Основы формирования иншомовної комунікативної компетенції у середній загальноосвітній школі / кол. авт. під керівн. проф. П. О. Беха. – К. : ТОВ «Вольф», 2009. – 292 с.
151. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв. / Под ред. И. В. Рахманова. – М. : Педагогика, 1972. – 318 с.
152. Основы методики преподавания иностранных языков: Учебник / Под ред. В. А. Бухбиндера, В. Штраусса. – К. : Вища школа, 1986. – 335 с.
153. Ощепкова В. В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии. – СПб. : Каро; – М. : Изд-во Глосса-Пресс, 2006. – 336 с.
154. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения : учеб. пособие / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова ; под ред. Т. С. Паниной. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 176 с.
155. Панова Л. С. Обучение иностранному языку в школе. – К. : Высш. школа, 1989. – 144 с.
156. Паршикова О. О. Комунікативно-ігровий метод навчання іноземної мови учнів початкової загальноосвітньої школи (теоретико-методологічний аспект) : монографія. – Донецьк : Вид-во «Вебер», 2009. – 296 с.
157. Пассов Е. И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков. – М. : Просвещение, 1978. – 128 с.

158. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М. : «Русский язык», 1989. – 276 с.
159. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
160. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовимся к диалогу культур : Пособие для учителей. – Минск : Лексис, 2003. – 184 с.
161. Пассов Е. И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2006. – 240 с.
162. Пассов Е. И., Колова Т. И., Волкова Т. А. и др. Беседы об уроке иностранного языка. – Л.: Просвещение, 1971. – 147 с.
163. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. – Ростов н/Д : Феникс; М. : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
164. Пассов Е. И. Методика как теория и технология иноязычного образования. – Кн.1 Елец : БГУ им. И. А. Бунина, 2010. – 543 с.
165. Педагогические технологии дистанционного обучения / Под ред. Е. С. Полат. – М.: Изд.центр «Академия», 2006. – 400 с.
166. Петрашук О. П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі : Монографія. – К. : Вид. центр КДЛУ, 1999. – 261 с.
167. Платонов К. К. Структура и развитие личности. – М. : Наука, 1986. – 255 с.
168. Плахотник В. М. Теоретичні основи навчання іноземних мов на початковому етапі в середній школі: Дидактико-методичний аспект : Дис... докт. пед. наук у формі наукової доповіді. – К., 1992. – 52 с.
169. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К. : А.С.К., 2006. – 192 с.
170. Про Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України, 2011р. (<http://osvita.ua/doc/files/news/245/24565/Orientir.rar>).
171. Профильное обучение в условиях модернизации школьного обучения. Сборник научных трудов / Под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. – М. : ИОСО РАО, 2003. – 369 с.
172. Психологічний словник / За редакції В. І. Войтка. – Київ: головне видавництво видавничого об'єднання “Вища школа”, 1982. – 216 с.
173. Рапопорт И. А., Сельг Р., Соттер И. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе : Пособие для учителей. – Таллин : Валгус, 1987. – 360 с.
174. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях : Пособие для учителей и студентов пед. вузов. – М. : Просвещение, 2000. – 232 с.
175. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М. : Просвещение, 1991. – 288 с.
176. Роман С. В. Планування та аналіз навчального процесу з іноземної мови у початковій школі. – Горлівка : ГДПІМ, 2003. – 108 с.

177. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі : Навчальний посібник. – К. : Ленвіт, 2005. – 208 с.
178. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб : Питер, 2001. – 720 с.
179. Ружин Е. М., Колесник И. Г. и др. Внеклассная работа по иностранному языку в школе. – К. : Радян. школа, 1985. – 152 с.
180. Савина С. Н. Внеклассная работа по иностранным языкам в средней школе. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.
181. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж, ИСТОКИ, 1996. – 237 с.
182. Сафонова В. В. Проблемные задания на уроках английского языка в общеобразовательной школе. – М. : Еврошкола, 2001. – 271 с.
183. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М. : Еврошкола, 2004. – 236 с.
184. Сисоева С. О., Кристопчук Т. Є. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : навч.-метод. посіб. – Луцьк, ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. – 460 с.
185. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи. – М. : Рус. язык, 1981. – 248 с.
186. Скалкин В. Л. Обучение монологическому высказыванию. – К. : Радян. школа, 1983. – 118 с.
187. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи. – К. : Радян. школа, 1989. – 158 с.
188. Скляренко Н. К. Навчання граматичних структур англійської мови в школі. Посібник для вчителів. – К. : Рад. школа, 1982. – 103 с.
189. Скляренко Н. К. Систематизація і повторення іншомовного граматичного матеріалу в основній і старшій школі // Іноземні мови. – 2005, № 2. – С. 3–7.
190. Скляренко Н. К., Онищенко Е. И., Захарова С. Л. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе. – К. : Радян. школа, 1988. – 150 с.
191. Современная методика соизучения иностранных языков и культур / Под общ. ред. М. К. Колковой. – СПб. : КАРО, 2011. – 200 с.
192. Современные методы обучения английскому языку. / Под ред. А. В. Коннышевой. – Минск : Тетра-Системс, 2004. – 175 с.
193. Соловей М. І., Спіцин Є. С., Кудіна В. В. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя в кредитно-модульній системі організації навчання. – К. : Ленвіт, 2008. – 377 с.
194. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка : интегративно-рефлексивный подход. Монография. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.
195. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам (базовый курс) : пособие [для студ. пед. вузов и учителей]. – М. : АСТ Астрель, 2008 – 238 с.

196. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам (продвинутый курс) : пособие [для студентов пед. вузов и учителей]. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 272 с.
197. Сысоев П. В. Концепция языкового культурного образования. – М. : «Еврошкола», 2003. – 406 с.
198. Сысоев П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий : учебно-методическое пособие. – Ростов н/Д : Феникс; М. : Глосса-Пресс, 2010. – 182 с.
199. Тарасенко М. В. How to Write an Essay // Іноземні мови. – 2002. – № 3. – С. 42–45.
200. Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою.— Вінниця : Нова Книга, 2008. – 288 с.
201. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : [навч. посібник]. – К. : ІНКОС, 2006. – 248 с.
202. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А. Д. Климентенко, А. А. Миролюбова. – М. : Педагогика, 1981. – 455 с.
203. Теория и практика применения технических средств в обучении иностранным языкам / Под ред. М. В. Ляховицкого. – К. : Рад. школа. – 1970. – 255 с.
204. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М. : СЛОВО/SLOVO, 2000. – 262 с.
205. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур : вопросы теории и практики ... : учеб. пособие. – М. : АСТ-Астрель, Хранитель, 2007. – 286 с.
206. Тести для всіх, хто вивчає іноземні мови / Укл. Г. І. Артемчук, С. Ю. Ніколаєва та ін. – К. : Ленвіт, 2003. – 168 с.
207. Тестирование детей / Составитель В. Богомолов. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 347 с.
208. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам / Пособие для учителей, аспирантов и студентов, преподавателей высшей школы / Под общ. ред. М. К. Колковой. – СПб. : КАРО, 2007. – 288 с.
209. Указ Президента України : “Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні”(www.mon.gov.ua)
210. Филиппова О. В. Профессиональная речь учителя. Интонация: Учеб. пособие. – М. : Флинта, Наука, 2001. – 192 с.
211. Філоненко М. М. Психологія спілкування. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 224 с.
212. Фокина К. В. Методика преподавания иностранного языка : конспект лекций – М. : Издательство Юрайт, Высшее образование, 2009. – 158 с.
213. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М. : Высш. школа, 1987. – 207 с.

214. Форум міністрів освіти європейських країн «Школа ХХІ століття: Київські ініціативи» (<http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/5832-sogodni-zavershivnya-forum-ministriv-osviti-evropejskikh-krajn-shkola-xxi-stolitnya-kijivski-initsiativi>).
215. Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. – М. : Просвещение, 1991. – 288 с.
216. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). – М. : Высш. школа, 1989. – 238 с.
217. Хельбиг Г. Грамматика в преподавании иностранных языков. // Иностр. яз. в школе, 1976. – № 3. – С. 28–34.
218. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. – СПб. : Питер, 2004. – 541 с.
219. Царькова В. Б. Речевые упражнения на немецком языке. – М. : Просвещение, 1990. – 144 с.
220. Черниш В. В. Європейський досвід підготовки вчителя іноземної мови. Посібник / В. В. Черниш // Бібліотечка журналу «Іноземні мови». – Вип. 1/ 2008. – К. : Ленвіт, 2008. – 64 с.
221. Черниш В. В. Speak English Correctly. Посібник / В. В. Черниш // Бібліотечка журналу «Іноземні мови». – Вип. 4/ 2008. – К. : Ленвіт, 2008. – 64 с.
222. Черниш В. В. Correct English usage for everyday and professional life. Посібник / В. В. Черниш // Бібліотечка журналу «Іноземні мови». – Вип. 2/ 2009. – К. : Ленвіт, 2009. – 64 с.
223. Черноватый Л. Н. Психолингвистические основы теории педагогической грамматики. – Харьков : Основа, 1992. – 245 с.
224. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу. – Вінниця : Нова книга, 2013. – 376 с.
225. Чиркова Е. И. Внимание невербалика! Невербальные средства коммуникации при обучении иностранному языку. – СПб. : КАРО, 2009. – 272 с.
226. Шамов А. Н. (отв.ред.) Методика преподавания иностранных языков. – М. : Восток–Запад, 2008. – 253 с.
227. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие [для студ.]. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.
228. Шепелева В. И. Внеурочная работа по немецкому языку. – М. : Просвещение, 1977. – 124 с.
229. Шерстюк О. М., Арванітопуло Е. Г. Картки для самостійної роботи учнів з французької та англійської мов // Бібліотечка журналу «Іноземні мови». – Вип. 1/ 2007. – К. : Ленвіт, 2007. – 48 с.
230. Штульман Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1971. – 144 с.
231. Шубин Э. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. – М. : Просвещение, 1972. – 351 с.
232. Щепилова А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению

- французскому как второму иностранному. – М., ГОМЦ «Школьная книга», 2003. – 488 с.
233. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в школе. Общие вопросы методики, 2-е изд. – М. : Высш. школа, 1974. – 112 с.
234. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам : Теория и практика: Учебное пособие. – М.: Филоматис, 2004; 2006. – 476 с.
235. Шукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь более 2000 единиц. – М. : Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.
236. Шукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам : Учебное пособие. – М. : Филоматис, 2008. – 188 с.
237. Шукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие. – М. : Издательство Икар, 2011. – 454 с.
238. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации [Текст] : изб. психол. тр. / Под ред. Е. М. Борисовой. – М. : Изд-во “Ин-т практ. психологии” ; Воронеж : МОДЭК, 1998. – 304 с.
239. Agar M. Language Shock : Understanding the culture of conversation. – New York : W. Morrow and Company, Inc., 1994. – 184 p.
240. Allright D., Bailey K. M. Focus on the Language Classroom. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1991. – 250 p.
241. An Introduction to the Current European Context in Language Teaching. – EMCL : Council of Europe Publishing, 2004. – 101 p. <http://www.book.coe.int>
242. Bachman T. F. Fundamental Consideration in Language Testing. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1991. – 408 p.
243. Beck A. Les test dans l'enseignement des langues vivantes // Le langues modernes, 1975. -N3. – P. 303–321.
244. Benett M. J. (ed.) Basic concepts of intercultural communication. Selected readings. – Intercultural Press, Inc., 1998. – 272 p.
245. Bimmel P., Kast B., Neuner G. Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkslektionen. Fernstudieneinheit 18 des Fernstudienprojekts zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. – Berlin, München : Langenscheidt, 1994. – 176 S.
246. Bonvillain N. Language, culture and communication. The meaning of messages. – Upper Saddle River. New Jersey : Prentice Hall, 1997. – 374 p.
247. Borisko N. Professionalisierung des fremdsprachlichen Deutschunterrichts bei der Deutschlehrerausbildung in der Ukraine // Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum / Hiltraud Casper-Hehne und Annegret Middeke (Hg.) – Göttingen : Universitätsdrucke Göttingen, 2009. – S. 59–68.
248. Brinton D. M., Snow M. A., Wesche M. B. Content-Based Second Language Instruction Boston : Heinle and Heinle Publishers, 1989. – 241 p.
249. Brown J. D. Principles of Language Learning and Teaching. – Prentice Hall, 1987. – 285 p.

250. Brown J. D. Understanding Research in Second Language Learning. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1993. – 219 p.
251. Brumfit Ch. J. Communicative Methodology in Language Teaching. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1990. – 166 p.
252. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. – Clevedon : Multilingual Matters Ltd., 1997. – 121 p.
253. Börner, W. Vogel, K. (Hrsg.) Grammatik und Fremdsprachenerwerb. – Tübingen : Narr, 2002. – 462 S.
254. Celce-Murcia M., Hilles Sh. Techniques and Resources in Teaching Grammar. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1988. – 189 p.
255. Charles Lucile, Motron Annie Claude. Phonétique progressive du Français avec 600 exercices. – CLE International, 1998. – 192 p.
256. Chaudron C. Second Language Classrooms. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1988. – 221 p.
257. Chigarevskaja M. Traité de Phonétique Française. Cours théorique. – M. : Высшая школа, 1966. – 267 p.
258. Common European Framework of Reference for Languages Learning, teaching, assessment. – Cambridge Univ. Press, 2003. – 260 p.
259. Davis P., Rinvolucri M. Dictation : New Methods, New Possibilities. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1992. – 122 p.
260. Diehl, E. u.a. Grammatik: Alles für der Katz? Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 2000. – 377 S.
261. Dieling H. Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch. – München : Langenscheidt, 1992. – 134 S.
262. Dieling H., Hirschfeld U. Phonetik lehren und lernen. – Berlin, München : Langenscheidt, 1995. – 199 S.
263. Dirven R. Pedagogical Grammar // Language Teaching, 1990, Vol. 23, N 1. – P. 1–18.
264. Dubin F., Olshtain E. Course design : Developing Programs and Materials for Language Learning. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1991. – 194 p.
265. Duszenko M. Lehrwerkanalyse. Fernstudieneinheit 20. – Berlin, ... : Langenscheidt, 1994. – 215 S.
266. Düwell, H., Gnutzmann, C., Königs, F. (Hrsg.) Dimensionen der didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag. Bochum : AKS-Verlag, 2000. – S. 139–165.
267. Edmonson W., House J. Einführung in die Sprachlehrforschung. – Tübingen, Basel : Francke, 2000. – 369 S.
268. Edmonson W., House J. Language Awareness. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. // Fremdsprachen lehren und lernen. – 1997. – Heft 26. – Tübingen : Günter Narr Verlag. – S. 3–8.
269. Ellis R. Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1992. – 230 p.
270. Ellis, R. Investigating Form-Focused Instruction. // Language Learning. A

- Journal of Research in Language Studies. Volume 51, Supplement 1. – Michigan : Blackwell, 2001. – P. 1–45.
271. Ellis, R., Basturkmen, H., Loewen, S. Doing Focus on Form. // System 30, 2002. – P. 419–432.
272. English for Primary Teachers : a handbook of activities and classroom language / By Mary Slattery, Jane Willis / Oxford University Press, 2009. – 148 p.
273. English through Communication. Книжка для вчителя, 5 кл. / Кол. авторів під керівн. Склярєнко Н. К. – К. : Освіта, 1996. – 160 с.; 6 кл. – К. : Освіта, 1997. – 108 с.
274. Error Analysis : Perspectives on Second Language Acquisition / Ed. by J. C Richards. – Harlow, 1992. – 228 p.
275. European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference / Written by M. Kelly, M. Grenfell. – Southampton, 2005. – 47 p.
276. Evans V. Successful Writing (Upper-Intermediate). – Swansea : Express Publishing, 1998. – 116 p.
277. Finocchiaro M. English as a Second Language. From Theory to Practice. – New York : Regents Publishing Company, 1974. – 143 p.
278. Frey E. Angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache : Methoden und Erfahrungen. // Zielsprache Deutsch. – 1992. – 24/4. – S. 195–202.
279. Friebel A. Autonomy and learner-centred curriculum. National institute for curriculum development. – Hague, ACT, 1999. – 70 p.
280. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education : Guide for the development of language education policies in Europe (main Version, 2007) – Council of Europe www.coe.int./lang
281. Funk H. Berufsbezogener Deutschunterricht mit Jugendlichen. Grundlagen – Lernziele – Aufgaben // Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. – 1992, Sondernummer. – S. 4–15.
282. Funk H., Koenig M. Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 1. – München : Langenscheidt, 1997. – 160 S.
283. Gauneau I. Hören-Brummen-Sprechen. Hören und Ausspracheschulung // Fremdsprache Deutsch. – 1992. – Heft 7. – S. 28–30.
284. Hadfield J., Hadfield Ch. Introduction to teaching English. – Oxford Univ. Press, 2008. – 176 p.
285. Hadley A. O. Teaching Language in Context. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1993. – 532 p.
286. Hakkarainen H. J. Phonetik des Deutschen. – München : Wilhelm Fink Verlag, 1995. – 197 S.
287. Harmer J. The practice of English Language teaching. – Longman, 2004. – 371 p.
288. Helbig G. Wie viel Grammatik braucht der Mensch? // Harden T., Marsch C. (Hrsg.). – Wie viel Grammatik braucht der Mensch? – München : Iudicium, 1993. – S. 19–29.

289. Hirschfeld U. Phonetische Merkmale in der Aussprache Deutschlernender und deren Relevanz für deutsche Hörer // *Deutsch als Fremdsprache*. – 1995. – Heft 3. – S. 177–183.
290. Hughes A. *Testing for Language Teachers*. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1992. – 172 p.
291. Huttunen I. T. *Towards Learner Autonomy in Foreign Language Learning in Senior Secondary Schools*. – Oulu, 1986. – 83 p.
292. IATEFL – Ukraine, Newsletter (all issues).
293. *Individualisation* / Ed. by M. Geddes, G. Sturtridge. – Oxford : Modern English Publications, 1990. – 83 p.
294. *Introduction to Teaching English* / Oxford / By Fill Hadfield, Charles Hadfield / Oxford University Press, 2008. – 176 p.
295. Kast B., Neuner G. (Hg.) *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. – Berlin, ... : Langenscheidt, 1994. – 275 S.
296. Kasper G. *Communication Strategies : Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives [Applied Linguistics and Language Study]* / Kasper G., Kellermann T. – L. : Longman, 1997. – 416 p.
297. Kelz H. *Phonetische Übung und sprachliche Kreativität. Übungsformen im Aussprachetraining // Deutsch als Fremdsprache*. – 1999. – Heft 3. – S. 131–134.
298. Lado R. *Linguistics Across Cultures : Applied Linguistics for Language Teachers*. – Michigan, 1990. – 141 p.
299. *Languages for Intercultural Dialogue* / Edited by Jack Burston, Monique Burston, Eftychios Gabriel, Pavlos Pavlou / *The Languages for Intercultural Dialogue conference / The University of Cyprus, 7-9 November 2008 (Языки для межкультурного диалога)*. – Nicosia, 2008. – 353 p.
300. Larsen-Freeman D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1986. – 142 p.
301. Larsen-Freeman D., Long M.H. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. – New York, 1991. – 398 p.
302. Littlewood W. *Communicative Language Teaching*. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1991. – 108 p.
303. Lonergan J. *Video in Language Teaching*. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1992. – 133 p.
304. Lozanov G. *Suggestology and Suggestopedy. Theory and Practice*. – Sofia, 1978. – 65 p.
305. Lusting M. W., Koester J. *Intercultural competence. Interpersonal communication across cultures*. – Longman, 1999. – 401 p.
306. Kasper G., Kellermann E. *Communication Strategies : Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives [Applied Linguistics and Language Study]* / – L. : Longman, 1997. – 416 p.
307. Marcos M. T. *Metodologia del español como lengua segunda*. – Madrid : Alhambra, 1982. – VII, 147 p.

308. Matei G. S. First Steps in Teacher Training (“The TrainEd Kit”) / G. S. Matei, M. Bernaus, F. Heyworth, U. Pohl, T. Wright. – EMCL, 2007. – 64 p.
309. Monnerie A. Méthode de français langue étrangère. – Paris : Librairie Larousse, 1987.
310. Moreau M.-L., Richelle M. L’aquisition du langage. – Bruxelles, 1982. – 261 p.
311. Morrow K. (ed.) Insights from the Common European Framework. – Oxford Univ. Press, 2004. – 143 p.
312. Muresan L. QualiTraining – A Training Guide for Quality Assurance in Language Education / L. Muresan, F. Heyworth, G. Mateva, M. Rose. – Gratz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing, 2007. – 107 p. <http://www.book.coe.int>
313. Nodari C. Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur. – Frankfurt am Main, Salzburg : Sauerländer, 1995. – 262 S.
314. Now Let’s Play English. Личностно-ориентированное обучение английскому языку. – СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 272 с.
315. Nunan D. The Learner-Centred Curriculum. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1988. – 196 p.
316. Oschepkova V. Techion-Pack collection of up-to-date classroom techniques : Учеб.-метод. пособие. – М. : Дрофа, 2005. – 381 с.
317. Oller J.W. Language Tests at School: A Pragmatic Approach. – New York : Longman, 1992. – 492 p.
318. Oxford R. L. Language Learning Strategies. What every teacher should know. – Boston : Heinle & Heinle Publishers, 1990. – 342 p.
319. Palmer H. The Oral Method of Teaching Languages. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1943. – 87 p.
320. Parrott M. Tasks for Language Teachers. A resource book for training and development / M. Parrott. – Cambridge : Cambridge University Press, 1996. – 325 p.
321. Rampillon U., Bimmel P. Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23 des Fernstudienprojekts zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. – Berlin, München : Langenscheidt, 2000. – 208 S.
322. Rausch R., Rausch I. Deutsche Phonetik für Ausländer. – Leipzig : Verlag Enzyklopädie, 1988. – 404 S.
323. Relating Language Examinations to the Common European Frame of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment (CEFR), manual, 2009. – Council of Europe www.coe.int/lang
324. Richards J. C., Rodgers T. C. Approaches and Methods in Language Teaching: a Description and Analysis. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1991. – 171 p.
325. Richards J. C. Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics / Richards J. C., Schmidt R., Kendricks H., Kim Y. – Harlow : Pearson Education Ltd, 2002. – 608 p.

326. Richards J. C. *The Context of Language Teaching*. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1991. – 228 p.
327. Samovar L.A., Porter R. *Intercultural communication*. – London; New York, etc. : Wadsworth Publishing Company, 1997. – 467 p.
328. Savignon S. J. *Communicative Competence : Theory and Classroom Practice : Texts and Contexts in Second Language Learning*. – Massachusetts, 1983. – 322 p.
329. Schmidt R. *Consciousness and foreign language learning : a tutorial on the role of attention and awareness in learning*. // Schmidt R. (Hrsg.) *Attention and Awareness in foreign language learning*. – University of Hawai'i at Manoa : Second Language Teaching and Curriculum Center, 1995. – P. 1–64.
330. Stern H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1996. – 582 p.
331. Tarone E., Jule G. *Focus on the Language Learner*. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1991. – 206 p.
332. *The Communicative Approach to Language Teaching* / Ed. by Ch. Brumfit and K. Johnson. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1991. – 243 p.
333. Tomalin B., Stempleski S. *Cultural awareness*. – Oxford Univ. Press, 1996. – 160 p.
334. Underhill N. *Testing Spoken Language: a Handbook of Oral Testing Techniques*. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1989. – 117 p.
335. van EK J.A., Trim J.M. *Threshold*. – Cambridge Univ. Press, 1998. – 184 p.
336. van EK J.A., Trim J.M. *Vantage*. – Cambridge Univ. Press, 2001. – 187 p.
337. van EK J.A., Trim J.M. *Waystage*. – Cambridge Univ. Press, 1998. – 110 p.
338. Wallace M. *Action Research for Language Teachers* / M. Wallace. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 273 p.
339. Worthing L. *Let's Not Show the Teacher* // *Forum*. – 1997. – Vol. 35, No. 4.

Навчальне видання

Автори:

Бігич Оксана Борисівна
Борецька Ганна Едуардівна
Бориско Наталія Федорівна
Гапонова Світлана Василівна
Майєр Наталія Василівна
Ніколаєва Софія Юріївна
Олійник Тамара Олександрівна
Писанко Марія Леонідівна
Сажко Лілія Антонівна
Скляренко Ніна Костянтинівна
Смоліна Світлана Володимирівна
Устименко Ольга Михайлівна
Хоменко Емма Георгіївна
Черниш Валентина Василівна
Шерстюк Олена Миколаївна
Шукліна Світлана Іванівна

Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика

Підручник

для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів

Комп'ютерна верстка *Т. Л. Ільницька*

Формат 70x100/16. Папір офсетний.

Друк офсетний. Умовн. друк. арк. 33,8. Обл.-вид. арк. 47,45.

Підписано до друку 25.09.13.

ТОВ Видавництво «Ленвіт»

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 743 від 24.12.2001 р.
04060, м. Київ, вул. О.Теліги 23-а, к. 46.

Виготовлювач: ТОВ «Задруга»

Свідоцтво ДК № 2000 від 03.11.2004 р.

04080, м. Київ, вул. Фрунзе, 86.