

Міністерство освіти і науки України
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Кафедра англійської мови та методики її навчання

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
навчально-методичний посібник

Умань
2019

УДК 811.111(075.8)

М 15

Друкується згідно з ухвалою науково-методичної комісії факультету іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 2 від 30 жовтня 2019 р.)

М 15 Методика навчання англійської мови: навчально-методичний посібник для студентів заочної форми навчання факультету іноземних мов / укладачі Гембарук Алла Степанівна, Холод Ірина Василівна. – Умань: Алмі, 2019. – 160 с.

Навчально-методичний посібник розкриває теоретичні, практичні, організаційні аспекти навчання англійської мови як засобу міжкультурного спілкування, репрезентує новітні методичні технології та сучасні підходи до навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, формування соціокультурної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти, особливості викладання англійської мови на різних етапах навчання.

УДК 811.111(075.8)

ЗМІСТ

Передмова	4
Змістовий модуль 1. Методологічні основи навчання англійської мови	
Тема 1. Методика навчання англійської мови як наука	5
Тема 2. Система навчання англійської мови	10
Змістовий модуль 2. Методика формування мовних компетентностей	
Тема 1. Формування фонетичної компетентності	23
Тема 2. Формування лексичної компетентності	32
Тема 3. Формування граматичної компетентності	43
Змістовий модуль 3. Методика формування мовленнєвих компетентностей	
Тема 1: Формування іншомовної компетентності в аудіюванні	49
Тема 2. Формування іншомовної компетентності в говорінні	61
Тема 3. Формування іншомовної компетентності в читанні	75
Тема 4. Формування іншомовної компетентності в письмі	86
Змістовий модуль 4. Організація та забезпечення навчального процесу з англійської мови в закладах загальної середньої освіти	
Тема 1. Планування уроку з англійської мови	94
Тема 2. Оцінювання та контроль у навчанні англійської мови	108
Лабораторні роботи.....	119
Експоненти вчителя на уроці англійської мови	150

ПЕРЕДМОВА

Навчальний посібник «Методика навчання англійської мови» призначений для студентів заочної форми навчання факультету іноземних мов закладів вищої освіти і покликаний сприяти забезпеченню професійно-методичної компетентності майбутніх учителів англійської мови.

Посібник розкриває теоретичні, практичні, організаційні аспекти навчання іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування, репрезентує новітні методичні технології та сучасні підходи до навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, формування соціокультурної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів, особливості викладання іноземної мови на різних етапах навчання: в початковій, основній та старшій школі.

Матеріал посібника укладений відповідно до розділів робочої навчальної програми дисципліни «Методика навчання англійської мови», орієнтованої на підготовку учителів англійської мови.

Основою для укладання посібника слугували новітні дослідження у галузі мовної освіти, а також сучасні вітчизняні та зарубіжні науково-методичні джерела: посібники з методики, методичні статті практичного і теоретичного характеру, монографії.

Змістовий модуль 1. Методологічні основи навчання англійської мови

Тема 1. Методика навчання англійської мови як наука

Методика як наука тісно пов'язана з концепцією навчального процесу, його основними компонентами, до яких відносяться:

- навчальна діяльність вчителя;
- навчальна діяльність учнів;
- організація навчання.

Будь-який процес навчання – це процес сумісної діяльності вчителя і учнів.

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

Обидві сторони беруть активну участь у навчальному процесі, але кожен по-своєму:

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

Навчальні дії вчителя спрямовані на формування в учнів різних навчальних умінь. Спочатку навчальні дії вчителя переважають. Поступово частка участі вчителя зменшується, а учнів зростає та змінюється якість навчальних дій. Дії учнів стають більш творчими, самостійними і активними, а роль учителя зводиться до керування цією активною і самостійною діяльністю учнів.

Під «організацією навчання» в широкому розумінні цього терміна мають 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.

Отже, методика навчання англійської мови – це самостійна, комплексна, теоретична і прикладна наука, яка вивчає закономірності, цілі, зміст, методи і засоби навчання, а також способи учіння й виховання на матеріалі відповідної англійської мови і культури.

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

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

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

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

Курс методики викладання англійської мови передбачає вивчення загальної методики і спеціальної методики, тобто методики навчання англійської мови.

У сучасній методичній науці синонімічними є терміни «методика» та «лінгводидактика».

ЗВ'ЯЗОК МЕТОДИКИ З ІНШИМИ НАУКАМИ

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

МЕТОДИКА І ЛІНГВІСТИКА.

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

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

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

2. В організації навчального матеріалу, тобто визначення його послідовності у навчальному процесі,

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

В умовах білінгвізму (володіння двома мовами) знання, навички і вміння

рідної мови переносяться на іноземну. У цьому зв'язку дані лінгвістики про розходження в системах конкретних мов (наприклад, української та англійської) дозволяють виявити випадки інтерференції та визначити ієрархію труднощів засвоєння іншомовного матеріалу.

МЕТОДИКА І ПЕДАГОГІКА

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

1. Загальна педагогіка,

Методика базується на даних загальної педагогіки при вирішенні загальних питань: організації навчання, таких як: цілі навчання, форми навчання, загальна спрямованість змісту навчання;

2. Теорія виховання

Для вирішення питань виховання та загальної освіти учнів у процесі навчання іноземної мови.

3. Теорія навчання, тобто дидактика.

Зв'язок методики з дидактикою зумовлений тим, що обидві ці науки мають загальний об'єкт дослідження – навчально-виховний процес. Дидактика вивчає цей процес в цілому, а методика займається вивченням проблеми організації навчання певному предмету. Тому методику називають частковою дидактикою. Методика конкретизує на відповідному навчальному матеріалі основні категорії дидактики: цілі, зміст, принципи, методи, засоби та організаційні форми навчання.

МЕТОДИКА І ПСИХОЛОГІЯ

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

- є основою розуміння особливостей психічних процесів, як-то мислення, пам'ять, сприймання, увага тощо, які відіграють значну роль в оволодінні іноземною мовою;
- допомагає визначити зміст навчання, знайти ефективні методи і прийоми навчання з урахуванням вікових особливостей учнів;
- допомагає визначити мотивацію діяльності учнів у процесі вивчення іноземної мови та підтримувати її;
- визначає ефективні шляхи співпраці між учителем та учнями.

МЕТОДИКА І ПСИХОЛІНГВІСТИКА

Психолінгвістика – це галузь науки, яка виникла на межі психології і лінгвістики та вивчає закономірності мовленнєвої діяльності, зв'язок між мовою і мовленням, системою мови та мовними здібностями людини. Оскільки

навчання іноземної мови передбачає розвиток мовленнєвої діяльності, під якою розуміють процес активного, цілеспрямованого, опосередкованого мовою та обумовленого ситуацією спілкування приймання або надання мовленнєвого повідомлення у взаємодії людей між собою, дані психолінгвістики мають суттєве значення для методики навчання іноземних мов. Знання закономірностей мовленнєвої діяльності (усного і писемного мовлення), механізмів здійснення говоріння, аудіювання, читання, письма допомагають учителям сформулювати уявлення про механізми оволодіння іноземною мовою.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ В МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ

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

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

В сучасній методиці навчання іноземних мов використовуються основні та допоміжні методи дослідження. Традиційно до основних методів дослідження відносять:

- 1) критичний аналіз спеціальних літературних джерел;
- 2) вивчення та узагальнення позитивного педагогічного досвіду;
- 3) наукове спостереження;
- 4) пробне навчання;
- 5) методичний експеримент;
- 6) дослідне навчання.

До допоміжних методів дослідження відносяться:

- 1) метод інтерв'ю;
- 2) анкетування;
- 3) тестування;
- 4) бесіда;
- 5) хронометрування;
- 6) експертна оцінка
- 7) статистичний аналіз.

Варто зазначити, що усі методи дослідження, як основні, так і допоміжні, ефективні лише за умови їх комплексного використання.

Питання для самоконтролю:

1. Охарактеризуйте методику викладання іноземних мов як науку.
2. Прокоментуйте зв'язок методики з іншими науками: лінгвістикою, педагогікою, психологією, психолінгвістикою.

3. Назвіть та проаналізуйте методи дослідження в методиці викладання іноземних мов, їх сутність та характеристику.

Література:

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / кол. авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – С. 6 – 36.
2. Практикум з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах (на матеріалі англійської мови): Посібник для студентів/Кол. авторів під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої і Г.С. Бадаянц. – К.: Ленвіт, 2001. – С. 9-18.
3. Ітельсон Є.І. Методика навчання англійської мови в середній школі: Практичний посібник для вчителів. – К.: Рад. шк., 1969. – С. 3 – 15.

Тема 2. Система навчання англійської мови

Система навчання англійської мови – сукупність основних компонентів навчального процесу, які визначають відбір іншомовного матеріалу для занять, форми його подання, методи і способи навчання, а також способи його організації.

Компоненти системи навчання англійської мови:

- підходи до навчання (*вихідні концептуальні положення*)
- цілі навчання (*«з якою метою навчати?»*)
- зміст навчання (*«чого навчати?»*)
- принципи навчання (*«як організувати навчальний процес?»*)
- методи навчання (*«як навчати?» – шлях до поставленої мети*)
- засоби навчання (*«за допомогою чого навчати?»*).

ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Підхід до навчання англійської мови — базова категорія навчання англійської мови, яка визначає стратегію навчання і вибір методу навчання, за допомогою якого реалізується ця стратегія; точка зору на сутність того, як слід формувати міжкультурну комунікативну компетенцію.

В сучасній методиці навчання англійської мови виділяють такі основні підходи:

1. Комунікативно-діяльнісний (особистісно-діяльнісний), сутність якого полягає в тому, що навчання іншомовної діяльності здійснюється через іншомовну діяльність (використання комунікативних ситуацій, рольових ігор, проектна робота, групова робота тощо);

2. Компетентнісний, який передбачає спрямованість навчального процесу на формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності (ІКК);

3. Рефлексивний, який передбачає формування в учнів рефлексивної компетенції (здатності розмірковувати, спостерігати, бажати розуміти власні почуття і вчинки; усвідомлювати те, як тебе сприймають партнери у спілкуванні);

4. Культурологічний, який передбачає у процесі навчання тісну взаємодію мови і культури.

5. Рівневий, згідно з яким процес навчання англійської мови має бути орієнтованим на рівні володіння мовою, визначені Радою Європи (відкриття, виживання, рубіжний, просунутий, автономний, компетентний).

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

Таблиця 1. Міжнародні рівні володіння мовою

Рекомендованими є такі рівні:

- початкова школа – рівень А1,
- основна школа – рівень А2,
- старша школа: нефілологічний профіль – рівень В1; філологічний профіль – В2.

6. Професійно орієнтований, який 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.

ЦІЛІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Цілі навчання англійської мови – заздалегідь запланований результат педагогічної діяльності, який досягається за допомогою змісту, методів, засобів навчання тощо.

Цілі навчання визначаються Державним освітніми стандартами і Програмами з іноземних мов. Вони визначають очікувані результати навчальних досягнень учнів в оволодінні іноземною мовою за період навчання в середньому навчальному закладі.

У сучасній методиці навчання англійської мови у закладах загальної середньої освіти практична (комунікативна) мета є провідною і передбачає формування іншомовної комунікативної компетентності.

Іншомовна комунікативна компетентність – це здатність успішно вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, яка вивчається, у відповідності до норм і культурних традицій в умовах прямого і опосередкованого контактів.

Основні складові іншомовної комунікативної компетентності:

- *Мовна компетентність* – здатність учня практично користуватися мовною системою відповідно до норм конкретної мови і культури на основі набутих знань.

Поділяється на: фонетичну компетентність, лексичну компетентність, граматичну компетентність, компетентність у техніці читання і письма);

- *Мовленнєва компетентність* – це здатність до реалізації різних видів МД.

Поділяється на іншомовну компетентність в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі, у перекладі.

- *Лінгвосоціокультурна компетентність (ЛСК)* – це здатність і готовність особистості до іншомовного міжкультурного спілкування.

Поділяється на соціолінгвістичну компетентність, соціокультурну компетентність, соціальну компетентність.

Соціолінгвістична компетентність – це знання, уміння та навички використовувати у спілкуванні іншомовні соціокультурні і соціолінгвістичні явища країни, мова якої вивчається (вирази ввічливості, діалекти тощо).

Соціокультурна компетентність – це сукупність знань про країну виучуваної мови, національно-культурні особливості соціальної і мовленнєвої поведінки носіїв мови і здатність користуватися такими знаннями у процесі спілкування, керуючись звичаями, правилами поведінки, нормами етикету, адекватними соціальним умовам і стереотипам поведінки носіїв мови.

Соціальна компетентність – здатність вступати у комунікативні взаємини з іншими людьми, яка вимагає від людини вміння орієнтуватися у соціальній ситуації і керувати нею.

Рівень сформованості ЛСК зумовлює ефективність реалізації міжкультурного спілкування.

Швидкість та якість формування ІКК значною мірою залежить від рівня сформованості навчально-стратегічної компетентності.

Навчально-стратегічна компетентність – здатність використовувати різні навчальні і комунікативні стратегії та вміння у процесі оволодіння іноземною мовою і в ситуаціях реального міжкультурного спілкування.

Таким чином *практична мета навчання* англійської мови спрямована на вирішення таких завдань:

- формування в учнів мовленнєвих компетентностей в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі перекладі/медіації на рівні елементарного або незалежного користувача;

- формування в учнів лінгвосоціокультурної компетентності на рівні елементарного або незалежного користувача; ознайомлення з національнокультурними особливостями країни, мова якої вивчається і розвиток умінь моделювати свою мовленнєву/не мовленнєву поведінку згідно цих особливостей;

- формування в учнів мовних компетентностей (фонетичної, лексичної, граматичної, у техніці читання чи письмі; формувати навички вибирати лінгвістичну форму і спосіб висловлювання, що є адекватним ситуації спілкування;

- формування в учнів навчально-стратегічної компетентності.

ЗМІСТ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Зміст навчання – базисна категорія методики, сукупність того, що учень повинен засвоїти у процесі навчання.

Зміст навчання забезпечує досягнення головної мети навчання – формування ІКК, яка охоплює мовну мовленнєву, лінгвосоціокультурну і навчально-стратегічну компетентності. Компоненти змісту навчання визначаються відповідно до цих компетентностей.

У дидактиці та методиці навчання іноземної мови зміст навчання визначається як багатокomпонентна категорія.

До основних компонентів змісту навчання іноземної мови (С. Ю. Ніколаєва) відносяться такі компоненти:

1. Сфери спілкування, теми, ситуації.

2. Навчальний матеріал: мовний (фонетичний, лексичний, граматичний), мовленнєвий (тексти, діалоги та інші інформаційні матеріали), країнознавчий та лінгвокраїнознавчий.

3. Знання, навички та вміння мовлення.

Розглянемо їх детальніше. Розпочнемо з першого компонента

1. Сфери спілкування, теми, ситуації.

Сфера спілкування – це взаємопов'язаний комплекс ситуацій і тем спілкування, видів мовленнєвої діяльності, обумовлених потребами учнів (А.Н.Щукин).

У Державному Стандарті базової і повної середньої освіти, з урахуванням Загальноєвропейських Рекомендації з мовної освіти, виділяють такі сфери спілкування: особистісну, публічну, професійну, освітню.

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

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

Комунікативну ситуацію зумовлюють такі чинники:

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

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

3) мовленнєві наміри комунікантів;

Мовленнєвий намір – це мисленне передбачення учасниками комунікації бажаного для них результату спілкування; намір того, хто говорить, висловити значущий для нього факт, тобто здійснити мовленнєвий акт.

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

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

Наступний компонент змісту навчання це:

2. Навчальний матеріал: *мовний* (фонетичний, лексичний, граматичний), *мовленнєвий* (тексти, діалоги та інші інформаційні матеріали), *країнознавчий та лінгвокраїнознавчий* (тексти країнознавчого характеру, ілюстративні матеріали, різноманітні засоби масової інформації, які можна використати у навчальному процесі (преса, телебачення, кіно тощо).

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

Третім компонентом змісту навчання є:

3. Знання, навички та вміння мовлення

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

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

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

Залежно від виду мовного матеріалу розрізняють слухо-вимовні, граматичні, лексичні, орфографічні та графічні навички.

А за спрямованістю мовленнєвих дій комунікантів на видання або приймання інформації – репродуктивні навички говоріння і письма та рецептивні навички читання і аудіювання.

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

Уміння – це оптимальний рівень досконалості мовленнєвої діяльності.

Відповідно до чотирьох видів мовленнєвої діяльності визначають мовленнєві вміння в аудіюванні, читанні, говорінні (у діалогічній та монологічній формах) та письмі.

ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Принципи навчання – це вихідні положення, які визначають цілі, зміст, методи та організацію навчання. Принципи навчання дають відповідь на запитання „Як організувати навчальний процес?”.

Навчання іноземної мов здійснюється на основі дидактичних та методичних принципів. Однак загальнодидактичні принципи навчання набувають певної специфіки, зумовленої особливостями предмета „Іноземна мова”.

Це, зокрема, такі принципи: принцип наочності; принцип доступності і посиленості; принцип міцності і дієвості результатів навчання; принцип свідомості; принцип науковості; принцип активності; принцип виховного навчання (всебічного розвитку особистості); принцип індивідуального підходу (індивідуалізації); принцип формування позитивної мотивації навчання тощо.

Принцип наочності. Наочність відіграє важливу роль у формуванні іншомовних навичок і вмінь, засвоєнні мовного та мовленнєвого матеріалу.

Методисти (Г.В. Рогова, І.М. Верещагіна) визначають наочність у навчанні як спеціально організований показ мовного матеріалу та його застосування в мовленні з метою надання допомоги тому, хто вчиться, в розумінні цього матеріалу, в його засвоєнні та застосуванні.

Розрізняють *слухову* та *зорову* наочність. *Слухова наочність* відіграє значну роль у формуванні слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних навичок мовлення. До слухової наочності відносяться передусім автентичні аудіо та відео матеріали.

У процесі оволодіння іноземною мовою слухова наочність невід’ємно пов’язана із зоровою. *Зорова наочність* може виступати у формі тексту, а також у формі малюнків, фотографій, схем, карт, іграшок тощо. Деякі засоби унаочнення (кінофільми, відеофільми, театральна вистава) об’єднують *слухову* і *зорову наочність*.

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

Принцип доступності і посиленості у навчанні іноземної мови передбачає

ретельний відбір навчального матеріалу і видів вправ з урахуванням рівня підготовки учнів, їх вікових та інтелектуальних можливостей. Посильність означає *відповідність рівня готовності учнів виконати завдання ступеню складності цього завдання*. Тому завдання, які ставляться перед учнями повинні бути їм зрозумілими (посильними), труднощі не повинні перевищувати можливості учнів. При цьому слід пам'ятати, що перевантажений за обсягом чи дуже ускладнений за змістом навчальний матеріал знижує якість навчання і навпаки, якщо матеріал занадто легкий, то знання зростають повільно, непропорційно до можливостей студентів.

На посильність виконання завдань з іноземної мови впливає обсяг матеріалу, темп виконання завдання, невідповідність рівня реальних умінь учнів тим, які необхідні для виконання завдання. Тому у процесі навчання вчитель повинен стежити за тим, як відбувається засвоєння матеріалу учнями, а при укладанні завдань враховувати можливості окремих груп учнів (сильних, середніх, слабких). Вчитель повинен керуватися принципом посильності як і під час визначення об'єму та змісту домашнього завдання.

Принцип міцності і дієвості результатів навчання є надзвичайно важливим у навчанні іноземної мови, оскільки опанування мови пов'язане з накопиченням значної кількості мовного та мовленнєвого матеріалу. Для використання засвоєного матеріалу в мовленні у пам'яті учнів повинна утримуватися певна кількість лексичних одиниць, мовленнєвих зразків, словосполучень, розмовних кліше тощо.

Міцність засвоєння мовного та мовленнєвого матеріалу у навчальному процесі може бути забезпечена:

- змістовністю навчального матеріалу, усвідомленням його важливості та необхідності для здійснення акту комунікації;
- яскравою презентацією нового матеріалу, коли створюються живі образи, встановлюються відповідні асоціації, які виконують роль „гачка” в пам'яті, мобілізують мислення і почуття, що сприяє запам'ятовуванню;
- виконанням значної кількості тренувальних вправ, систематичного повторення того, що вивчалось раніше;
- самостійним виконанням великої кількості творчих завдань;
- систематичним контролем знання матеріалу і вмінь володіння ним.

Принцип свідомості означає, що навчання проходить успішніше, якщо учень добре розуміє (усвідомлює) сутність того, що вчить, а не механічно завчає чи повторює мовний матеріал.

Усвідомлення мовного явища, яке має бути засвоєним, забезпечується такими шляхами:

- шляхом моделювання ситуацій спілкування, під час яких учні, завдяки певній розумовій роботі, краще розуміють призначення цього явища та особливості його вживання;

- шляхом повідомлення учням правил інструкцій, які полегшують засвоєння форми, значення і функції явища;
- шляхом виділення характерних ознак мовного явища, яке засвоюється, з метою усвідомлення учнями правильності виконання дій з ним;
- шляхом використання наочності, що дозволяє співвіднести побачене і почуте;
- шляхом звертання до контексту та інших мовних засобів (синоніми, антоніми, визначення тощо), що забезпечує мовну здогадку, а відтак усвідомлення мовного явища (правильність якого, якщо потрібно можна перевірити шляхом перекладу).

Принцип науковості означає, що навчальний процес повинен проходити з урахуванням даних сучасної науки про особливості спілкування за допомогою мови, про закономірності розпізнавання та породження мовлення, мовних контактів. А це можливо лише за умови забезпечення навчального процесу якісним навчальним матеріалом: мовним та мовленнєвим.

Принцип науковості реалізується на теоретичному та практичному рівнях, що надзвичайно важливо для укладачів освітніх програм та авторів підручників з іноземних мов.

Для учителя більш вагомим є прикладний аспект принципу науковості. Щоб не бути сліпим виконавцем, учитель має бути обізнаним із критеріями відбору мовного матеріалу, а також з вимогами сучасної теорії шкільного підручника як до засобу особливого призначення у навчанні іноземної мови. Теоретично ерудований учитель кваліфіковано долає недоліки підручника. А в разі серйозних упущень, перебирає на себе, так би мовити функції „співавтора”. Так, він модернізує лексичний матеріал, добирає більш цікаві тексти для аудіювання та читання, ситуації тощо, урізноманітнює технологію роботи з навчальним матеріалом.

Принцип активності є досить важливим у процесі навчання іноземної мови, оскільки ефективне оволодіння іноземною мовою можливе лише за умови активної навчальної діяльності кожного учня.

Для підвищення мовленнєвої активності необхідна інтенсифікація навчальної діяльності кожного учня, що досягається шляхом використання різних режимів роботи, як-то: робота хором; робота групи в цілому під час аудіювання чи читання тексту, виконання письмових завдань; робота в малих групах; колективна робота (наприклад, урок-прес-конференція) тощо. Підвищенню мовленнєвої активності сприяють також інтерактивні технології навчання.

Принцип всебічного розвитку особистості є актуальним з огляду на те, що всебічний розвиток людини є глобальною метою навчання (О.Я. Савченко). Це означає, що навчальний процес з іноземної мови повинен організовуватися

таким чином, аби створити найліпші умови для розвитку фізичних, пізнавальних, духовних якостей особистості. Особлива увага повинна бути спрямована на надання учням можливості здійснювати самостійну діяльність та самоорганізовуватись.

Певною мірою цьому сприяють країнознавчі знання. Доведено, що взаємопов'язане навчання мови і культури народу-носія цієї мови є надзвичайно сприятливим для всебічного розвитку особистості учня. Національно-культурний компонент змісту інтенсифікує процес навчання іноземної мови, забезпечуючи всебічний розвиток особистості учня: розвиток його пам'яті, мислення, емоцій, художніх смаків, духовності. Набуття учнем мінімуму фонових країнознавчих знань, формул мовленнєвого етикету і стереотипів поведінки розширює загальний кругозір, впливає на рівень загальної культури та вихованості.

Принцип індивідуалізації (індивідуального підходу) реалізується у навчальному процесі з іноземної мови шляхом урахування індивідуально-психологічних особливостей учнів, які значно впливають на успішність оволодіння іншомовним мовленням. Під індивідуальним підходом, услід за С.Ю. Ніколаєвою, мається на увазі навчання учнів у групі/класі за єдиною програмою, але з урахуванням їх індивідуально-психологічних особливостей. Передумовою успішної реалізації цього принципу є ретельне вивчення своїх учнів. Перш за все з огляду на комунікативну мету навчання іноземної мови важливо визначити: хто з дітей більш комунікабельний, тобто екстраверт, а хто менш схильний до спілкування, тобто інтроверт. Для залучення учнів до спілкування, гри, виконання комунікативних завдань на основі змісту прослуханого чи прочитаного необхідною є інформація щодо інтересів, потреб, бажань учнів, їхніх улюблених занять, позашкільного оточення (сім'я, друзі), а також статусу популярності кожного учня в колективі, його мовленнєвого статусу.

Володіння цією інформацією допомагає вчителю у моделюванні таких ситуацій і розробці таких завдань, які відповідають інтересам учня, які пов'язані з його особистим досвідом і тим самим спонукають його до використання навчального матеріалу, що засвоюється, для висловлювання власних думок, відповідно до ситуації спілкування.

Принцип формування позитивної мотивації навчання є одним із найважливіших принципів навчання іноземної мови, оскільки мотивація – це життєво необхідний аспект у навчанні іноземних мов, найважливіша пружина процесу оволодіння іноземною мовою, яка забезпечує його результативність (Г. В. Рогова). Отже, чим вища сила мотивації, тим вища результативність навчального процесу.

Реалізації цього принципу сприяють такі фактори: особистість учителя, його професійні і моральні якості, відчуття учнем особистої та суспільної значущості предмета, новизна змісту, форм і прийомів роботи, почуття задоволення, яке відчуває учень у процесі навчальної діяльності.

МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

До методичних принципів відносяться:

- принцип комунікативності;
- принцип комунікативно спрямованого формування мовленнєвих навичок;
- принцип інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови;
- принцип домінуючої ролі вправ;
- принцип взаємопов'язаного навчання мови і культури;
- принцип урахування рідної мови і культури;
- принцип автентичності навчальних матеріалів;
- принцип розвитку автономності учнів;
- принцип професійної спрямованості іншомовного спілкування (для профільної школи).

Принцип комунікативності є провідним методичним принципом, і передбачає побудову процесу навчання як моделі реальної комунікації (Ю. І. Пассов). Модель має зберігати усі найсуттєвіші риси об'єкта, що моделюється. Для процесу спілкування – це вмотивований характер мовленнєвих дій як учителя так і учнів. Комунікативні ситуації, що використовуються у навчанні іноземної мови, мають моделювати типові ситуації реального життя у відповідній сфері спілкування.

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

Загалом згідно з принципом комунікативності урок іноземної мови розглядається як особливий різновид спілкування, важливою функцією якого є взаємодія (interaction), спрямована на розкриття особистісних особливостей учнів і на оволодіння ними іноземною мовою як засобом між культурного спілкування у межах, визначених нормативними документами.

Принцип комунікативно спрямованого формування мовленнєвих навичок тісно пов'язаний з попереднім. Згідно цього принципа формування мовленнєвих навичок (лексичних, граматичних, фонетичних) має підпорядковуватись вимогам і завданням мовленнєвого спілкування і реалізуватися у тісному зв'язку з розвитком мовленнєвих умінь.

Принцип домінуючої ролі вправ. Сутність принципу полягає в тому, що переважна частина уроку (за даними М. Уеста вона має становити 85%)

присвячується вправляння учнів. Відтак у навчальному процесі цей принцип реалізується шляхом виконання учнями різноманітних вправ. Відповідно до комунікативного методу, пріоритет у навчанні надається комунікативно спрямованим завданням і вправам, які забезпечують оволодіння мовою як засобом спілкування. Проте це не означає, що ігноруються мовні вправи, які сприяють засвоєнню нормативного мовлення у фонетичному, лексичному та граматичному аспектах. Відповідно до чинних умов навчання такі вправи мають бути комунікативно спрямованими, відігравати допоміжну роль, використовуватись у контексті з комунікативними завданнями і бути їх підпорядкованими.

Принцип інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови дозволяє забезпечити ефективне навчання іншомовного спілкування. Як відомо в реальному житті спілкування людей відбувається в різних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі). Всі ці види мовленнєвої діяльності тісно пов'язані між собою і доповнюють один одного. Навчання говорінню неможливе без аудіювання, а навчання читанню – без опори на письмо. Отже, інтегроване навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови забезпечує розвиток комунікативних навичок і вмінь в комплексі. Згідно цього принципу подавати та й активізувати одиниці мови потрібно у реченнях, які є комунікативною одиницею спілкування.

Принцип взаємопов'язаного навчання мови і культури Згідно цього принципу робота з мовним матеріалом від презентації до моделювання актів комунікації повинна супроводжуватися зіставленням з культурними цінностями країни, мова якої вивчається та рідної країни.

Принцип урахування рідної мови і культури передбачає проведення попереднього порівняльного аналізу мовних і культурологічних явищ в іноземній та рідній мовах. Цей аналіз дає можливість спрогнозувати труднощі у навчанні фонетики, лексики, граматики, графіки, орфографії, при семантизації мовного матеріалу Досвід учнів в рідній мові, а також її специфіка використовуються при поясненні мовних явищ АМ.

Принцип автентичності навчальних матеріалів передбачає відбір і використання у навчальному процесі автентичних навчальних матеріалів (тексти, аудіо- відеоматеріали тощо).

Принцип розвитку автономності учнів пов'язаний з необхідністю формування в них готовності і здатності до самостійної роботи над мовою. *Автономність учня у вивченні АМ* – це бажання і здатність учня взяти на себе керування своєю навчальною діяльністю і відповідальність за виконання своїх рішень. *Завдання вчителя* полягає в тому, щоб допомогти кожному учню усвідомити свій індивідуальний стиль вивчення мови.

Принцип професійної спрямованості іншомовного спілкування передбачає врахування майбутньої професії при навчанні англійської мови.

ЗАСОБИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

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

До засобів навчання іноземної мови висувають певні вимоги:

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

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

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

Класифікація засобів навчання проводиться за такими критеріями:

- *ступінь значущості*, за якими засоби поділяються на *основні* (підручник, аудіопосібник) та *допоміжні* (книжка для читання, граматичний довідник, картки, схеми, таблиці);

- *адресат використання* (призначення), за якими засоби поділяються на *засоби для вчителя* (Державний стандарт і Програма з ІМ, підручник і книжка для вчителя, аудіо- і відео посібники, слайди, таблиці, малюнки, дошки і крейда, магнітні і мультимедійна дошки, тощо) та *для учнів* (підручник, робочий зошит, книжка для читання, довідники, словники, аудіо посібник, комп'ютерні програми;

- *наявність / відсутність технічної апаратури*, зважаючи на що засоби навчання поділяють на *технічні* (фонограми, відеофонограми, навчальні комп'ютерні програми, інтерактивна дошка) та *нетехнічні* (друковані посібники, картки, малюнки тощо).

Питання для самоконтролю:

1. Охарактеризуйте поняття “система навчання іноземних мов” та її зміст.
2. Обґрунтуйте комунікативний підхід у навчанні іноземної мови.
3. Охарактеризуйте цілі навчання – практичну, виховну, освітню, розвиваючу.
4. Проаналізуйте зміст навчання – іншомовну комунікативну компетенцію, соціокультурну компетенцію.
5. Назвіть принципи навчання.
6. Розкрийте наступні методи навчання – демонстрацію, пояснення, організацію вправлення.

7. Опрацюйте засоби навчання. Основні та допоміжні засоби. Засоби для вчителя та учня. Технічні та нетехнічні засоби.
8. Проаналізуйте книгу для вчителя та підручник з англійської мови і поясніть, як реалізуються окремі принципи та методи на уроці.
9. Проаналізуйте методичні рекомендації до підручника з англійської мови та зверніть увагу як формулюються цілі уроку.
10. Проаналізуйте підручник з англійської мови та визначте, як його зміст допомагає у реалізації різних цілей.

Література:

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / кол. авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – С. С.37-48.
2. Практикум з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах (на матеріалі англійської мови): Посібник для студентів/Кол. авторів під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої і Г.С. Бадаянц. – К.: Ленвіт, 2001. – С. 9-12.
3. Корольова С.В. Виховний потенціал уроків іноземної мови // Іноземні мови. – 2000. – №2. – С.5-8.
4. Круківська І.А. Робота з країнознавчими матеріалами як фактор розвиваючого навчання // Іноземні мови. – 1999. – №1. – С.7-8.
5. Кучма М.О. Мотивація вивчення іноземної мови сучасними старшокласниками // Іноземні мови. – 1999. – №1. – С.3-4.
6. Хоменко О.В. Дослідження інтересів старших школярів у контексті змісту навчання англійської мови на старшому ступені середньої школи // Іноземні мови. – 1998. – №3. – С.3-5.
7. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching. – Oxford Univ. Press, 986. – 142 p.
8. Stern H.H. Fundamental Concepts of Language Teaching. – Oxford Univ. Press, 1996. – 582 p.
9. Tarone E., Yule G. Focus on the Learner. – Oxford Univ. Press, 1996. – 106 p.

Змістовий модуль 2. Методика формування мовних компетентностей

Тема 1. Формування фонетичної компетентності

Фонетична компетентність – це здатність людини до коректного артикуляційного та інтонаційного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших людей, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і фонетичної усвідомленості.

Основні компоненти ФК:

- фонетичні навички
- фонетичні знання
- фонетична усвідомленість.

Фонетична навичка – це автоматизована рецептивна та репродуктивна дія, яка забезпечує коректне звукове й інтонаційне оформлення власного мовлення та адекватне сприйняття звукового й інтонаційного оформлення мовлення інших.

Фонетичні навички поділяються на: *слухо-вимовні* та *ритміко-інтонаційні*.

Слухо-вимовні навички – це навички фонемно правильної вимови усіх звуків у потоці мовлення та розуміння всіх звуків при аудіюванні мовлення.

Ці навички передбачають формування *фонематичного слуху* та *артикуляції*.

Фонематичний слух – це розуміння усіх звуків мовлення при аудіюванні.

Артикуляція – це правильна вимова усіх звуків у потоці мовлення.

Ритміко-інтонаційні навички – це навички інтонаційно і ритмічно правильного оформлення мовлення і, відповідно, розуміння мовлення інших людей.

Ці навички передбачають формування *інтонаційного слуху* та *інтонування*.

Інтонаційний слух – це розуміння мовлення інших людей.

Інтонування – це інтонаційно правильне оформлення мовлення.

З урахуванням видів МД фонетичні навички поділяються на рецептивні та репродуктивні.

Рецептивна фонетична навичка – це автоматизована рецепція фонем та інтоном у потоці мовлення на базі розвиненого фонематичного та інтонаційного слуху.

Репродуктивна фонетична навичка – це автоматизована репродукція фонем та інтоном у потоці мовлення на основі коректної артикуляції та інтонування.

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

Для формування *репродуктивних навичок* важливими є правильність *артикуляції* та *інтонування*.

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

Фонетичні знання як компонент ФК – це знання про:

- фонетичну сторону мовлення: фонемі та їх артикуляційно-акустичні характеристики; основні модифікації звуків у потоці мовлення; фонетичну організацію слів (складу, словесного наголосу); інтонацію та її основні компоненти (мелодіку, ритм, паузацію, наголос, темп, гучність і тембр);

- транскрипцію та інші умовні символи (в залежності від ІМ) та графічні можливості відображення інтонації.

Фонетична усвідомленість – це здатність того, хто оволодіває ІМ:

- розмірковувати над процесами формування своєї ФК оволодівати вимовою, створюючи систему власних фонетичних;

- усвідомлювати свій тип «мовця», знати й розуміти переваги й недоліки свого типу щодо формування ФК

- аналізувати фонетичну сторону свого мовлення і робити відповідні висновки тощо.

ВИМОГИ ДО ВИМОВИ УЧНІВ

Метою формування фонетичної компетентності у школі є формування слухо-вимовних та ритміко-інтонаційних навичок на апроксимативному рівні.

У середній школі (за винятком гімназій і шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови) дуже важко досягти безпомилковості та автентичності вимови учнів. Тому вимоги до вимови учнів 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, але допускаються нефонологічні помилки, тобто такі, що не заважають розуміти усні висловлювання та прочитане вголос цією мовою.

Таким чином, основними вимогами до вимови учнів є:

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

- *швидкість* – ступінь автоматизованості вимовних навичок, яка дозволяє учням говорити в нормальному (середньо–нормальному) темпі мовлення (для англійської мови – це 130–150 слів за хвилину = 240 складів за хвилину).

ШКІЛЬНИЙ ФОНЕТИЧНИЙ МІНІМУМ

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

Існує кілька критеріїв відбору фонетичного мінімуму:

1. Ступінь труднощі фонетичного явища: об'єктом спеціального засвоєння при навчанні вимови є лише ті, що являють для учнів певні труднощі;

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

3. Критерій нормативності, згідно з яким з фонетичного мінімуму для середніх навчальних закладів вилучаються всілякі відхилення від норми, а об'єктом навчання виступає повний стиль стандартної вимови (за еталон береться вимова дикторів радіо і телебачення).

ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Існує три підходи до формування фонетичної компетенції:

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

Послідовність роботи над вимовою: 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, тому що умови формування фонетичної навички не відповідають умовам їхнього функціонування у спілкуванні. Крім того, він вимагає проведення тривалого фонетичного курсу, таким чином не може застосовуватись у школі.

2. Акустичний. Цей підхід базується не на усвідомленому засвоєнню особливостей артикуляції, а на сприйнятті мовлення і його імітації. Проте імітація не може служити надійним прийомом навчання, тому що часто має місце помилкова імітація. Переваги цього підходу: фонетичні навички формуються не ізольовано, а в мовленнєвих зразках.

3. Комбінований (аналітико–імітативний) об'єднує переваги обох підходів і раціонально комбінує імітацію з аналізом, з доступними учням способами артикуляції звуків.

Згідно з цим підходом процес формування фонетичної компетенції відбувається у такій послідовності: від «мовлення 1» (подача нового фонетичного матеріалу у зв'язному тексті) – до мови (аналіз фонетичного матеріалу і кероване вчителем оволодіння фонетичною підсистемою мови) – до

«мовлення 2» (власне іншомовне спілкування, в якому сформована фонетичної компетентності включається в усі види мовленнєвої діяльності).

Цей підхід є найефективнішим і покладений в основу формування артикуляційних та ритміко–інтонаційних навичок.

ФОРМУВАННЯ АРТИКУЛЯЦІЙНОЇ НАВИЧКИ

Формування артикуляційної навички здійснюється у два етапи:

1. Ознайомлення учнів з новими звуками іноземної мови

- демонстрація звуку
- пояснення артикуляції
- порівняння зі звуками рідної мови
- артикуляційна гімнастика

2. Автоматизація дій учнів з новими звуками

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

- впізнавання
- диференціація
- ідентифікація.

• Репродукція (вправи на навчання артикуляції)

- імітація
- підстановка
- відповіді на запитання
- заучування напам'ять.

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

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

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

Послідовність дій вчителя і учнів відрізняється і зображена на рис. 1.

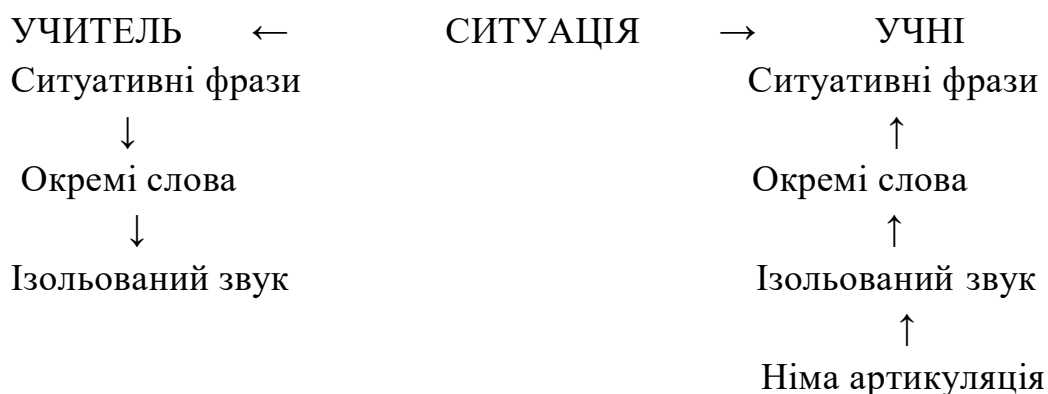


Рис. 1. Введення іншомовних звуків

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

Приклад, звук [ð] У словах father, mother, sister, brother.

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

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

Важливу роль у процесі автоматизації відіграють зразки або еталони вимови. Демонстрація вимови звуків (зразків вимови) може здійснюватись учителем або диктором/дикторами. Для навчання вимови значну роль відіграє *фонограма (або відеофонограма)*, особливо автентична, тобто підготовлена і начитана спеціалістами-носіями мови. *Фонограма дає зразкові й незмінні еталони вимови, які можна багаторазово відтворювати*.

У методиці для навчання вимови іншомовних звуків використовуються такі види *вправ*:

- а) вправи на рецепцію
- б) вправи на репродукцію/продукцію.

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

ВПРАВИ НА РЕЦЕПЦІЮ ЗВУКІВ

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

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

- 1) на впізнавання звука, наголошеного складу.

- Підніміть руку/ картку, коли почуєте звук [...].
- 2) на диференціацію
 - Послухайте пари слів і скажіть, чи однакові перші/останні приголосні.(thick – this).
- 3) на ідентифікацію
 - Послухайте слова із звуками [..] та [..]. Піднімайте карту з відповідним транскрипційним знаком.

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

ВПРАВИ НА РЕПРОДУКЦІЮ ЗВУКІВ

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

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

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

1) імітація

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

Для особливо важких звуків цим вправам можуть передувати вправи на так звану беззвучну артикуляцію – "гімнастика" язика і губ чи артикуляційна гімнастика.

Наприклад:

- округлити губи/розтягнути губи;
- кінчик язика притиснути до нижніх зубів/альвеол тощо.

2) слухання та імітація.

Послухайте мої твердження. Якщо вони правильні, повторіть.

3) відповіді на запитання

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

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

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

ФОРМУВАННЯ ІНТОНАЦІЙНОЇ НАВИЧКИ

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

Метою навчання інтонації є формування:

- 1) рецептивних ритміко-інтонаційних навичок, або "інтонаційного слуху" в аудіюванні та
- 2) продуктивних ритміко-інтонаційних навичок (в говорінні та при читанні уголос).

На відміну від артикуляційних навичок інтонаційні навички – це мовленнєві навички: мовлення є ситуативним за своєю природою, тому й наша інтонація завжди залежить від мовленнєвої ситуації: з ким ми розмовляємо, де ми знаходимось, який комунікативний намір ми хочемо здійснити за допомогою інтонації. *Насамперед це стосується таких компонентів інтонації як логічний наголос і мелодія. Обидва компоненти можуть змінити зміст висловлювання.* Так, якщо у реченні „Eve is my niece” (Єва – моя племінниця) логічний наголос падає на останнє слово, то співрозмовника цікавить, хто така Єва; якщо на другому - чия племінниця Єва, на першому – хто є племінницею. Наприклад:

- 1) Eve is my \ niece. 2) Eve is \ my niece. 3) \ Eve is my niece.

Основними етапами роботи над інтонацією є:

1. Ознайомлення учнів з новими інтонаційними моделями
 - демонстрація інтонаційної моделі
 - пояснення комунікативного значення інтонаційної моделі
 - прослуховування діалогів з новою інтонаційною моделлю
2. Автоматизація дій учнів з новими інтонаційними моделями

Рецепція (вправи на розвиток інтонаційного слуху – розуміння мовлення інших людей)

- впізнавання
- диференціація
- ідентифікація.

Репродукція інтонаційної моделі (вправи на навчання інтонування – інтонаційно правильне оформлення мовлення)

- імітація
- підстановка
- трансформація
- самостійне вживання.

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

ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У процесі формування ФК використовуються *різноманітні засоби навчання*. До основних відносяться *фонограма* та *відеофонограма із зразками автентичного мовлення*. Це записи віршів, пісень, римувань, діалогів, спеціальних фонетичних вправ для слухання та імітації, а також фрагментів фільмів, телепередач тощо. Для кращого усвідомлення фонетичних явищ доцільно використовувати *допоміжні засоби*, які поділяються на *візуальні* та *тактильні*.

Візуальні:

- дзеркало (для кращого усвідомлення положення і рухів артикуляційних органів);
- малюнки, схеми (*наприклад*, сагітальний розріз артикуляційного апарату, трикутник голосних);
- сигнальні картки;
- таблиці;
- транскрипція та інші знаки і символи;
- свічка або папір (для усвідомлення і тренування явища аспірації або придиху);

Тактильні:

- жести (для мелодії, довготи/короткості голосних, наголосу, ритму);
- губи (свист) (для тренування лабіалізації голосних);
- дотик пальцями над підборіддям (для усвідомлення різниці між дзвінками і глухими приголосними);
- дихання (на скло) (для коректного продукування деяких голосних, що не мають аналогів у РМ).

Питання для самоконтролю:

1. Здійсніть загальну характеристику іншомовної фонетичної компетентності.
2. Сформууйте вимоги до вимови учнів.
3. Окресліть шкільний фонетичний мінімум.
4. Зробіть класифікацію звуків англійської мови.
5. Охарактеризуйте етапи формування фонетичної компетентності.
6. Обґрунтуйте формування артикуляційної навички.
7. Обґрунтуйте формування інтонаційної навички.
8. Дайте характеристику засобам формування фонетичної компетентності.
9. Здійсніть аналіз вправ для навчання фонетики в діючих підручниках з іноземної мови.

10. Перегляньте і проаналізуйте фрагменти уроків для навчання фонетики.
11. Складіть фрагмент уроку з навчання вимови та інтонації.

Література:

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – С. 105 – 116.
2. Практикум з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах (на матеріалі англійської мови): Посібник для студентів/Кол. авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої і Г. С. Бадаянц. – К.: Ленвіт, 2001. – С. 26-27; 33-38.
3. Дворжецька М. П. Питання навчання мовної інтонації в роботах сучасних американських методистів // Методика викладання іноземних мов. – 1996. – Вип.25. – С. 11 – 16.
4. Довгаль В. Я., Петрашук О. П. Фонетичні вправи для навчання та контролю англійської вимови в середньому навчальному закладі // Іноземні мови. – 1996. – №4. – С.18-21.
5. Красовська Н. О. Методика проведення інтенсивного вступного корективного курсу // Методика викладання іноземних мов. – 1988. – Вип.17. – С.40-45.
6. Кукліна А. О. Оволодіння основними інтонаційними моделями англійського мовлення в мовному вузі // Методика викладання іноземних мов. – 1983. – Вип.12. – С.62-65.
7. Панасенко Н. І. Навчання мовної інтонації на основі музичної на заняттях з практичної фонетики // Методика викладання іноземних мов. – 1983. – Вип.12. – С.66-69.
8. Черноватий Л. М., Яхніна Г. Є. Пояснення та імітація в навчанні вимови на початковому етапі в середній школі // Методика викладання іноземних мов. – 1988. – Вип. 17. – С.84-88.
9. Чернявская М. В. Начальный курс английского языка для младших школьников // Іноземні мови. – 1996. – №2. – С.38-43.
10. Cunado A. A. The Sound of Phonetics // Forum. – 1997. – #2. – Vol.35. – P. 56-58.
11. Dalton Ch., Seidlhofer B. Pronunciation. – Oxford Univ. Press, 1995. – 194 p.
12. Laroy C. Pronunciation. – Oxford Univ. Press, 1995. – 136 p.
13. Ur P. A Course in Language Teaching. – Oxford Univ. Press, 1996. – 376 p.

Тема 2. Формування лексичної компетентності

Лексика – це словниковий склад мови; провідний компонент мовленнєвого спілкування; у мовленні взаємодіє з граматикою і фонетикою.

Мінімальною одиницею навчання на лексичному рівні є *лексична одиниця*. До розряду лексичних одиниць відносяться:

- слова (наприклад: lunch, train, porter і т. д.);
- сталі словосполучення (наприклад: five-o'clock tea, one-way ticket і т. д.);
- фразеологізми (наприклад: It's raining cats and dogs)
- клішовані звороти (наприклад: With pleasure, Don't mention it і т.д.), які підлягають засвоєнню у мовленні в цілісному вигляді.

Метою навчання лексики є формування *лексичної компетентності*, під якою розуміємо знання і здатність використовувати мовний словниковий запас.

Основними складниками лексичної компетентності є:

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

Лексичні знання – це відображення у свідомості студентів результату пізнання лексичної системи англійської мови 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 сполучуваність слова;
- правила словотвору (складання слів, конверсії тощо);
- типи словників;
- основні поняття пов'язані зі структурою слова (корінь, префікс, суфікс);
- схожість та/або розбіжність у системах рідної та англійської мови.

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

Репродуктивні лексичні навички – навички правильного вживання лексичних одиниць активного мінімуму в говорінні та письмі згідно із ситуацією спілкування і метою комунікації,

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

ШКІЛЬНИЙ ЛЕКСИЧНИЙ МІНІМУМ

Шкільний лексичний запас включає два види словників:

- реальний (наявний) словник;
- потенційний словник.

Реальний словник поділяється на:

- активний словник, що вживається при говорінні та письмі;
- пасивний словник, що впізнається і розуміється при читанні та аудіюванні.

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

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

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

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

До потенціального словника відносяться:

- міжнародні слова, подібні за звучанням і/або написанням та за значенням до слів рідної мови (revolution, evolution);
- похідні та складні слова, що складаються з відомих учням компонентів (beautiful, changeable good-looking etc);
- конвертовані слова;
- нові значення відомих багатозначних слів (tank – танк, резервуар);
- слова, про значення яких учні можуть здогадатися за контекстом (This book was written by a famous Ukrainian poet and writer Shevchenko).

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

У методиці зазначається, що обсяг активного словника може бути різним у різних видах спілкування: для підтримки елементарної бесіди – 300 ЛО; для бесіди на будь-яку тему – 1000 ЛО; володіння 2.500 ЛО забезпечує високий розмовний рівень, а для розуміння будь-якого неспеціального тексту – 8.000 ЛО.

За даними англійських методистів пасивний словник для читання змінюється за рівнями таким чином:

Рівні володіння мовою	Кількість ЛО пасивного мінімуму
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

Таблиця 2. Кількість ЛО пасивного мінімуму

КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ ЛЕКСИЧНОГО МІНІМУМУ

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

Критерії відбору лексичних мінімумів поділяються на основні та додаткові.

Основними критеріями відбору лексичних мінімумів є такі:

- *сполучуваність*, тобто здатність лексичної одиниці поєднуватися з іншими одиницями у мовленні;
- *семантична цінність*, тобто висловлювання за допомогою лексичної одиниці важливих понять з різних сфер людської діяльності, що визначені *Програмою* і представлені в конкретному підручнику;
- *стилістична необмеженість* (перевага не надається жодному із стилів мовлення).

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

- *частотності* (вживаність у мовленні);
- *багатозначності*;
- *словотворчої та стройової здатності*: займенники, займенникові прикметники (then, thus), іменники, що виконують стройові функції (matter, way, thing), дієслова, що виконують стройові функції (consider, notice, appear, report), 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 й прийменникові сполучення (on account of, as well, besides, due to)

Чим вищі показники слова за цими критеріями, тим цінніші вони для процесу навчання іноземної мови і тим скоріше вони мають бути включені до словника–мінімуму.

МЕТОДИЧНА ТИПОЛОГІЯ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

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

Існують такі *типи труднощів*:

- труднощі засвоєння форми лексичної одиниці (звукової, графічної, структурної, граматичної);

Приклад: Light, daughter etc., граматичні форми дієслів, видо-часові форми англійських дієслів.

- труднощі оволодіння значенням лексичних одиниць (багатозначні слова, фразеологічні звороти, фразові дієслова, розбіжність обсягів значень)

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

Наприклад: to go – to come; to say – to tell – to speak – to talk.

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

Труднощі на рівні значення можуть біти результатом інтерференції (вплив слів одне на одного) у межах однієї іноземної мови (внутрішньомовна інтерференція) – *наприклад*: sing – sink – think; son – sun; then – than), та в межах кількох іноземних мов (міжмовна інтерференція). Причина – сформовані лексичні навички в рідній мові.

Для усунення інтерференції необхідно при введенні порівнювати їх з відповідними словами рідної мови, вказувати на різницю у значенні чи вживанні, потім виконувати одномовні вправи. *Наприклад*: magazine, intelligence.

- труднощі оволодіння сполучуваністю лексичних одиниць (збігом з рідною мовою, відмінністю від рідної мови, вільною, обмеженою)

Наприклад: listen to music – слухати музику, to join smth, to enter smth.

- труднощі активного словника (синоніми (*to carry – to bring*)), подібність форми (звукової (*bed – bad*)); відмінності у сполучуваності слів (*заходити до кімнати*; але *to enter the room*).

- труднощі пасивного словника.

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

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

1) лексичні одиниці, які означають конкретні поняття (*book, street, long, to dance etc*);

2) лексичні одиниці, які означають абстрактні поняття (*world, home, honest, promise etc*);

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

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

Засвоєння сталих словосполучень є складним процесом, оскільки вони містять слова, вжиті в іншому значенні, ніж те, яке вони засвоїли раніше. Наприклад: *to come true, to put down*.

Наприклад, вивчення англійського слова *join* викликає такі труднощі:

1) засвоєння граматичної форми (дієслово);

2) засвоєння значення, зумовлене багатозначністю (*приєднуватися до, сполучатися з, вступати до*);

3) засвоєння сполучуваності, обумовлена інтерференцією рідної мови (*вживання прийменників в українській мові та їх відсутність в англійській*);

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

ПРИЙОМИ СЕМАНТИЗАЦІЇ ЛЕКСИКИ

Семантизація лексики – це розкриття значення слова.

Всі різноманітні способи семантизації об'єднуються у дві групи:

- *прямі (безперекладні)*;
- *непрямі (перекладні)*.

Перекладні способи семантизації (вербальні) включають такі прийоми:

- *однослівний переклад (англ.: bird – птах, salt – сіль)*;
- *багатослівний переклад (англ.: go – йти, їхати, летіти, пливти)*;
- *пофразовий переклад* (цей спосіб застосовується в інтенсивних методах, сутність полягає в тому, що новий навчальний матеріал спочатку сприймається учнями в цілому у тексті–полілозі чи ситуації (паралельне розташування тексту в підручнику іноземною та рідною мовами) і стає зрозумілим завдяки пофразовому перекладу на рідну мову);

- *тлумачення* значення і/або пояснення лексичної одиниці *рідною мовою* (англ.: big – великий – означає величину, розмір; go – рухатися будь-яким способом від певної точки);

- *дефініція/визначення* – опис значення нового слова за допомогою уже відомих слів (англ.: watch – годинник, що носять на руці або в кишені);

Безперекладні способи семантизації поділяються на:

- *візуальні(невербальні)* – демонстрація предметів, малюнків, схем, діапозитивів, картин, жестів, рухів, міміки тощо);

- *вербальні*, які здійснюються за допомогою:

- а) контексту, ілюстративного речення/речень (англ.: The basket weighs 5 pounds);

- б) зіставлення однієї лексичною одиницею з іншими відомими словами іноземної мови — за допомогою антонімів і зрідка синонімів (англ.: cold-warm, quick-slow; black – white);

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

- г) *тлумачення* значення лексичної одиниці *іноземною мовою* (англ.: sir- a respectful term of address to a man);

- д) слово утворюючої ознаки (beautiful, dislike).

ВИБІР СПОСОБУ СЕМАНТИЗАЦІЇ

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

1. Від особливостей самого слова: його форми, значення, сполучуваності, збігу або розбіжності зі словами рідної мови.

Так, слова, що виражають абстрактні поняття, недоцільно семантизувати за допомогою унаочнення або ілюстративного речення, а слова, що виражають поняття, які відсутні в рідній мові учнів, — за допомогою однослівного перекладу.

2. Належність слова до активного чи пасивного мінімуму;

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

3. Ступінь навчання (початковий, середній, старший);

На *початковому ступені* навчання переважають такі способи семантизації як *наочність та однослівний переклад*, а на *старшому* можна застосувати *дефініцію або тлумачення іноземною мовою* тощо.

4. Вікові особливості та мовна підготовка учнів.

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

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

Наприклад, ознайомлення з назвами свійських тварин *a cat, a kitten, a dog, a puppet, a rabbit, a hamster, a goldfish*.

Teacher: Англійці дуже дбайливо поведуться з тваринами. Вони люблять їх і прищеплюють цю любов своїм дітям. Тому майже у кожного вашого ровесника у Великій Британії є якийсь домашній улюбленець - *a pet*. Запам'ятаймо: *a pet* – це улюблена домашня тварина, яку доглядають з любов'ю та ласкою. (дефініція). Наприклад: *a cat, a kitten, a dog, a puppet, a rabbit, a hamster, a goldfish*. І демонструються відповідні іграшки або малюнки. (наочна семантизація). Кожне слово вимовляється чітко і трохи уповільнено.

Як видно із прикладу семантизація нових ЛО здебільшого здійснюється на основі тексту.

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Формування лексичної компетентності здійснюється в 2 етапи:

1) етап ознайомлення учнів з новими лексичними одиницями, який включає такі підетапи:

- семантизація лексичних одиниць;
- перевірка розуміння значення лексичної одиниці;
- фонетичне опрацювання лексичної одиниці;
- демонстрація графічної форми лексичної одиниці та її запис.

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

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

Перевірка розуміння значення лексики одиниці здійснюється шляхом виконання рецептивних вправ.

Ознайомлення з лексичною одиницею пасивного мінімуму здійснюється учнями самостійно за допомогою словника, мовної здогадки за контекстом, шляхом аналізу словотворення тощо.

2) етап автоматизації дій учнів з новими лексичними одиницями (формування навичок), де розрізняють:

- автоматизацію на рівні словоформи, вільного словосполучення та фрази/речення
- автоматизацію на понадфразовому рівні — діалогічної або монологічної єдності та міні тексту.

На етапі автоматизації дій учнів з новими лексичними одиницями активного словника учитель організовує тренування з формування та удосконалення лексичних навичок. Учень оволодіває формою, значенням та функцією лексичної одиниці завдяки виконанню не комунікативних та умовно-комунікативних вправ.

На етапі застосування здійснюється відтворення лексичної одиниці на рецептивному та продуктивному рівнях. Учитель створює умови для спілкування в усній та письмовій формах з використанням нових лексичних одиниць. Учні вживають нову лексику у мовленні у відповідності з поставленою комунікативною ситуацією спілкування.

Отже, автоматизація дій учнів з новими лексичними одиницями здійснюється шляхом виконання вправ. Основним типом вправ тут є *рецептивно-репродуктивні* та *продуктивні умовно-комунікативні вправи*, в яких учень сприймає зразок мовлення і виконує з ним певні дії (в усній або письмовій формі) згідно створеної учителем ситуації мовлення.

ВПРАВИ І ЗАВДАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Засвоєння лексичних одиниць відбувається шляхом виконання некомунікативних, умовно-комунікативних та 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* розрізняють:

Вправи на засвоєння форми і значення:

- повторення слів, словосполучень і мовленнєвих кліше за вчителем/диктором з виділенням наголосу, важкого звука, звукосполучення; формулювання правила щодо особливостей звучання лексичної одиниці;
- згадування і називання слів з певною орфограмою, афіксом тощо і формулювання правил щодо особливостей читання / написання лексичної одиниці, усвідомлення маркерів, що позначають частину мови;
- групування слів за різними формальними ознаками: словотворчими компонентами, частинами мови тощо; формулювання правил словотвору;
- називання усіх видових понять до певного родового значення (наприклад, меблі – стіл, стілець, шафа тощо);
- вибір з ряду слів того слова, що відповідає (не відповідає) даній темі;
- заповнення пропусків у реченнях відповідними словами;
- називання слова за його дефініцією або зображенням;
- вибір синоніма (антоніма), еквівалента рідною мовою до даного слова/словосполучення з кількох даних;

Зразком таких вправ можуть бути різноманітні „ігри в слова” (наприклад, кросворд)

Вправи на засвоєння сполучуваності слів:

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

Формування рецептивних лексичних навичок розпочинається з ознайомлення з лексичною одиницею (презентація і семантизація). Ознайомлення здійснюється, як правило, з опорою на графічний образ слова, тому усі вправи мають бути адекватними процесу читання:

- читання уголос для співвіднесення графічного образу слова з його звуковим образом;
- співвіднесення даної форми лексичної одиниці з її словарною формою і визначення значення у різних сполученнях;
- заповнення пропущених лексичних одиниць у тексті, завершення речення, створення асоціограми за назвою тексту (розвиток схематизму прогнозування);

- вибір із тексту лексичних одиниць, що відносяться до певної теми, ситуації, вибір однокореневих слів;
- визначення значень слова на основі його словотворчих елементів (з метою формування потенційного словника).

Для формування репродуктивних лексичних навичок оптимальною є така послідовність вправ:

1. Вправа на імітацію зразка мовлення.
2. Лаконічні відповіді на альтернативні запитання учителя.
3. Вправа на підстановку у зразка мовлення.

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

4. Вправа на завершення зразка мовлення.
5. Вправа на розширення зразка мовлення (за рахунок інших членів речення).
6. Відповіді на різні типи запитань.
7. Вправа на самостійне вживання лексичної одиниці у фразі/реченні.
8. Вправа на об'єднання зразка мовлення у понадфразові єдності – діалогічну та монологічну.
9. Вправа на самостійне вживання лексичної одиниці у міні тексті.

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

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

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

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

Питання для самоконтролю:

1. Сутність поняття *лексична компетентність* та її складники.
2. Шкільний лексичний мінімум.
3. Критерії відбору лексичного мінімуму.
4. Методична типологія лексичного матеріалу.
5. Способи семантизації лексики.
6. Етапи формування ЛК.
7. Вправи і завдання для формування ЛК.
8. Аналіз вправ для навчання лексики в діючих підручниках з іноземної мови.
9. Перегляд і аналіз фрагментів уроків для навчання лексики.
10. Складання і аналіз фрагментів уроків для навчання активної і пасивної лексики.

Література:

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – С. 92-105.
2. Практикум з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах (на матеріалі англійської мови): Посібник для студентів/Кол. авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої і Г. С. Бадаянц. – К.: Ленвіт, 2001. – С. 65-71.
3. Волкова Г. К. Організація навчання учнів мовної здогадки про значення сталих словосполучень англійської мови // Методика викладання іноземних мов. – 1992. – Вип.20. – С.110-113.
4. Ніколаєва С. Ю. Практикум з методики тестування іншомовної лексичної компетенції. – К.:ІЗМН, 1996. – 312с.
5. Побединська С. Є., Лук'янова Г.Л. З досвіду навчання учнів старших класів розуміння лексики радіо і газет з використанням звукової опори // Методика викладання іноземних мов. – 1992. – Вип.20. – С.68-71.
6. Allen V. E. Techniques in Teaching Vocabulary. – Oxford Univ. Press. – 1983. – 136 p.
7. Bolitho R. Discover English. – Oxford: Heinemann, 1995. – 122 p.
8. Fukuji M. Expanding Vocabulary Through Reading // Forume. – 1996. - #1. – Vol. 34. – P.2-7.
9. Ur P. A Course in language Teaching. – Cambridge Univ. Press, 1996. – 376 p.

Тема 3. Формування граматичної компетентності

Грамматична компетентність – це здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших людей, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок і знань та граматичної усвідомленості.

Основні компоненти граматичної компетентності:

- граматичні навички
- граматичні знання
- граматична усвідомленість.

Грамматичні навички поділяються на:

• *рецептивні граматичні навички*, тобто навички розуміння граматичної структури під час аудіювання і читання.

• *репродуктивні граматичні навички*, тобто навичками вживання граматичної структури в усному та писемному мовленні.

Грамматичні знання – це знання структури мови.

Основою для отримання граматичних знань слугує граматичний матеріал, визначений Програмою для відповідного етапу навчання.

Грамматичний матеріал поділяється на:

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

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

Активний граматичний мінімум засвоюється в початковій і основній школах. Пасивний граматичний мінімум починає з'являтися на середньому ступені, а на старшому він становить переважну більшість граматичного матеріалу, що вивчається. Щоб сприймати і розуміти думки інших людей, необхідно володіти як активним, так і пасивним граматичним мінімумами.

Грамматична усвідомленість – це здатність людини розмірковувати над процесами формування своєї граматичної компетентності, свідомо реєструвати й розпізнавати граматичну структуру в усному і писемному мовленні, їхні особливості та закономірності утворення і функціонування; знати свій «тип» мовця і «учня», аналізувати граматичну сторону свого мовлення тощо.

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

Наприклад, наявність у реченні модального дієслова *can* у сполученні з перфектним інфінітивом сигналізує про подив з приводу виконання дії (*He can't have done it*); сигнал *'s* передає поняття приналежності: *Mary's book*).

Існує три способи зображення граматичної структури. За допомогою:

- вербальних правил (описових і правил-інструкцій);

Описові правила мають констатуючий характер і формулюються у такий спосіб: ... *формується за допомогою ...; вживається в таких випадках ...*

Правила-інструкції мають динамічний характер і є інструкціями до дії.

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

- моделей-схем (*наприклад*, використання геометричних фігур).

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

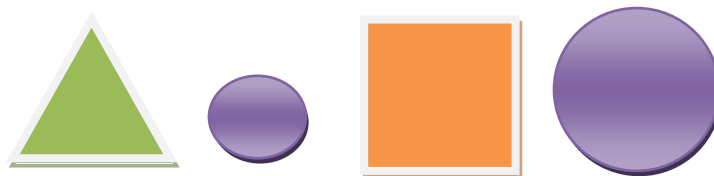
Наприклад: модель розпорядження, наказу.

V	(d)	N
Open	the	window!
Do	your	morning exercises!

Схема – умовне графічне зображення об'єкта.

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

Наприклад, схема спеціального запитання у Present Simple (рівень фрази):



Where do you live?

Схема 1. Спеціальне запитання у Present Simple

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

- мовленнєвих зразків чи зразків мовлення.

Зразок мовлення – це типова одиниця мовлення, що служить опорою для утворення за аналогією інших одиниць мовлення, які мають таку саму структуру.

Розрізняють п'ять рівнів мовленнєвих одиниць:

- 1) рівень словоформи (слово в його граматичній формі) – books, worked;
- 2) рівень словосполучення (in the corner);
- 3) рівень фрази/речення (I am reading);
- 4) рівень понадфразової єдності (відрізок мовлення, який складається з двох або більше речень, синтаксично організований і комунікативно самостійний) (This is a pen. The pen is black). What is your name? – My name is Marry);
- 5) рівень цілого тексту.

Для навчання граматичного матеріалу вагомими є перші чотири рівні, тому

що на рівні тексту (усного або письмового) навички мають уже функціонувати, а не формуватися.

МЕТОДИЧНА ТИПОЛОГІЯ ГРАМАТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

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

Оскільки граматична будова іноземної мови суттєво відрізняється від граматичної будови рідної мови, мають місце труднощі, які виникають у процесі оволодіння граматиною. Значна кількість труднощів зумовлюється *інтерференцією рідної мови (міжмовною інтерференцією)*, оскільки учні уже мають навички використання граматичних засобів рідної мови.

Щодо англійської мови, то весь граматичний матеріал з огляду на труднощі, які виникають у процесі його засвоєння, можна об'єднати у три групи:

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

2. Граматичні явища, які вимагають корекції (уточнення) (Наприклад, money is, the moon – she, the sun – he)

3. Граматичні явища, які є новими (дивними) для учнів. *Вони потребують пояснення, тому що в учнів необхідно сформувати нові граматичні навички* (це артиклі, система часових форм, неособові форми дієслова, модальні дієслова).

У процесі роботи над граматичним матеріалом вчитель повин враховувати означені труднощі і відповідним чином організувати роботу.

ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

В методиці існує три основні підходи до формування граматичної компетентності:

1. Імплицитний (без пояснення правил)

- з використанням структурного методу

- з використанням комунікативного методу

2. Експлицитний (з поясненням правил)

- з використанням дедуктивного методу (від правила до прикладів і вправ)

- з використанням індуктивного методу (від прикладів і вправ до формування правил учнями).

3. Диференційований (поєднання різних підходів і методів)

Наприклад:

- початкова школа (індуктивний метод)

- основна школа (індуктивний і дедуктивний метод)
- старша школа (дедуктивний метод).

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Формування ГК здійснюється у *два етапи*:

- етап ознайомлення з новим граматичним явищем
- етап автоматизації дій учнів з новою граматичною структурою.

1. Ознайомлення з новим граматичним явищем передбачає:

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

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

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

У процесі *фонетичного відпрацювання* граматичної структури важливо звертати увагу на її інтонацію. Це потрібно для взаємопов'язаного формування навичок говоріння і аудіювання.

На етапі ознайомлення з новими граматичними структурами доцільно використовувати різні *засоби навчальної інформації*:

- правила (описові і правила-інструкції);
- зразки мовлення (на рівні словоформи, словосполучення, фрази ПФЄ);
- модель;
- схема;
- ілюстративна таблиця – вид зорової наочності, що відображає явища у графічній формі і носить узагальнюючий характер;
- когнітивна метафора.

Когнітивна метафора – це когнітивний процес (ментальна операція), що виражає і формує нові поняття, без якого неможливе отримання нового знання.

Когнітивна метафора відповідає здатності людини помічати і створювати подібність між класами об'єктів, можливість про щось раптово здогадатися,

проникнути в сутність явища, глибше його зрозуміти. Когнітивні метафори можуть бути вербальними і зображальними.

Приклад вербальної когнітивної метафори: Правильні дієслова «вдягнені» однаково, вони всі в уніформі (як солдати), а неправильні вдягаються» у різних дизайнерів, тому кожне неправильне дієслово особливе, унікальне.

2. Автоматизація дій учнів з новою граматичною структурою здійснюється на *двох рівнях*:

- на рівні фрази;
- на рівні понадфразової єдності та мінітексту.

Змістом етапу автоматизації є вправи і завдання різних типів і видів.

У процесі виконання вправ доцільним є використання різноманітних засобів формування граматичної компетентності: основних (підручник) і допоміжних (зображальна наочність, ілюстративні та підстановчі таблиці, картки, фонограми, відеофонограми, комп'ютерні вправи тощо).

ВПРАВИ І ЗАВДАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

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

Вправи на рецепцію – це вправи на впізнавання граматичної структури, диференціацію граматичної структури, ідентифікацію граматичної структури, вправи на вибір граматичної структури за контекстом, вправи на перевірку розуміння грауматичної структури.

Приклади рецептивних вправ:

- *вправи на впізнавання граматичної структури (підкреслювання, виписування, називання, зачитування);*
- *вправи на диференціацію граматичної структури;*
- *вправи на ідентифікацію граматичної структури;*
- *вправи на вибір граматичної структури за контекстом;*
- *вправи на перевірку розуміння граматичної структури.*

Перевірити розуміння граматичної структури можна різними способами: за допомогою вибору твердження, що відповідає змісту граматичної структури; функції, яку передає граматична структура; коментування думки, висловленої за допомогою граматичної структури, перекладу речення, що включає нову граматичну структуру.

Вправи на репродукцію граматичної структури – це переважно рецептивно–репродуктивні умовно-комунікативні вправи на імітацію зразка мовлення, підстановку у зразку мовлення, трансформацію зразка мовлення, завершення зразка мовлення, відповіді на різні типи запитань, постановка запитань, а також на самостійне вживання зразка мовлення на рівні фрази і понадфразової єдності з новими граматичними структурами.

Питання для самоконтролю:

1. Поясніть сутність поняття «граматична компетентність» та її складники.
2. Розкрийте поняття «граматична структура» та «зразок мовлення».
3. Охарактеризуйте методичну типологію граматичного матеріалу.
4. Прокоментуйте підходи до формування граматичної компетентності.
5. Обґрунтуйте етапи формування граматичної компетентності.
6. Вправи і завдання для формування граматичної компетентності.
7. Перегляньте і здійсніть аналіз фрагментів уроків для навчання граматики.
8. Складіть і та проаналізуйте фрагмент уроку для навчання активної і пасивної граматики.

Література:

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – С. 72 – 92.
2. Практикум з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах (на матеріалі англійської мови): Посібник для студентів/Кол. авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої і Г. С. Бадаянц. – К.: Ленвіт, 2001. – С. 25–26; С.58-64.
3. Вишневецький О. І. Довідник учителя іноземної мови. – К.: Рад. шк., 1982. – С. 45 - 55 с.
4. Вишневецький О. І. Підстановчі вправи з англійської мови. – К.: Радян.школа, 1979. – 144 с.
5. Гапонова С. В. Планування граматичного етапу уроку іноземної мови // Іноземні мови. 1997. – №3. – С.6-10.
6. Ітельсон Є. І. Методика навчання англійської мови в середній школі: Практичний посібник для вчителів. – К.: Рад. шк., 1969. – С. 70 - 93.
7. Ніцецька О. М. Методика навчання граматичного матеріалу на середньому ступені
8. Склярєнко Н. К. Методична розробка з навчання видо-часової форми Present Perfect Continuous // Іноземні мови. – 2000. – №2. – С.48-50.
9. Склярєнко Н. К. Навчання граматичних структур англійської мови в школі. – К.: Радян.школа., 1982. – 104 с.
10. Склярєнко Н. К., Ніцецька О. М. Особливості навчання граматичного матеріалу на середньому ступені у підручнику “English Through Communication” // Іноземні мови. – 1997. – №1. – С.31-34.
11. Хоменко Е. Г. Граматичний коментар у підручнику для інтенсивного навчання англійської мови у 5 класі середньої школи // Іноземні мови. – 1995. – №2. – С. 18-20.
12. Batstone R. Grammar. – Oxford Univ. Press, 1995. – 148 p.

Змістовий модуль 3. Методика формування мовленнєвих компетентностей

Тема 1: Формування іншомовної компетентності в аудіюванні

Аудіювання – це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення.

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

1. За характером мовленнєвого спілкування аудіювання – усний вид мовленнєвої діяльності.
2. За своєю роллю у процесі спілкування аудіювання – реактивний вид мовленнєвої діяльності.
3. За спрямованістю на прийом і видачу мовленнєвої інформації аудіювання є рецептивним видом мовленнєвої діяльності.
4. Форма перебігу процесу аудіювання – внутрішня, невиражена, на відміну від говоріння і письма, які актуалізуються у зовнішньому плані.
5. Предметом аудіювання є чужа думка, яка закодована в аудіотексті і яку належить розпізнати.
6. Продуктом аудіювання є умовивід.
7. Результатом аудіювання є розуміння або нерозуміння сприйнятого на слух змісту висловлювання і відповідна (мовленнєва чи немовленнєва реакція) поведінка слухача.

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

1. Аудіювання під час введення нового матеріалу, коли особливо інтенсивно формуються звукові образи нових елементів.

У цій програмі значна увага приділяється не тільки розумінню почутого, а й усвідомленому сприйманню нових мовних одиниць.

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

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

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

Таким чином аудіювання одночасно є і метою і засобом навчання.

ТРУДНОЩІ АУДІЮВАННЯ ІНШОМОВНОГО МОВЛЕННЯ

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

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

1. Труднощі зумовлені індивідуально-віковими особливостями слухачів.

Значну роль відіграють такі індивідуальні особливості учня як кмітливість, 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.

2. Труднощі зумовлені індивідуально-психологічними особливостями слухачів.

У процесі навчання аудіювання іншомовних повідомлень вирішальну роль відіграють індивідуально-психологічні особливості учнів: *вмотивованість* аудіювання, тобто потреба учнів узнати щось нове, наявність інтересу до теми повідомлення; рівень розвитку *слухової чутливості*, *слухової пам'яті*, здатність до мовленнєвої здогадки та ймовірного прогнозування; рівень концентрації уваги та розвитку внутрішнього мовлення.

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

1. Труднощі зумовлені мовною формою тексту.

2. Труднощі зумовлені змістом тексту.

3. Труднощі зумовлені умовами пред'явлення тексту.

4. Труднощі зумовлені видом мовлення, який сприймається.

I. Труднощі зумовлені мовною формою тексту поділяються на:

- фонетичні,
- лексичні,
- граматичні.

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

Це переважно:

▪ труднощі аналітико-синтетичної діяльності, яка є основою сприймання інформації.

Адже сприймаючи фразу, учень повинен розчленувати її на окремі елементи, встановити зв'язок між ними та їх роль у висловлюванні. Варто

зазначити, що ці труднощі збільшуються пропорційно довжині мовленнєвого повідомлення і складності синтаксичних структур у ньому.

- труднощі зумовлені наявністю аналітичних форм, відсутніх в рідній мові.
- граматична омонімія, особливо в службових словах. (then – than).

Лексичні труднощі спричиняють такі групи слів:

- багатозначні слова,
- пароніми (звучання яких відрізняється лише одним звуком);
- антоніми та синоніми;
- слова, близькі за звучанням до слів рідної мови, але які мають різне значення;
- слова, вжиті у переносному значенні;
- фразеологічні звороти.

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

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

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

- *предметного змісту*, тобто конкретних фактів (що відбулося? З ким? Де? Коли? і т.д);
- *розуміння логічних зв'язків між окремими фактами* (чому?);
- *розуміння загальної ідеї тексту, вчинків дійових осіб тощо*.

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

III. Труднощі, пов'язані зі сприйманням виду мовлення.

Для розуміння при сприйманні на слух велике значення має *композиційно-смілова структура* аудіотекстів, *спосіб викладу думок в них та*

міжфразові зв'язки. Особливо складним для сприймання на слух є діалогічне мовлення (у порівнянні з монологічним) через необхідність диференціювати мовленнєвих партнерів і додатково виконувати аналітико-синтетичні дії. Проте надавати перевагу аудіюванню однієї з форм мовлення недоцільно. Важливо вчити учнів сприймати обидві форми говоріння.

IV. Труднощі пов'язані з умовами пред'явлення визначаються:

- кількістю прослуховувань

Як правило в шкільній практиці вдаються до одно або дворазового пред'явлення аудіотексту.

Дворазове пред'явлення одного і того ж аудіотексту доцільне в таких випадках:

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

Темп мовленнєвого повідомлення визначає швидкість і точність розуміння на слух, а також ефективність запам'ятовування. Він залежить від багатьох факторів:

- типу і виду тексту (монолог, діалог; опис, розповідь, повідомлення; прозовий чи віршований);
- важливості інформації (більш важлива інформація подається повільніше, менш важлива — швидше);
- специфіки лексико-граматичної системи конкретної мови (в англійській мові буква несе більшу кількість інформації, і слова в ній мають в середньому 4-5 букв, тоді як у німецькій — 6-17).

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

Отже з самого початку навчання іноземної мови темп мовлення повинен бути нормальним і не повинен перевищувати темпу внутрішнього мовлення слухача. Для того щоб темп мовлення не став перешкодою у процесі аудіювання, особливо на початковому ступені навчання, швидкість пред'явлення аудіотексту в окремих випадках може уповільнюватися за рахунок збільшення тривалості пауз між смисловими частинами. Цей методичний прийом покращує вірогідне прогнозування, допомагає заповнити

прогалини в розумінні на основі загального смислу сприйнятого повідомлення. Отже перший можна збільшити, лише прискорюючи останній.

- джерелом аудіювання

Залежно від джерела аудіювання розрізняють:

- *контактне аудіювання* (безпосереднє спілкування), де джерелом аудіювання є вчитель;
- *дистантне аудіювання*, яке здійснюється за допомогою технічних засобів навчання.

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

- опорами та орієнтирами для подолання труднощів аудіювання.

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

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

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

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

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

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

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

ВИДИ АУДІЮВАННЯ

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

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

- аудіювання з розумінням основного змісту тексту

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

- аудіювання з повним розумінням тексту

Цей вид текстів практично не повинен містити незнайомих слів, які б заважали розумінню змісту. У ході прослуховування учнів орієнтують на такі завдання: переказ тексту з детальним викладом змісту, відповіді на запитання до всіх фактів, складання детального плану, завершення тексту, придумування додаткових фактів.

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

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

СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ

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

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

Наприклад:

1. Вправа на диференціацію звукової форми слова

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

2. Семантизація похідних і складних слів (agree – disagree; (to) train – trainer – training)

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

3. Семантизація елементів у синтагмі.. (to... a play (perform)).

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

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

Приклад: The brakes of the car are very good. The driver brakes very often.

5. Диференціація значень паронімів (coach – couch; people – pupil, now – now)

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

6. Вправи на розвиток імовірного прогнозування.

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

Послухайте загадку і відгадайте її.

Послухайте заголовки і скажіть, про що йдеться в текстах.

Послухайте початок розповіді і визначіть, про що вона.

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

Послухайте слово, словосполучення, фразу і повторіть їх.

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

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

Послухайте дві фрази і визначіть, що пропущено у другій.

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

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

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

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

1. Вправи для предметного розуміння тексту:

- послухайте текст, а потім дайте відповіді на питання щодо його змісту;
- послухайте два варіанти тексту і знайдіть розбіжності у їх змісті;
- прочитайте текст рідною мовою, а потім прослухайте його іноземною. Знайдіть розбіжності у змісті;

- послухайте текст, серед написаних на дошці речень знайдіть ті, які відповідають його змісту, у зошитах запишіть їх номери;
- послухайте текст і дайте перелік, викладених у ньому фактів.

2. Вправи для предметно-образного розуміння тексту:

- послухайте текст і доберіть із запропонованих до нього малюнків ті, які правильно відображають його зміст;
- послухайте текст і перерозподіліть ілюстрації, подані у неправильній послідовності;
- порівняйте прослуханий текст із картинкою і знайдіть невідповідності;
- послухайте текст і розкажіть, яку картину ви уявляєте.

3. Вправи для логічного розуміння тексту:

- складіть план оповідання, яке ви прослухали;
- прослухайте вступ до оповідання і висловіть свої міркування щодо його загального змісту;
- прослухайте незавершене оповідання і завершіть його самостійно;
- прослухайте оповідання і в максимально стислій формі передайте його зміст;
- прослухайте оповідання і сформулюйте його ідею.

4. Вправи для розуміння підтексту:

- знайдіть у прослуханому тексті дані, які свідчать про ставлення автора до персонажів;
- знайдіть у прослуханому тексті найгумористичніші (найдраматичніші) аспекти;
- прослухайте текст і знайдіть розбіжності між діями персонажів і їхніми словами.

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

ЕТАПИ РОБОТИ НАД АУДІОТЕКСТОМ ТА КОНТРОЛЬ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ

Матеріальною основою аудіювання є аудіотекст. Як і всякий текст, він має свою композицію, структуру і смислово організацію. На відміну від

письмового тексту він інтонаційно оформлений, а його відтворення зумовлюється відповідним темпом, однократністю та необоротністю сприйняття, контактністю комунікантів і спрямованістю спілкування, яке підтримується паралінгвальними засобами. В закладах загальної середньої освіти використовуються в основному два види аудіотекстів:

- описові тексти (містять сукупність фактів, які об'єднані загальною темою (побут, культура, історія країни, мова якої вивчається);
- фабульні тексти (оповідання, казка тощо).

Форма текстів може бути як монологічна, так і діалогічна.

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

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

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

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

I. Дотекстовий етап

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

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

Наприклад: Вступну бесіду перед аудіюванням англійського оповідання "An Adress without a Letter" можна організувати у такий спосіб. Ключові слова цього оповідання: *stamp, receive, poor, pay*. Незалежно від того, чи знають їх учні, учителю варто пересвідчитись, що ці ключові слова є зрозумілими для всіх. Учитель може показати учням лист у конверті і сказати:

Yesterday I received a letter from my brother. Look! There is a stamp on it. (вказує на марку). But do you know that before 1840 there were no stamps. If

somebody received a letter he paid for it. Really he paid a lot of money! (перевіряє розуміння слова paid). Now you are going to listen to a very interesting story/ It's about a woman who was very poor. Yes, she was very, very poor! (перевіряє розуміння слова poor). So one day she received a letter. Yes she received a letter from her brother (перевіряє розуміння слова received). But she couldn't pay for it. Now listen to the story and see what happened.

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

Наприклад: Щоб активізувати розумову активність під час слухання можна запропонувати таке завдання: Listen to the story and be ready to answer this question: Do you really think the poor woman was clever? What makes you think so?

Ці запитання вчитель записує на дошці і переконується, що всі учні їх розуміють.

II. Притекстовий етап

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

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

III. Післятекстовий етап

5. *Контроль розуміння повідомлення*

6. *Обговорення змісту прослуханого тексту*

7. *Навчання смислової переробки інформації тексту.*

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

Способи контролю розуміння прослуханого аудіотексту поділяються на:

Невербальні :

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

- розташування малюнків.

Вербальні засоби:

1) Рецептивні:

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

2) Репродуктивні:

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

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

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

Наприклад: Для розвитку навичок усного мовлення можна запропонувати такі завдання:

Listen to the story again and be ready to reproduce the conversation between the postman? The poor woman and the man who wanted to help her.

Або: Listen to the story again and be ready to tell it to somebody who doesn't know it (perhaps to your mother or father).

Питання для самоконтролю:

1. Проаналізуйте аудіювання як вид мовленнєвої діяльності та вміння.
2. Означте труднощі аудіювання іншомовного мовлення.
3. Обґрунтуйте види аудіювання.
4. Окресліть систему вправ для навчання аудіювання в середній школі.
5. Визначте етапи роботи над аудіотекстом та контроль рівня сформованості компетенції в аудіюванні.
6. Прокоментуйте систему вправ для навчання аудіювання.
7. Проаналізуйте вправи для навчання аудіювання в діючих підручниках з іноземної мови.
8. Складіть фрагмент уроку для навчання аудіювання.

Література:

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – С. 117 – 142.
2. Практикум з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах (на матеріалі англійської мови): Посібник для студентів/Кол. авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої і Г. С. Бадаянц. – К.: Ленвіт, 2001. – С. 47-48; 71-74.
3. Вишневський О. І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови: Посібник для вчителів. –К.: Рад. шк., 1989. – С. 126 - 133.
4. Гапонова С. В. Вправи для навчання аудіювання англомовних текстів за темою "Canada" учнів старших класів середньої школи // Іноземні мови. – 1999. – №1. – С.9-13.
5. Гапонова С. В. Вправи для навчання аудіювання англомовних текстів за темою "Australia" учнів старших класів середньої школи // Іноземні мови. – 1999. – №2. – С. 13-17.
6. Гапонова С. В. Навчання розуміння аудіотекстів учнів старших класів середньої школи // Іноземні мови. – 1996. – №2. – С.9-17. – №3. – С.11-16.
7. Круківська І. А. Використання міжпредметних зв'язків у навчанні аудіювання англійською мовою // Іноземні мови. – 2000. – №3. – С.11 – 13.
8. Метьолкіна О. Б. Адаптивні вправи для індивідуалізованого навчання аудіювання учнів 1 класу// Іноземні мови. – 1995. – №1. – С.48-49.
9. Метьолкіна О. Б. Ігри для навчання аудіювання молодших школярів // Іноземні мови. – 1997. – №4. – С.67-69.
10. Метьолкіна О. Б. Індивідуалізоване навчання аудіювання першокласників та шляхи його здійснення // Іноземні мови. – 1997. – №1. – С.63-66.
11. Метьолкіна О. Б. Корируючі та стимулюючі вправи для індивідуалізованого навчання аудіювання першокласників // Іноземні мови. – 1995. – №2. – С.55-57.
12. Метьолкіна О. Б. Методичні рекомендації щодо організації індивідуалізованого навчання аудіювання на підготовчому етапі школи з поглибленим вивченням англійської мови. – К: Фондація ім.О.Ольжича, 1994. – 65 с.

Тема 2. Формування іншомовної компетентності в говорінні

Говоріння – це активний, продуктивний вид мовленнєвої діяльності, який забезпечує усне спілкування іноземною мовою в двох формах (діалогічній та монологічній) і ґрунтується на механізмах формування і формулювання думки.

Говоріння спрямоване до однієї особи або до необмеженої кількості осіб. Як і будь-яка інша діяльність, акт говоріння завжди має певну *мету*, *мотив*, в основі якого лежить потреба; *предмет говоріння* — думки того, хто говорить; *продукт говоріння* — висловлювання (діалог або монолог) і *результат говоріння* - реакція (вербальна або невербальна) на висловлювання.

Серед невербальних (паралінгвістичних) засобів спілкування розрізняють:

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

Говоріння як продуктивний вид мовленнєвої діяльності характеризується такими основними ознаками:

- вмотивованість (внутрішня потреба у спілкуванні);
- активність (зовнішня і внутрішня);
- цілеспрямованість (підпорядкованість практичній меті);
- ситуативність (співвіднесеність змісту та мовного оформлення висловлювання з умовами спілкування);
- евристичність (спонтанність, непередбачуваність мовленнєвих дій, їх залежність від ситуації);
- темп.

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

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

СУТЬ І ХАРАКТЕРИСТИКА ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Діалогічне мовлення – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як слухач і як мовець. Метою навчання діалогічного мовлення в закладах загальної середньої освіти є формування вміння здійснювати усне міжкультурне спілкування в типових комунікативних ситуаціях.

Діалогічне мовлення має комунікативні, психологічні та мовні (лінгвістичні) особливості.

• Комунікативні особливості:

Діалогічне мовлення виконує такі комунікативні функції:

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

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

• Психологічні особливості діалогічного мовлення:

1. Зверненість мовлення

Спілкування, як правило, проходить у безпосередньому контакті учасників, і доповнюється позамовними засобами спілкування (мімікою, жестами, контактом очей, позами співрозмовників). З їх допомогою мовець виражає свої бажання, сумніви, жаль, припущення. І, отже, їх не можна ігнорувати в навчанні іншомовного спілкування.

2. Цілеспрямованість

3. Комунікативна вмотивованість

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

4. Ситуативність

Існує чітка співвіднесеність ДМ з певною ситуацією. У процесі навчання – це мовленнєві або комунікативні ситуації.

Комунікативна ситуація (КС) – це сукупність обставин, які спонукають людину до мовлення). Вони завжди містять у собі стимул до мовлення.

Існують природні (виникають самі по собі) та навчальні/штучні (спеціально створені за допомогою вербальних і різних невербальних аудіовізуальних засобів) КС.

Приклад мовленнєвої природної ситуації: Уявімо, що у вас спрага. Якщо ви прийшли додому, то звичайно підете на кухню й вип'єте води (соку, чаю тощо). Але коли ви прийшли в гості, то потреба випити води стане стимулом до мовлення, в даному разі - прохання до господині/господаря дому: "Will you give a glass of water, please. I am very thirsty." Реакція співрозмовника буде як вербальною ("Of course", "With pleasure" тощо), так і невербальною: він / вона

налле вам склянку води або пригостить чашкою чаю. З вашого боку буде висловлена вдячність.

Природні мовленнєві ситуації виникають у класі часто, вони здебільшого пов'язані з організацією навчального процесу мають природний мовленнєвий стимул, тому що обставини, які склались у класі, стосунки між учнями, учителем та учнями є реальними. На жаль їх кількість надзвичайно обмежена. З іншого боку такі ситуації не забезпечують активізації всього мовного матеріалу, який в цей період вивчається. Цьому сприяють навчальні мовленнєві ситуації. Тому автори підручників і вчителі спеціально створюють КС, моделюючи природні КС.

Таким чином навчальна мовленнєва ситуація відрізняється від природної способом створення мовленнєвого стимулу, без якого акт мовлення неможливий. У природних ситуаціях цей стимул створюють реальні обставини, а в навчальних – учитель.

Наприклад: учитель пропонує ситуацію You are a guest of our class. І відразу подає мовленнєвий стимул Ask questions about our school.

Або така ситуація: Your friend invites you to go to a football match і мовленнєвий стимул: Refuse to go to a football match. Explain how busy you are.

Як видно зі схеми означені особливості є спільними для діалогічного та монологічного мовлення. Однак діалогічне мовлення має свої характерні ознаки.

- Специфічні особливості діалогічного мовлення є:

1. Спонтанність.

2. Неплановість.

Відомо, що мовленнєва поведінка кожного учасника діалогу значною мірою зумовлюється мовленнєвою поведінкою партнера. Саме тому діалогічне мовлення, на відміну від монологічного, неможливо спланувати заздалегідь. Саме тому воно виникає спонтанно і непланово.

3. Емоційність (емоційна забарвленість).

Мовлення, як правило, емоційно забарвлене, оскільки мовець передає свої думки, почуття, ставлення до того, про що йдеться. Це знаходить відображення у відборі лексико-граматичних засобів, у структурі реплік, в інтонаційному оформленні тощо. Справжній діалог містить репліки подиву, захоплення, оцінки, розчарування, незадоволення та ін.

4. Ситуативність

5. Діалогічне мовлення має двосторонній характер (мовець/слухач).

- Мовні (лінгвістичні) особливості діалогічного мовлення:

1. Еліптичність (використання неповних/еліптичних реплік та коротких відповідей на загальні запитання)

Наприклад:

- Jean? Would you like a meat sandwich or a cheese sandwich?
- A cheese sandwich, please.

Або

- Have you seen John?
- Yes, I have.

2. Використання розмовних кліше.

Це «готові» мовленнєві одиниці, які використовуються для висловлення вдячності, обміну привітаннями, поздоровленнями, для привернення уваги співрозмовника на початку розмови, для підтвердження або коментування почутого тощо. Розмовні кліше надають діалогу емоційності.

Наприклад.

- *Excuse me!* Is there a chemist's near here?
- Yes. It's over there.
- *Thank's a lot.*

3. «Заповнювачі мовчання» (мовні кліше, які не містять інформації, а слугують для підтримання розмови, для заповнення пауз в ній, коли мовець підшукує відповідну репліку). Це, наприклад (англ. *Well, You know, Look here, I say; In fact, As far as I know, I see, I am not certain, I am sorry etc.*; нім. *Gut, vielleicht, genau, Sieh mal etc.*).

4. Наявність скорочених/стягнених форм слів, де замість пропущених частин слова ставиться значок ['].

Наприклад: (англ. *I've, They're, He's, We'll* тощо; нім. *Wie geht's?*).

СТРУКТУРА ДІАЛОГУ

Будь-який діалог складається з окремих взаємопов'язаних висловлювань (реплік).

Репліка (лат. *Replico – повертаю назад, відбиваю*) – певне висловлювання, межею яких є зміна співрозмовника.

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.

Перша репліка діалогічної єдності завжди ініціативна (її називають ще реплікою-спонуканням або керуючою чи стимулюючою реплікою).

Друга репліка може бути або повністю реактивною (реплікою-реакцією), або реактивно-ініціативною (включає реакцію на попереднє висловлювання і спонукання до наступного).

Стимулюючі і реактивні репліки поєднуються між собою змістовно, за допомогою лексико-граматичних і репліко-інтонаційних засобів, функціонально

(наприклад, виражають привітання, згоду, незгоду, бажання) і утворюють у такий спосіб діалогічну єдність.

Діалогічна єдність – сукупність реплік, що характеризується структурною, інтонаційною та семантичною завершеністю.

Діалогічна єдність – це одиниця навчання діалогічного мовлення.

В залежності від функціональної спрямованості реплік у діалозі методисти виділяють різні групи та види ДЄ, що відображено у таблиці 8.1.

Групи ДЄ	Види ДЄ
I група: повідомлення	1. Повідомлення – повідомлення 2. Повідомлення – запитання 3. Повідомлення – спонукання
II група: спонукання (прохання, пропозиція, порада тощо)	4. Спонукання – згода 5. Спонукання – відмова 6. Спонукання – запитання
III група: запитання	7. Запитання – відповідь на запитання 8. Запитання - котрзапитання
IV група: ДЄ, що включають репліки мовленнєвого етикету	9. Привітання – привітання 10. Прощання – прощання 11. Висловлювання вдячності – реакція на вдячність

Таблиця 3. Основні групи та види діалогічних єдностей

ФУНКЦІОНАЛЬНІ ТИПИ ДІАЛОГІВ

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

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

2. Діалог–домовленість використовується при вирішенні співрозмовниками питання про плани та наміри, він є найбільш посильним для учнів. Після оволодіння діалогом–домовленістю здійснюється навчання змішаного типу діалогу: розпитування–домовленості.

3. Діалог–обмін враженнями і думками має на меті виклад свого бачення якогось предмета, події, явища, коли співрозмовники висловлюють свою думку, наводять аргументи для доказу, погоджуються з точкою зору партнера або спростовують її. При цьому ініціатива ведення бесіди є двосторонньою.

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

Кожен функціональний тип діалогу характеризується певним набором ДЄ.

ТРУДНОЩІ ОВОЛОДІННЯ ДІАЛОГІЧНИМ МОВЛЕННЯМ

Труднощі оволодіння діалогічним мовленням зумовлені специфікою цього виду мовленнєвої діяльності.

1. Діалогічне мовлення об'єднує два види мовленнєвої діяльності — аудіювання і говоріння.

У зв'язку з цим другий партнер має зрозуміти репліку першого партнера та швидко й адекватно відреагувати на неї, тобто відгукнутися реактивною реплікою. Від правильного розуміння репліки співрозмовника залежать логічність і точність репліки-реакції. Отже, для успішної побудови діалогу необхідно добре володіти навичками та вміннями аудіювання.

2. Продукування ініціативних реплік.

Нерідко трапляється ще й так, що розпочатий учнями діалог "завмирає" після обміну однією-двома репліками. Це спричиняється труднощами продукування ініціативних реплік. Під час навчання іншомовного діалогічного мовлення необхідно прагнути, щоб діалог відбувався безперервно, як і у процесі спілкування рідною мовою.

З цією метою учні мають завчати різні кліше для заповнення пауз і використовувати їх, якщо репліка-реакція сформувалась нечітко. Важливо також, щоб кожен співрозмовник мав мету (*наприклад, Ти доведи, що цей персонаж поведився неправильно, а ти спробуй пояснити його поведінку*). Це спрямує розмову, мобілізує увагу під час слухання реплік, змусить напружено працювати над підготовкою репліки-реакції.

3. Непередбачуваність діалогічного мовлення.

Діалог неможливо спланувати заздалегідь, адже мовленнєва поведінка кожного з учасників спілкування у значній мірі визначається мовленнєвою поведінкою іншого/інших партнерів. Кожному з них необхідно стежити за перебігом думки співрозмовника, часом несподіваним, а така несподіваність призводить до зміни предмета спілкування.

ОСНОВНІ ЕТАПИ ТА СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Існують два основних підходи до навчання діалогічного мовлення.

Перший підхід передбачає навчання «зверху вниз» і включає такі етапи:

1. Слухання діалогу—зразка спочатку без графічної опори, а потім з графічною опорою.

2. Аналітичний етап (аналіз структурних компонентів діалогу; відповіді на запитання).

3. Повторення діалогу за диктором (кожна фраза; по ролях (фраза мовці А – учень 1; фраза мовця В – учень 2)
4. Драматизація діалогу по ролях.
5. Створення власних діалогів в аналогічних ситуаціях спілкування.

Другий підхід передбачає навчання „знизу – вверху”, який передбачає шлях від засвоєння спочатку елементів діалогу (реплік ДЄ) до самостійної побудови діалогу на основі запропонованої навчальної КС, що не виключає прослуховування діалогів-зразків.

Етапи оволодіння діалогічним мовленням:

- 0 етап (підготовчий) – оволодіння реплікуванням;
- I етап – оволодіння певними діалогічними єдностями;
- II етап – оволодіння вміннями вести мікродіалог;
- III етап – оволодіння вміннями вести діалоги різних функціональних типів.

Згідно з виділеними етапами формування навичок і вмінь діалогічного мовлення учнів до системи вправ для навчання діалогічного мовлення включаються 4 групи вправ:

- I група – вправи для навчання "реплікування",
- II група – вправи на засвоєння діалогічних єдностей різних видів,
- III група – вправи на створення мікродіалогів,
- IV група – вправи на створення діалогів різних функціональних типів.

На підготовчому етапі виконуються вправи для навчання "реплікування". Реплікування – механізм зв'язування (комбінування) реплік у діалогічну єдність.

Мета вправ I групи – навчити учнів реплікування, тобто швидко й адекватно реагувати на подану вчителем/диктором репліку, а також продукувати ініціативну репліку.

Типи вправ: умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні та репродуктивні вправи – на імітацію, підстановку, трансформацію, відповіді на запитання, повідомлення або запит певної інформації, спонування до певних дій тощо.

Типові режими роботи вчителя та учнів у процесі виконання вправ цієї групи: учитель – клас / клас – учитель; учитель – учень, учитель – учень, і т. д.

При навчанні реплікування важливо поступово збільшувати обсяг репліки учня – від однієї до двох-трьох фраз.

На першому етапі виконуються вправи II групи, метою яких є навчити учнів самостійно вживати різні види діалогічних єдностей.

Типи вправ: рецептивно-продуктивні умовно-комунікативні вправи на обмін репліками.

Основний режим роботи – «учень1 – учень 2», тобто робота учнів у парах.

Особливості виконання вправ II типу:

1) кожному з пари учнів потрібно давати можливість вживати як реактивну, так і обов'язково ініціативну репліку;

2) роботу в парах слід інтенсифікувати за рахунок одночасної роботи всіх учнів на місцях та в русі, використовуючи такі прийоми, як "карусель" (два кола внутрішнє і зовнішнє, учні стоять обличчям один до одного, кола рухаються у протилежних напрямках), "рухомі шеренги", "натовп" (вільне пересування по класу).

Мета IV групи вправ, які виконуються на цьому етапі, – навчити учнів створювати власні діалоги різних функціональних типів на основі запропонованої їм комунікативної ситуації.

Типи вправ: рецептивно-продуктивні комунікативні (вищого рівня).

При виконанні вправ III групи допускаються лише природні опори - театральні/концертні афіші, розклади руху потягів (літаків, автобусів, пароплавів), план-схеми міст/селищ, географічні карти, слайди, малюнки тощо.

Продукт мовлення учнів – діалог певного функціонального типу, що включає принаймні два (рідше три) мікродіалоги.

Режим роботи: одночасна робота в парах та презентація діалогів 3-4 перед класом.

СУТНІСТЬ І ХАРАКТЕРИСТИКА ММ

Монолог – це форма усного мовлення, що передбачає розгорнуте, зв'язне і безперервне висловлювання однієї особи, яке спрямоване до одного співрозмовника чи аудиторії.

В умовах природного спілкування монолог є доповіддю, лекцією, виступом.

Монологічне мовлення, якого повинні навчати в школі, є елементом діалогу чи групової бесіди з певними лінгво-психологічними особливостями і особливостями діалогічного мовлення. Монологічні висловлювання як і репліки діалогу, мають бути логічно пов'язаними із загальним контекстом розмови за допомогою спеціальних лінгвістичних засобів (мовленнєвих кліше, які вживаються для вступу в розмову, вираження згоди/незгоди, заперечення тощо). На відміну від монологу, який майже не залежить від ситуації, монологічне мовлення є контекстно-ситуативним. Для монологічного мовлення характерні тема та ідея, які визначають його композицію, послідовність і логічність вираження думок. Кожна фраза в монолозі залежить від мовленнєвого завдання того, хто говорить.

Монологічне мовлення характеризується певними комунікативними, психологічними і мовними особливостями, які вчитель має враховувати у процесі навчання цього виду мовленнєвої діяльності.

КОМУНІКАТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Монологічне мовлення виконує такі комунікативні функції:

- 1) інформативну – повідомлення інформації про предмети чи події навколишнього середовища, опис явищ, дій, стану;
- 2) впливову – спонукання до дії чи попередження небажаної дії, переконання щодо справедливості чи несправедливості тих чи інших поглядів, думок, дій, переконань;
- 3) експресивну (емоційно-виразну) – використання мовленнєвого спілкування для опису стану, в якому знаходиться той, хто говорить, для зняття емоційної напруженості;
- 3) розважальну – виступ людини на сцені чи серед друзів для розваги слухачів (наприклад, художнє читання, розповідь у неофіційній бесіді);
- 4) ритуально-культову – висловлювання під час будь-якого ритуального обряду (наприклад, виступ на ювілеї).

Кожна з цих функцій має свої особливі мовні засоби вираження думки, відповідні психологічні стимули та мету висловлювання (наприклад, нейтральне в стилістичному плані повідомлення, прагнення переконати слухача або якимось іншим чином вплинути на нього).

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

З погляду психології монологічному мовленню властиві такі риси:

1. Однонаправленість. Монологічне мовлення не розраховане на відповідну реакцію у вигляді мовлення уголос.
2. Зв'язність, яка відрізняє монологічне мовлення від випадкового набору речень і розглядається у двох аспектах — психологічному та мовному.
3. Тематичність тобто співвіднесеність висловлювання з будь-якою досить загальною темою, яка, у свою чергу, розпадається на ряд підтем або мікротем.
4. Контекстність, яку, однак, не слід протиставляти ситуативності – властивій рисі діалогічного мовлення. Монолог теж може бути ситуативним (наприклад, спонтанне висловлювання – розгорнута репліка (мікромонолог) у діалозі). В деяких випадках монологічне мовлення може бути наочно-ситуативним (наприклад, у кінофільмі, телепередачі).
5. Безперервність. Монологічне висловлювання, як правило, не обмежується однією фразою і триває протягом певного часу, не перериваючись, завдяки чому досягається завершеність думки.
6. Послідовність і логічність. Ці якості монологічного мовлення

реалізуються в розвитку ідеї основної фрази шляхом уточнення думки, доповнення до неї, пояснення, обґрунтування тощо.

МОВНІ ОСОБЛИВОСТІ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

1. Структурна завершеність речень;
2. Повнота фраз;
3. Різноструктурність фраз;
4. Ускладнений синтаксис
5. Зв'язність висловлювань

Засобами міжфразового зв'язку у ММ виступають:

- *адвербіалії часу та послідовності* (later, then, after that)
- *адвербіалії причин та наслідку* (why, that's why, so, at first, firstly, in the second place, secondly, so that, though)
- *усномовленнєві формули, які допомагають почати, продовжити чи закінчити висловлювання* (to begin with, well, I'd like to tell you this, let's leave it at that, that reminds me, by the way, speaking of, etc.)
- *усномовленнєві формули, які показують ставлення того, хто говорить, до висловлювання* (to my mind, there is no doubt, it's quite clear, I am not sure, people say, therefore, that's why, because of that, in short etc.)

Логіко-синтаксичні зв'язки ММ визначаються типом монологічних висловлювань: опис, розповідь і роздум.

ФУНКЦІОНАЛЬНІ ТИПИ МОНОЛОГІВ ТА ЇХ СИНТАКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ

Залежно від комунікативної функції та характеру логіко-синтаксичних зв'язків між реченнями розрізняють такі основні типи монологічних висловлювань: монолог-опис; монолог-розповідь (монолог-оповідь, монолог-повідомлення); монолог-міркування (монолог-переконання).

Монолог-опис є констатуючим типом монологічного висловлювання, в якому стверджується наявність чи відсутність будь-яких ознак в об'єкті, описується людина, природа, погода, оточуючі предмети тощо, вказується просторове розміщення предметів, перераховуються їх якості та ознаки.

Синтаксичні особливості монологу-опису:

1. Переважне використання простих і складносурядних речень з переліково-приєднувальним і послідовно-приєднувальним зв'язком, граматичних структур із зворотом *there is (there are)*;
2. Вживання таких видо-часових форм як *Present Continuous, Present Indefinite, Past Indefinite*
3. Реальність явищ в описі передається дійсним способом.

Монолог–розповідь є динамічним типом монологічного висловлювання, в якому розповідається про розвиток подій, пригод, дій чи станів в хронологічній (часовій) послідовності.

Різновидами монологу-розповіді є *монолог-оповідь* і *монолог-повідомлення*.

В *монологі-розповіді* йдеться про об'єктивні факти з життя суспільства в цілому, а в *монологі-оповіді* – про факти з життя самого розповідача, що надає подіям, які описуються, суб'єктивно-особистісного характеру.

Синтаксичні особливості монологу-розповіді:

1. Засобом вираження часової послідовності подій у монологі-розповіді є:
- такі видо-часові форми дієслова як Past Indefinite, Past Perfect;
- сполучники, сполучникові прислівники та адverbіалії when, since, one day, then, the other day, in the afternoon, yesterday, first, after that.

2. Переважне використання простих і складнопідрядних речень з підрядними часу.

3. Вживання Past Indefinite, Past Perfect у розповіді про минулі події; Present Indefinite у розповіді про те, що відбувається звичайно в тих чи інших ситуаціях та Future Indefinite у розповіді про майбутні події.

Монолог-повідомлення – це відносно короткий викладом фактів чи подій реальної дійсності у стислій, інформативній формі.

Синтаксичні особливості монологу-повідомлення

1. Переважне використання простих розповідних речень з дієсловами в Present Indefinite, Present Perfect

Монолог-міркування спирається на умовиводи як процес мислення, в ході якого на основі вихідної тези/судження чи декількох тез/суджень робиться висновок.

Різновидом монологу-міркування є монолог-переконання. Його мета – переконати слухача/слухачів, сформувати у нього / в них конкретні мотиви, погляди, спонукати його/їх до певних дій.

Синтаксичні особливості монологу-міркування

1. Причинно-наслідковий зв'язок між реченнями, який забезпечується вживанням складнопідрядних речень з підрядними причини і наслідку, підрядними означальними і додатковими, а також вживанням інфінітивних зворотів.

Функціонально-сміслові типи монологічних висловлювань рідко зустрічаються в чистому вигляді.

Метою навчання монологічного мовлення в закладах загальної середньої освіти є вміння здійснювати усне міжкультурне спілкування в типових ситуаціях особистісної, публічної, освітньої та професійної сфер спілкування.

В методиці навчання англійської мови виділяють три етапи оволодіння монологічним мовленням:

I етап – оволодіння вміннями об'єднувати зразки мовлення у понадфразову єдність;

Наприклад, за темою "Погода" учні можуть з'єднувати такі ЗМ: It's cold today. It isn't snowing now. The sky is blue. The sun is shining.

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

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

Б. Вербальних

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

- повні вербальні опори: повідомлення-зразок:

- у звуковому варіанті (фонограма, мовлення учителя) чи

- у зоровому варіанті (друкований текст).

В. Комбіновані опори.

Наприклад, вербально-зображальні.

Проте слід пам'ятати, що поступово опори обов'язково усуваються.

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

Цей етап характеризується розвитком умінь виражати своє особисте ставлення до фактів чи подій, про які висловлюється учень; формулювати критичну оцінку і доводити правильність будь-якого факту; включати до свого мовлення елементи розмірковування, аргументації. Одночасно повинно відбуватися збільшення обсягу висловлювання. Учні повинні заздалегідь засвоїти ряд словосполучень і штампів, характерних для монологічного мовлення, що дає можливість учням передати своє особисте ставлення до обговорюваних подій та фактів.

Завдання на цьому етапі формулюються таким чином, щоб учень не міг обмежитись двома-трьома реченнями. Виконуючи такі завдання, учні вчаться розвивати думку, передавати її засобами іноземної мови, доводити правильність своїх тверджень.

СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Система вправ для навчання монологічного мовлення включає три групи вправ відповідно до трьох етапів формування умінь монологічного мовлення:

I група – вправи на об'єднання зразків мовлення рівня фрази у понадфразову єдність;

II група – вправи на створення власного монологічного висловлювання понадфразового рівня;

III група – вправи на створення власного монологічного висловлювання текстового рівня (відповідно до вимог чинної програми для даного класу).

Вимоги до вправ для навчання монологічного мовлення:

Ці вправи мають:

- бути посильними за обсягом (з урахуванням поступового нарощування труднощів: мовленнєвого матеріалу, умов виконання та характеру мовленнєвої діяльності);
- залучати різні види пам'яті, сприймання і мислення;
- бути цілеспрямованими і вмотивованими;
- активізувати пізнавальну і розумову діяльність учнів;
- містити найтипівіші життєві приклади та ситуації спілкування.

Питання для самоконтролю:

1. Здійсніть загальну характеристику говоріння як виду мовленнєвої діяльності.
2. Визначте суть та характеристику діалогічного мовлення.
3. Окресліть структуру діалогу.
4. Назвіть функціональні типи діалогів.
5. Охарактеризуйте труднощі оволодіння діалогічним мовленням
6. Опишіть основні етапи та систему вправ для навчання діалогічного мовлення.
7. Проаналізуйте вправи для навчання діалогічного мовлення в діючих підручниках з іноземної мови.
8. Складіть фрагмент уроку для навчання діалогічного мовлення.
9. Визначте сутність ММ.
10. Означте функціональні типи монологів та їх синтаксичні особливості.
11. Проаналізуйте основні етапи оволодіння ММ.
12. Прокоментуйте систему вправ для навчання ММ .
13. Проаналізуйте вправи для навчання монологічного мовлення в діючих підручниках з іноземної мови.
14. Перегляньте і проаналізуйте фрагменти уроків для навчання монологічного мовлення.
15. Складіть фрагмент уроків для навчання монологічного мовлення.

Література:

1. Близнюк О. І., Панова Л.С. Організація парної роботи учнів на уроках англійської мови з опорою на зображальну наочність // Іноземні мови. – 2001. – № 3. – С. 8-9.
2. Бориско Н. Ф., Красовська Н. О. Ігрові вправи для вивчення німецької мови // Іноземні мови. – 1997. – №3. – С.17-21.

3. Вишневський О. І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови: Посібник для вчителів. –К.: Рад. шк., 1989. – С. 142 - 156.
4. Гапонова С. В. Навчальні матеріали до теми "Конституція України" // Іноземні мови. -1997. – №1. – С.42-48.
5. Гронь Л. В. Роль і місце вільного переказу у навчанні іноземних мов // Іноземні мови. -1999. – №4. – С.21-22.
6. Ітельсон Є. І. Методика навчання англійської мови в середній школі: Практичний посібник для вчителів. – К.: Рад. шк., 1969. – С. 93 – 150.
7. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – С. 142– 167.
8. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – С. 167–187.
9. Моїсеєнко О. Ю. Особливості дитячого дискурсу // Іноземні мови. – 1999. – №2. – С.40-43.
10. Нодельман М. І., Шерстюк О. М. Розвиток усного монологічного мовлення учнів на початковому та середньому ступенях навчання французької мови // Іноземні мови. – 2000. – №1. – С.9-14.
11. Олійник Т. І. Рольова гра при навчанні англійської мови в 6-8 класах. – К.: Освіта, 1992. – 128с.
12. Пащук В. С. Вправи для навчання монологічного мовлення на основі художнього твору // Іноземні мови. – 2001. – № 1. – С.37-39.
13. Практикум з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах (на матеріалі англійської мови): Посібник для студентів/Кол. авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої і Г. С. Бадаянц. – К.: Ленвіт, 2001. – С.49, 125 - 128.
14. Сажко Л. А. Використання підстановчих вправ у навчанні діалогічного мовлення // Іноземні мови. – 1995. – №1. – С.19-20.
15. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмій // Іноземні мови. – 1999. – №3. – С.3-7.
16. Скляренко Н. К. Тексти-полілоги як джерело інформації про культуру англійських країн у підручниках English Through Communication для 7-9 класів // Іноземні мови. – 1996. – №4. – С.22-25.

Тема 3. Формування іншомовної компетентності в читанні

Читання – це рецептивний вид мовленнєвої діяльності, який відноситься до письмової форми мовлення.

Він включає:

- техніку читання (ТЧ),
- розуміння того, що читається.

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

У процесі навчання іноземної мови в середній школі необхідно сформувати уміння читання на комунікативно достатньому рівні, з тим щоб учні могли розуміти:

- а) основний зміст нескладних автентичних текстів та
- б) досягти повного розуміння складніших за змістом і структурою текстів різних жанрів: суспільно-політичних, науково-популярних, художніх (адапованих).

Учнів потрібно навчити користуватися двомовними словниками та різними довідковими матеріалами.

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

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

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

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

На старшому ступені (10-11 класи) учні повинні уміти читати без словника з метою отримання основної інформації, або зі словником – для повного розуміння змісту тексту, що включає до 6% незнайомих слів. Використовуються нескладні автентичні тексти суспільно-політичної, науково-популярної та художньої

літератури. Удосконалюються прийоми прогнозування на рівні слова (мовна здогадка) та на рівні тексту (антиципація).

Учні старших класів мають оволодіти навичками:

- анотування тексту (стисло передати зміст прочитаного в усній чи письмовій формі);
- реферування (визначити в тексті нову інформацію чи головні думки/факти);
- рецензування (висловлювати свою думку, давати оцінку змісту тексту в усній чи письмовій формі).

ХАРАКТЕР ТЕКСТІВ ДЛЯ ЧИТАННЯ, ЇХ ФУНКЦІЇ

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

Вимоги до іншомовних текстів для читання:

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

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

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

Основні функції іншомовного тексту:

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

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

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

4. Функція розвитку смислового сприймання тексту – його розуміння.

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

ТРУДНОЩІ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ

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

Суб'єктивні труднощі залежать від індивідуальних особливостей учнів.

Так, суб'єктивними труднощами у процесі читання вголос є такі:

- кмітливість;
- уміння читати рідною мовою;
- уміння швидко схоплювати тему тексту;
- уміння співвідносити тему тексту з широким контекстом.

При читанні мовчки (про себе) такими труднощами є:

- вмотивованість;
- зорова чутливість;
- зорова пам'ять;
- ймовірне прогнозування;
- поле читання;
- увага.

До об'єктивних труднощів відносяться труднощі, зумовлені:

- труднощами орфографічної та графічної системи мови;
- мовною формою тексту;
- змістом тексту;
- типом тексту;
- умовами пред'явлення тексту.

Ця група труднощів потребує певної конкретизації.

Учитель, насамперед, повинен враховувати об'єктивні *труднощі орфографічної системи* виучуваної мови (особливо англійської), які склалися історично та мовні труднощі.

Труднощі, зумовлені змістом тексту:

- розуміння предметного змісту (фактів);
- розуміння логіки викладу;
- розуміння загальної ідеї, мотивів, вчинків дійових осіб.

Труднощі, зумовлені жанром тексту:

- науково-популярні;
- публіцистичні;
- художні;
- прагматичні (оголошення, програма телепередач тощо).

Труднощі, зумовлені умовами пред'явлення тексту:

- кількість читань;
- опори та орієнтири.

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

- технікою читання вголос, засвоюють специфіку букв алфавіту та мовний матеріал, виконують велику тренувальну роботу з техніки читання, отримуючи якомога більше навантаження на зоровий аналізатор;
- згодом переходять до читання мовчки, оволодіваючи прийомами власне читання як мовленнєвої діяльності.

НАВЧАННЯ ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ

Техніка читання – це певна кількість прийомів, які забезпечують сприймання й оброблення формальної мовної інформації (літер, сполучень літер, слів, знаків пунктуації, граматичних ознак і граматичних структур речень).

Суть навчання техніки читання полягає у формуванні навичок миттєвого сприймання і озвучування графічних образів слів, словосполучень речень. Показником сформованості навичок техніки читання є швидкість виконання операцій зорового сприймання та ідентифікації графічних образів слів зі звуковими образами, що зберігаються у довготривалій пам'яті читача. Техніка читання потрібна для читання вголос і читання мовчки (зрілого читання), вона є першоосновою для читання як виду мовленнєвої діяльності.

Основними етапами навчання техніки читання англійської мови є:

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

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

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

4. Читання словосполучень. Спочатку найкоротших, потім розгорнутих.

5. Читання речень.

6. Читання групи речень.

7. Читання текстів.

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

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

СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ

Система вправ для навчання техніки читання вповідає означеним вище етапам. Для навчання техніки читання використовують такі групи вправ.

I група вправ – вправи на розпізнавання і читання окремих букв і буквосполучень.

Метою вправ першої групи є навчити учнів впізнавати і розрізняти графеми.

Це некомунікативні рецептивні вправи на:

- впізнавання
- розрізнення
- групування
- розташування.

Ці вправи охоплюють навчальні операції з алфавітом з використанням карток різної азбуки і навчально-роздаткового матеріалу із зображенням людей, тварин, предметів. Вони спрямовані на розвиток графемно-фонемних зв'язків.

II група вправ – вправи на розвиток графемно-фонемних зв'язків, читання ізольованих слів і словосполучень.

Метою вправ другої групи є навчити учнів встановлювати і реалізовувати графемно-фонемні відповідності.

Це вправи на:

- озвучування
- називання
- написання
- читання ізольованих слів
- читання словосполучень
- прогнозування форми слова.

Приклади завдань до вправ на розвиток графемно-фонемних зв'язків (озвучування, написання, називання):

- Озвучити пред'явлені учителем букви.
- Прочитати букву в різних позиціях у слові.
- Вибрати названу букву з ряду даних.
- Визначити кількість букв і звуків у слові.

- Підібрати до маленьких букв великі (і навпаки), озвучити їх.
- Показати/написати букву, що відповідає вимовленому учителем звуку.
- Написати літеру, що відповідає вимовленому учителем звуку.
- З ряду слів вибрати ті, що починаються з даної букви. Напр.: b – boy, day, bench, desk, bed, ball, doll, best, big, dig.
- Назвати слова з літерою A на початку слова.
- Скласти вимовлене (чи швидко показане вчителем) слово з карток алфавіту (на дошці, парті).
- Визначити подібність і розходження в словах: is-ice, form-from, pen-pan, and-end, you-your, as-ask та ін.

III група вправ – вправи з голосного читання речень.

Після активної тренувальної роботи з читання окремих слів учні повинні виконувати вправи з голосного читання речень. Під час читання речень здійснюють осмислення їх за синтагмами, тому учнів потрібно навчити членувати речення на синтагми; правильно озвучувати їх як цілісні інтонаційні блоки; осмислювати синтагми безпосередньо під час їх читання. Для озвучування речень англійською мовою необхідно знати правила паузації, наголошення слів, тонування речень. Цьому сприяє спеціальна система вправ, метою яких є підготувати учнів до читання текстів. Це умовно-комунікативні, рецептивні та репродуктивні вправи:

- на синтагматичне членування речень;
- на інтонаційне оформлення речень;
- на розширення поля читання;
- на збільшення швидкості сприймання тексту.

ВИДИ ЧИТАННЯ ТА ЇХ ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ

У методиці навчання іноземних мов залежно від способу читання по-різному класифікують його види: вголос і про себе, з перекладом і без перекладу, зі словником і без словника. Читання вголос із перекладом, зі словником є навчальною діяльністю, спрямованою на формування зрілого читання. Інші види читання характеризують різні аспекти зрілого читання. В залежності від комунікативної мети, яка ставиться учителем на уроці, від характеру тексту розрізняють такі види читання: ознайомлювальне (синтетичне), вивчаюче (аналітичне) та переглядове (вибіркове).

1. Переглядове / вибіркове читання (читання з метою пошуку необхідної інформації чи інформації, яка цікавить).

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

Навчання переглядового читання починається з 9 класу, коли учні набули достатнього досвіду читання іноземною мовою.

Матеріал для читання – газетні та журнальні статті, уривки з художніх творів, телепрограми, афіші з репертуарами кіно і театрів.

Ступінь розуміння – 40–50 %.

Швидкість читання — 400–500 слів/хв..

Контроль розуміння прочитаного проводиться за допомогою відповідей на запитання вчителя щодо основної інформації тексту; виконанням вправ пошукового характеру; виконанням альтернативних тестів, тестів множинного вибору тощо.

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

2. Ознайомлювальне (синтетичне) читання.

Мета ознайомлювального читання – розуміти основний зміст тексту.

Матеріал для читання – автентичні тексти, які несуть інформацію про побут, традиції, культуру, історію країни, мова якої вивчається. Мова текстів, призначених для одержання основної інформації, має бути нормативною, без діалектних особливостей, а зміст відповідати рівню мовної підготовки учнів, їх віковим характеристикам, життєвому досвіду та інтересам. За 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 тощо).

Особливостями цього способу читання є високий темп ознайомлення з усім текстом, точність розуміння основного змісту та найбільш суттєвих деталей.

Достатній ступінь розуміння – 70 % основного змісту.

Швидкість (темп) ознайомлювального читання: для англійської та французької мов – 180-190 слів/хв., для німецької – 150 слів/хв.

У синтетичному читанні учні повинні вправлятися з 4 класу, читаючи автентичні тексти на уроці і вдома. Починаючи з 5 класу, тексти можуть містити до 1% незнайомих слів, про значення яких можна здогадатися.

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

3. Вивчаюче (аналітичне) читання (читання з повним розумінням тексту)

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

Для досягнення цієї мети учень повинен володіти значним запасом лексичних одиниць, мати глибокі знання з граматики (на морфологічному та синтаксичному рівнях) і достатню практику в читанні текстів різних жанрів з великою концентрацією мовних та смислових труднощів. Навчати такого читання слід з 3 класу на коротких текстах, які містять мовний матеріал, засвоєний під час усного мовлення. Спочатку читання відбувається на уроці під керівництвом учителя, потім воно має стати регулярним заняттям учнів удома. Для розвитку умінь аналітичного читання, починаючи з 4 класу, учнів навчають користуватися двомовним словником.

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

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

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

Ступінь розуміння – 100 %

Темп читання – повільний (50-60 слів/хв.).

Основним способом контролю аналітичного читання є усний або письмовий переклад рідною мовою. Вправи, які виконуються з метою формування умінь вивчаючого читання та контролю повноти розуміння прочитаного тексту, носять переважно такий характер:

- Відповісти на запитання вчителя щодо основного змісту тексту та його деталей.
- Вибрати з кількох малюнків ті, які ілюструють провідну думку тексту.
- Визначити, чи відповідає інформація, запропонована у завданні вчителя, основному змісту тексту.
- Визначити у тексті смислові віхи та виписати найбільш суттєву інформацію.
- Скласти план тексту; підібрати до кожного пункту плану речення з тексту, які його уточнюють.
- Виконати письмовий переклад тексту і порівняти його з ключем.
- Виконати тест множинного вибору, альтернативний чи поєднувальний тест (matching).

ЕТАПИ РОБОТИ З ТЕКСТОМ ДЛЯ ЧИТАННЯ МОВЧКИ

Виділяють такі основні етапи роботи з текстом для читання:

I. Дотекстовий етап

1. аналіз мовних і смислових труднощів тексту

2. введення у проблему/галузь науки

3. формулювання комунікативної установки на читання тексту

II. Притекстовий етап

4. читання тексту

III. Післятекстовий етап

5. контроль розуміння тексту

6. обговорення змісту прочитаного тексту

7. навчання смислової переробки інформації тексту.

Зупинимось на особливостях цих етапів.

Дотекстовий етап

Перед самостійним опрацюванням нового тексту учнями вчитель повинен дати комунікативне завдання, яке спрямовує їх увагу на читання та розуміння тексту. Це можуть бути ключові питання, відповіді на які є в тексті, твердження, які учні повинні підтвердити або спростувати. Вчитель може також повідомити деякі факти з життя і творчої діяльності автора, або називати проблему/галузь науки, яка розглядається в тексті. Можна запитати учнів, які книжки цього автора вони читали (що відомо їм з цієї проблеми).

На дотекстовому етапі вчителю необхідно усунути мовні труднощі, які можуть зашкодити безпосередньому розумінню тексту. З цією метою вчитель робить фонетичний, лексичний, граматичний, структурний і смисловий аналіз окремих слів і речень, записує найскладніші або найважливіші ЛО та граматичні структури на дошці і перекладає їх разом з учнями рідною мовою.

Притекстовий етап

На цьому етапі відбувається читання учнями тексту і виконання ними комунікативного завдання. Час опрацювання тексту регламентується вчителем залежно від його обсягу та складності.

Післятекстовий етап

На цьому етапі здійснюється контроль розуміння прочитаного шляхом виконання післятекстових вправ. Вправи можуть містити такі завдання:

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

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

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

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

Завершальний етап роботи з текстом включає:

а. Підготовку до переказу тексту:

- складання плану розповіді;

- вибір з тексту слів/ словосполучень/ фраз для використання у власних висловлюваннях.

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

Питання для самоконтролю:

1. Означте вимоги до читання у середній школі.
2. Охарактеризуйте текст для читання, їх функції.
3. Окресліть труднощі навчання читання.
4. Проаналізуйте навчання техніки читання.
5. Визначте види читання та їх основні характеристики.
6. Назвіть етапи роботи з текстом для читання мовчки.
7. Проаналізуйте вправи для навчання читання в діючих підручниках з іноземної мови.
8. Проаналізуйте фрагменти уроків для навчання читання.
9. Складіть фрагмент уроку для навчання читання.

Література:

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – С. 187 – 205.

2. Практикум з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах (на матеріалі англійської мови): Посібник для студентів/Кол. авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої і Г. С. Бадаянц. – К.: Ленвіт, 2001. – С. 38-48, 75-82.

Методика формування іншомовної компетентності у техніці читання

3. Бігич О. Б. Ігрові вправи для навчання техніки читання та письма першокласників з використанням ілюстрованої наочності // Іноземні мови. – 1998. - №4. – С. 48-49.

4. Денисенко М. В. Використання "кольорового" читання англійською мовою в початкових класах школи // Іноземні мови. – 2001. – № 3. – с. 36-38.

5. Жуковський В. М. Експериментальна перевірка техніки читання англійською мовою учнів 4-5 класів як передумова здійснення індивідуального підходу // Методика викладання іноземних мов. – 1990. – Вип. 19. – С. 37-41.

6. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авторів під кер. Ніколаєвої С. Ю. – К.: Ленвіт, 2002. – С. 187-199.

7. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Маслыко Е.А., Бабинская П. К., Будько А. Ф. и др. – Минск: Вышэйшая школа, 2001. – С. 191-270.

8. Онищенко К. І. Ігровий компонент у навчанні техніки читання англійською мовою // Іноземні мови. – 1995. - №1. – С. 15-16.

9. Петрашук О. П., Петренко О. П. Тести з читання та аудіювання англійською мовою у початковій школі // Іноземні мови. – 1997. – №3. – С.55-60.

10. Помиркованая В. Н. Обучение чтению на французском языке в 4 классе // ИЯШ. – 1985. – №2. – С.46-48.

11. Склярєнко Н. К., Онищенко Е. И., Захарова С. Л. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе. – К.: Радян.школа, 1988.– 150 с.

12. Чернявская Л. А. Чтение на иностранном языке как средство развития опыта общения учащихся (начальный этап обучения немецкому языку) // ИЯШ. – 1985. – №1. – С.22-28. Чернявская М. В. Начальный курс английского языка для младших школьников // Іноземні мови. – 1996. – №№2,3. – 1997. – №2. – С.23-27.

Методика формування іншомовної компетентності у читанні

13. Бігич О. Б. Вправи для навчання читання на матеріалі американських автентичних підручників // Іноземні мови. – 1999. – №4. – С.60-63.

14. Жуковський В. М. Вправи з формування навичок зрілого читання англійською мовою в 7 класі середньої школи// Методика викладання іноземних мов. – 1988. – Вип.17. – С.80-84.

15. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авторів під кер. Ніколаєвої С. Ю. – К: Ленвіт, 2002. – С. 199-205.

16. Онищенко К. І. Вправи з навчання читання фабульних текстів на початковому етапі/ /Методика викладання іноземних мов. – 1996. – Вип.25. – С.39-43.

17. Панова Л. С. Шляхи вдосконалення навчання читання англійською мовою в середній школі // Методика викладання іноземних мов. – 1988. – Вип.17. – С.75-80.

18. Склярєнко Н. К., Баєва І. В. Тексти-полілоги як джерело інформації про культуру англійських країн в підручниках English Through Communication для 7-9 класів // Іноземні мови. – 1996. – №2. – С.20-22. – №3. – С.17-21.

19. Тисячнюк І. П. Зображально-вербальна модель змісту тексту як один із засобів керування самостійним читанням учнів на початковому етапі // Методика викладання іноземних мов. – 1992. – Вип.21. – С.96-101.

Тема 4. Формування іншомовної компетентності в письмі

У методичній літературі термін "письмо" вживається у вузькому та широкому значеннях. У вузькому значенні письмо – означає техніку використання графічної та орфографічної систем ІМ. Письмо у широкому розумінні, або писемне мовлення, – специфічний, активний, продуктивний вид мовленнєвої діяльності, який передбачає уміння кодувати інформацію з урахуванням графічного каналу зв'язку. Це – спосіб формування і формулювання думки у письмовій формі.

Чинна шкільна програма підкреслює, що письмо є метою і важливим засобом навчання іноземної мови. Як зазначається в Державному освітньому стандарті з іноземних мов, оволодіння письмом передбачає досягнення елементарної комунікативної компетенції, яка забезпечує учневі вміння в найбільш типових ситуаціях повсякденного спілкування за допомогою письма. Випускники шкіл повинні вміти:

- заповнити нескладну анкету, формуляр чи опитувальний лист;
- написати лист чи привітальну листівку;
- скласти нотатки і план до прочитаного чи прослуханого тексту, анотацію до прочитаного;
- написати коротке повідомлення, твір (обсягом не менше 22 речень), реферат або есе.

Щоб досягти такого рівня володіння писемним мовленням, учні повинні систематично виконувати відповідні комунікативні завдання.

У процесі виконання цих завдань допускаються окремі граматичні, лексичні, орфографічні помилки, які не порушують змісту висловлювання, але учень має дотримуватися правил оформлення листа, картки тощо. Допускається обмежений діапазон мовних засобів, що вживаються при цьому, і користування словником. Особисті листи та поздоровлення можуть складатися з чотирьох-п'яти простих речень, які дозволяють реалізувати відповідні комунікативні наміри.

Уміння писати є комплексним і охоплює навички з каліграфії, орфографії, побудови письмового висловлювання – композиції (зачин, основна частина і кінцівка), лексичні та граматичні навички. Уміння писати формується протягом усього шкільного курсу паралельно і взаємопов'язано із навчанням читання та усного мовлення. Розвиток навичок письма здійснюється у певній послідовності. Роль письма змінюється на різних ступенях навчання.

Так, на початковому ступені реалізується мета оволодіння технікою письма та засвоєння звуко-буквених відповідностей. Вказані уміння необхідні для розвитку вмінь читання та усного мовлення.

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

На старшому ступені набуті раніше навички письма удосконалюються поряд з удосконаленням усного мовлення. Певне місце займає також робота, спрямована на засвоєння орфографії нових мовних одиниць. Крім того, писемне мовлення виконує ще одну важливу роль – воно стає допоміжним засобом у самостійній роботі учнів над мовою, зокрема для створення власних повідомлень і тематичних творів.

НАВЧАННЯ ТЕХНІКИ ПИСЬМА

Головна мета навчання техніки письма іноземною мовою полягає у формуванні в учнів каліграфічних та орфографічних навичок. У процесі формування цих навичок учні оволодівають труднощами, які пов'язані з вивченням особливостей звуко-буквених відповідностей у мові, що вивчається.

З урахуванням тісного зв'язку письма з читанням, оскільки їх основою є одна графічна система мови, навчання техніки письма слід здійснювати паралельно з оволодінням технікою читання.

НАВЧАННЯ КАЛІГРАФІЇ

Метою навчання каліграфії є формування в учнів каліграфічних навичок. Під каліграфічними навичками розуміють навички написання букв і буквосполучень іноземної мови як окремо, так і в писемному мовленні. Каліграфічні навички формують на початковому ступені навчання в школі, потім їх підтримують та вдосконалюють. Під час навчання каліграфії іноземної мови вчитель опирається на навички письма рідної мови.

Порівняно з алфавітом української мови, англійська мова, як і інші мови, що вивчаються у школі (німецька, французька, іспанська) використовує латинську графіку. З точки зору формування графічних навичок усі букви латинського алфавіту можна розділити на три групи:

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

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

3. Букви, які не мають аналогів в українському алфавіті: *Ff, Gg, Jj, Ll, Qq, Rr, Ss, t, Vv, Ww, Y, Zz;*

Для того щоб сформувати в учнів стійкі каліграфічні навички, учитель повинен допомогти їх подолати труднощі, які виникають під час оволодіння графічним кодом мови. З метою полегшення оволодіння читанням і письмом вважається доцільним з самого початку писати друкованими буквами, використовуючи *Print Script*, в якому друкований та рукописний шрифти практично співпадають, а пізніше переходити до рукописних букв.

ЕТАПИ НАВЧАННЯ КАЛІГРАФІЇ:

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

Послідовність презентації нової букви:

- вчитель називає літеру, демонструє її, читає її у друкованих словах, записує на дошці;

- учні записують рядок цієї літери в класі, потім – дома.

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

2. *Перехід від написання окремих літер до типових буквосполучень, наприклад: sh, ch, th, wh etc.*

3. *Написання окремих слів, речень; списування слів, словосполучень, речень.*

4. *Проведення звуко-буквенного аналізу слів.*

Цей етап є проміжною ланкою між графікою та орфографією.

ВПРАВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КАЛІГРАФІЧНИХ НАВИЧОК

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

- на написання елементів букв за зразком, декількох рядків певної букви, окремих друкованих букв прописом;

- на ретельне виписування надрядкових букв, *наприклад*: b, d, t, h, l; підрядкових букв, *наприклад*: q, g, p, j, y; рядкових букв, *наприклад*: a, I, n, m, w, r.

- на списування/ виписування слів, речень, текстів.

Вправи на списування вважають основними у навчанні каліграфії. Списування може бути простим, або ускладненим, тобто супроводжуватися додатковими завданнями (підкреслити букви чи орфограми, згрупувати слова за певною ознакою тощо).

Каліграфічні вправи є некомунікативними, їх краще проводити в ігровій формі або у вигляді змагання (на швидкість) на особисту/командну першість.

Приклади вправ на швидкість:

- 1) написати слова великими літерами (stamp – STAMP);
- 2) записати букви в алфавітному порядку;
- 3) виписати слова в стопчик в алфавітному порядку і прочитати їх;
- 4) виписати з тексту всі слова, які пишуться з великої літери, або всі іменники, дієслова.

Приклади ігрових вправ для формування графічних навичок.

1) Граємо у гру "7 x 7". Намалюйте квадрат і впишіть у клітинки велику й маленьку букви відповідно до її номера в англійському алфавіті. Переможе той, хто правильно впише усі букви.

2) Допоможіть великим і маленьким буквам знайти одне одного. Запишіть пари букв, наприклад: Dd. Хто зробить це першим?

НАВЧАННЯ ОРФОГРАФІЇ

Техніка письма, крім каліграфічних, передбачає володіння орфографічними навичками. Під орфографічними навичками розуміють навички написання слів у відповідності до правил використання письмових знаків у кожному конкретному слові. На відміну від каліграфічних навичок, орфографічні навички формують протягом усього періоду навчання в школі паралельно з накопиченням лексики. Метою навчання орфографії є оволодіння звуко-буквенними та букво-звуковими відповідностями, написання слів згідно з правилами орфографії певної мови.

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

1. *фонетичний*, сутність якого полягає в тому, що буква повністю відповідає звуку, тобто опорою для написання є вимова (*наприклад*, реп, рот);

2. *морфологічний*, сутність якого полягає в тому, що написання визначається правилами граматики (морфології) незалежно від фонетичних умов, тобто певна морфема (суфікс, префікс, корінь, закінчення) завжди пишеться однаково, хоча може вимовлятися по різному (*наприклад*, у споріднених словах чи формах (*наприклад*, nation /neɪʃn/—nationality /næʃe'næli/));

3. *традиційний* (історичний), коли (*наприклад*, daughter); написання слова склалося історично і не відповідає ні фонетичним, ні морфологічним особливостям сучасної мови.

4. *ідеографічний*, звукові омоніми розрізняють за допомогою графічних знаків (*наприклад*: see – sea, too – two).

Традиційний принцип поширюється на велику кількість ЛО, що спричиняє значні труднощі у процесі навчання орфографії, зупинимось на них детальніше.

Труднощі навчання орфографії:

1. Наявність буквосполучень, що передають один звук (*наприклад*, sh - /ʃ/, th - /θ/ або /ð/, ck - /k/);

2. Одна буква може передавати різні фонемі, *наприклад*: буква s відповідає кільком звукам: /s/, /z/, /ʃ/, та /ʒ/.

3. Один звук зображується на письмі різними графемами (*наприклад*: іг, ег, уг - /z:/;

4. Наявність так званих "німих" букв (наприклад, у словах з відкритим складом – line, plate; у буквосполученнях: wh-, -ght: whom, eight);

Враховуючи означені труднощі, навчання іншомовного правопису слід починати зі слів, які пишуться за фонетичним принципом, поступово переходячи до слів з морфологічним та історичним принципом написання. У разі, коли слова пишуть і читають не за правилами, учитель обов'язково пропонує учням *опори* або *мнемічні прийоми* (асоціації зі словами рідної мови, підкреслення або інше виділення складних орфограм, загадки, ребуси, кросворди).

НАВЧАННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

Метою навчання писемного мовлення є формування елементарної комунікативної компетенції, яка забезпечує учневі вміння писемного спілкування в типових ситуаціях. Для навчання писемного мовлення пропонують такі типи вправ:

- підготовчі (мовні й умовно-комунікативні);
- комунікативні (мовленнєві). Вони можуть бути репродуктивними, репродуктивно-продуктивними і продуктивними.

Підготовчі вправи використовують для засвоєння мовного матеріалу у графічному оформленні та для розвитку вмінь логічного і послідовного викладення думок. У цих вправах письмо є засобом навчання і вдосконалення граматичних і лексичних навичок і вмінь усного мовлення. До підготовчих вправ належать усі види мовних і умовно-мовленнєвих вправ, які виконують у письмовій формі. Наприклад, для засвоєння мовного матеріалу у графічному оформленні можна виконувати такі вправи, як: зміна граматичної форми, добір лексичних одиниць, складання речень, об'єднання простих речень у складні, підстановка, трансформація, розширення і завершення мовленнєвих зразків, відповіді на запитання різних типів.

Підготовчі вправи для розвитку вмінь логічного і послідовного викладення думок проводять на основі текстів для читання, серії тематичних картинок або з опорою на ситуацію. Вони можуть бути мовного і умовно-комунікативного характеру.

Приклади вправ з опорою на текст:

- випишіть із тексту ключові слова до теми;
- складіть план до тексту (у вигляді запитань);
- напишіть заголовок до кожного абзацу тексту;
- випишіть із кожного абзацу речення, які є найголовнішими за змістом;
- скоротіть текст до десяти речень, використовуючи кліше;
- перекажіть письмово текст згідно з планом;
- придумайте та запишіть кінцівку розповіді.

Приклади вправ з опорою на картини:

- зробіть підписи до картини;
- дайте відповіді на запитання до картини;
- опишіть картину з опорою на ключові слова.

Приклади вправ з опорою на ситуацію:

- складіть і запишіть перелік того, що потрібно купити до святкового столу;
- дізнайтесь про дні народження однокласників і складіть календар днів народження усього класу;
- проведіть соціологічне опитування учнів класу з приводу професій їхніх батьків і оформите отримані результати у вигляді таблиці.

Комунікативні вправи мають продуктивний характер і спрямовані на написання учнями творів, тобто власних письмових висловлювань за темою, на рівні тексту, без використання опор. Комунікативні письмові вправи виконують у середніх і старших класах, за винятком написання листа і листівки, до якого, згідно з програмою, залучають учнів з 3 класу. Написання творів здійснюється у три етапи:

1. Підготовчий (етап планування) - учні збирають фактичний матеріал для твору, розробляють його план, продумують композицію.
2. Мовленнєвий етап (етап формулювання і оформлення задуму) - робота учнів пов'язана із добором слів, кліше, граматичних структур відповідно до змісту твору.
3. Етап контролю – учні перечитують написане, виправляють мовні і стилістичні помилки, вносять зміни у композицію тощо.

ПИСЬМО ЯК ЗАСІБ КОНТРОЛЮ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

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

Поточні контрольні роботи проводяться після засвоєння певної порції мовного матеріалу або усної теми — не рідше одного разу протягом двох тижнів. Це короткі (5-10 хвилин) словникові орфографічні диктанти чи диктанти-переклад, метою яких є перевірка засвоєння учнями слів чи мовленнєвих зразків. Форми проведення поточних контрольних робіт різноманітні. Завдання можна продиктувати, написати на дошці, спроектувати на екран або дати на окремих картках. Учитель може демонструвати малюнки із зображеними на них предметами, а учні – записувати їх назви, давати короткі відповіді на запитання вчителя, завершувати речення, подані вчителем тощо.

До перевірки поточних контрольних робіт корисно час від часу залучати самих учнів, запропонувавши їм самим перевірити свою роботу або організувати взаємну перевірку контрольних робіт за допомогою ключів, словника, підручника,

правильного варіанта на дошці тощо. Спочатку такі контрольні роботи доцільно перевіряти в класі за ключами, запропонованими вчителем, без виставлення оцінок, після чого вчитель має зібрати зошити і дати учням завдання виконати цю саму вправу усно у фронтальному режимі. Важкі для написання слова учитель або сильний учень пише на дошці або демонструє на картках.

Підсумкові письмові контрольні роботи проводяться наприкінці теми або чверті/семестру. Вони передбачають контроль володіння різними видами мовленнєвої діяльності і можуть тривати 30-45 хвилин. Перевіряючи контрольні роботи вчитель повинен підкреслювати помилки в словах, записуючи правильні варіанти. Тим, хто не впорався з контрольною роботою, не відразу ставлять незадовільну оцінку, а дають додаткове завдання.

Оцінювання вмінь писемного мовлення слід здійснювати за такими критеріями:

- змістовність твору (ступінь реалізації комунікативного завдання);
- логіко-композиційна і сюжетна структура твору;
- лексико-граматичне оформлення висловлювання (ступінь адекватності використаних мовних засобів комунікативному наміру автора);
- орфографічна і пунктуаційна правильність твору.

Після оцінювання кожного параметра за 12-бальною шкалою можна вивести середню загальну оцінку. Оцінка за зміст становить половину загальної оцінки, кожна інша – 1/6 (3а + 1б + 1в + 1г): $6 = N$. За одну граматичну помилку знімають 0.5 бала, за лексичну – 0.25 бала, за орфографічну – 0.1 бала.

Питання для самоконтролю:

1. Визначте сутність понять «письмо» та «писемне мовлення» та цілі навчання письма в закладах загальної середньої освіти.
2. Охарактеризуйте навчання техніки письма:
3. Обґрунтуйте навчання писемного мовлення.
4. Прокоментуйте письмо як засіб контролю у навчанні англійської мови.
5. Проаналізуйте вправи для навчання письма в діючих підручниках з англійської мови.
6. Складіть фрагмент уроку для навчання письма.

Література:

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – С. 205–222.
2. Практикум з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах (на матеріалі англійської мови): Посібник для студентів/Кол.

- авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої і Г. С. Бадаянц. – К.: Ленвіт, 2001. – С. 49; С.96–104.
3. Бим И. А. О реформе немецкой орфографии // ИЯШ. – №2. – С.45.
 4. Бігич О. Б. Ігрові вправи для навчання техніки читання та письма першокласників // Іноземні мови. – 1998. – №4. – С.48-50.
 5. Вишневський О.І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови. – К.: Радян.школа, 1989. – С. 170-176.
 6. Гапонова С. В. Вправи для навчання англійської орфографії в середній школі //Іноземні мови. – 1998. – №3. – С.12-17.
 7. Задорожня Н. А. З досвіду тестування учнів середньої школи з іноземної мови // Іноземні мови. – 1995. – №3-4. – С.20-24.
 8. Зайцева Н. А. Праздник французского алфавита в 5-м классе // ИЯШ. – 2001. – №2. – С.43-45.
 9. Ітельсон Є. І. Методика навчання англійської мови в середній школі: Практичний посібник для вчителів. – К.: Рад. шк., 1969. – С. 190 - 207.
 10. Коломінова О. О. Mother Gosse ABC. – К.: Ленвіт, 2000. – 64 с.
 11. Красовська М. О. Ігрові вправи для вивчення німецької мови // Іноземні мови. – 1997.- №4. – С.6-9.
 12. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – С. 205 - 220.
 13. Роман С. В., Чекаль Г. С., Коломінова О. О. Wonderland: Книжка для вчителя. – К.: Ленвіт. – 2000. – 207 с.

Змістовий модуль 4. Організація та забезпечення навчального процесу з англійської мови в закладах загальної середньої освіти

Тема 1. Планування уроку з англійської мови

Головна мета планування – науково обґрунтована організація освітнього процесу та досягнення оптимального засвоєння учнями навчального матеріалу, визначеного програмою з іноземної мови.

Система планування в закладах загальної середньої освіти охоплює послідовне планування в межах усього курсу навчання, чвертей, циклу уроків та окремого уроку, виходячи з конкретних цілей кожного відрізка освітнього процесу.

Розрізняють три види планів: календарно–тематичний план, що включає плани на чотири чверті (піврічні плани); тематичний план або план циклу уроків та поурочний план.

Календарно–тематичний план – це проект, в якому вказуються / подаються теми, визначаються загальні дидактичні завдання, встановлюються терміни вивчення тем, розподіляється за чвертями навчальний матеріал, визначаються способи підсумкового та тематичного контролю, вказуються основні дидактичні засоби.

Основою для складання календарно–тематичного плану є типовий навчальний план і навчальна програма з іноземної мови. Календарно–тематичний план розробляється учителем з урахуванням методичних рекомендацій та орієнтовного плану, який міститься в книжках для вчителя певного класу.

Тематичний план є дещо конкретнішою розробкою календарно–тематичного плану. Головне завдання тематичного планування – визначення кінцевих цілей в результаті вивчення певної теми. В тематичному плані вказується конкретна тема та підтеми, а також кінцеві цілі в результаті вивчення теми, визначається послідовність формування навичок та вмінь, а також кількість уроків, що відводяться на досягнення практичних цілей циклу уроків, вказуються способи контролю та завдання додому, додається перелік засобів навчання.

Тематичному плану надається велике значення, оскільки він дає можливість учителю глибше зрозуміти взаємозв'язок уроків у циклі.

Цикл уроків – це система взаємопов'язаної роботи з формування лексичних, граматичних фонетичних навичок і розвитку вмінь аудіювання, говоріння, читання письма.

Цикл уроків, об'єднаних однією темою, в методиці називають також системою уроків.

Система уроків – це сукупність уроків, яка забезпечує формування мовленнєвих навичок та вмінь стосовно певної теми та на основі певного мовного і мовленнєвого матеріалу.

Схема тематичного плану може мати інші варіанти. Вона може бути відкорегована вчителем в залежності від конкретних умов освітнього процесу. Крім того, вчитель, який працює творчо, не може не вносити змін, підказаних практикою, багаторічним досвідом роботи. Тематичний план є основою для поурочного планування.

У поурочному плані конкретизуються цілі навчання на уроці, зміст та етапи уроку, навчальний матеріал, вказуються прийоми навчання, розробляються вправи та допоміжні засоби навчання, вказується домашнє завдання. Вчитель повинен усвідомити призначення кожного елемента уроку, його взаємодію з іншими елементами уроку.

Підготовка до планування уроку передбачає таку роботу:

- аналіз матеріалу з точки зору труднощів, які він може викликати в учнів; прогнозує можливі помилки учнів у ході роботи і визначає шляхи їх усунення;
- визначення структури уроку, прийомів і форм роботи з урахуванням конкретних завдань уроку та психолого-педагогічних факторів;
- пошук можливих логічних переходів від однієї частини уроку до іншої чи від одного виду роботи до іншого. Роль таких «місточків» може виконувати бесіда з учнями, що переключає їх на інше завдання, дотепне оповідання, ілюстрація, етикетний діалог тощо. Отже кожен етап уроку має свій «організаційний момент», що готує даний етап;
- розподіл час у хвиликах на кожен частину уроку;
- підготовка наочних посібників.

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, обладнання уроку. Потім вчитель констатує цілі уроку: *практичну* – формувати або вдосконалювати певні навички і вміння. Потім послідовно викладається хід уроку у вигляді докладного сценарію, який містить такі етапи:

- *початок уроку*, який містить організацію класу та фонетичну/мовленнєву зарядку,
- *основна частина*
- *заклучна частина* (передбачає пояснення домашнього завдання і підсумок уроку).

Учитель-початківець повинен скласти розгорнутий план-конспект уроку, в якому має бути розроблений хід уроку іноземною мовою, точні формулювання правил та завдань, зразки виконання вправ. Нераціональна витрата часу на уроці найчастіше є результатом того, що вчитель неспроможний без попередньої підготовки чітко сформулювати запитання чи завдання, просто й доступно пояснити те чи інше явище. Тому рекомендується описувати навчальну діяльність в конспекті повним текстом, звертаючи увагу на доступність, короткість, точність та ясність мовлення вчителя на уроці.

Процес навчання розглядається як цілеспрямована навчальна діяльність учителя і учнів. У сучасній школі ця діяльність проходить здебільшого у формі уроку. Отже, урок є основною організаційною одиницею освітнього процесу.

У методиці навчання англійської мови уроки поділяються на два основні типи:

Перший тип – уроки спрямовані на формування мовленнєвих навичок користування мовним матеріалом. На таких уроках має місце ознайомлення з новим мовним матеріалом та тренування з метою його використання в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. На них виконують тренувальні (умовно-мовленнєві) вправи. Проте тут може мати місце і практика в усно мовленнєвій діяльності на основі засвоєного матеріалу.

Другий тип – це уроки розвитку мовленнєвих умінь. На уроках цього типу переважає практика в мовленнєвій діяльності, що базується на виконанні комунікативних вправ і завдань. Однак їй може передувати тренування з метою підготовки до мовленнєвої діяльності.

В залежності від характеру навчальної діяльності в межах означених типів виділяють види уроків. Типологічною ознакою видів уроку є домінанта певного мовного аспекту чи виду мовленнєвої діяльності. Наприклад, урок формування лексичних навичок, усного мовлення, читання тощо.

Безумовно, описані типи уроків не виступають в абсолютно у чистому вигляді. Тому у методиці виокремлюють також уроки змішаного типу, під час яких формуються навички оперування мовним матеріалом (*наприклад, автоматизація граматичних структур в умовно-комунікативних вправах*) і виконуються навчальні дії, спрямовані на розвиток мовленнєвих умінь (*наприклад, побудова висловлювань на розмовну тему на засвоєному лексичному матеріалі*).

Виділяють також нетрадиційні типи уроків: уроки–турніри, уроки КВК, урок–прес–конференція, урок–проект тощо.

СТРУКТУРА УРОКУ

Структура уроку визначається його змістом і місцем у циклі уроків. Традиційно урок складається з етапів. У цілісній його структурі виділяється три основні компоненти (етапи):

- початок уроку;
- основна частина уроку;
- заключна частина уроку (кінець уроку).

До основних компонентів *початку* уроку відносять:

- організаційний момент

Його функція – створення організаційних передумов діяльності (перевірка готовності учнів до роботи, наявності необхідних навчальних матеріалів тощо) та створення іншомовної атмосфери з метою переведення учнів на іншомовну мовленнєву діяльність (привітання, приведення учнів до готовності співпрацювати, повідомлення цілей уроку).

- мовленнєва / фонетична зарядка.

Мета цього етапу – необхідність настройки слухового та артикуляційного апарату учнів на англійську вимову 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.

На цьому етапі слід використовувати відомий учням мовний матеріал і види мовленнєвої діяльності, передбачати окремі елементи підготовчих дій до наступного виду діяльності. Характерною ознакою мовленнєвої зарядки є новизна її змісту, тобто вона не має бути одноманітною.

ОСНОВНА ЧАСТИНА УРОКУ

У ході основної частини уроку вирішуються головні завдання уроку. Вона може включати такі компоненти:

- подача нового матеріалу;
- тренування учнів у вживанні цього матеріалу в мовленні;
- практика в мовленнєвій діяльності;
- систематизація/узагальнення засвоєного;
- контроль мовленнєвих навичок та вмінь (поточний, рубіжний, підсумковий).

При плануванні введення нового матеріалу важливо правильно визначити обсяг матеріалу для цього уроку, послідовність його презентації та співвідношення витрат часу на пояснення матеріалу та його тренування на користь останнього.

Найбільшу частину уроку займає вправляння (тренування та практика в мовленнєвій діяльності). Це його провідні компоненти. Особливістю

навчального процесу з англійської мови є те, що на уроці здійснюється тренування як щойно введеного, так і раніше поданого, але ще не засвоєного матеріалу. Вправління у мовленні забезпечується виконанням комплексу вправ. Це умовно-мовленнєві вправи (для формування навичок) та мовленнєві (для розвитку вмінь). Під час організації вправління слід пам'ятати про необхідність зміни режимів роботи, використання різноманітних прийомів роботи, підтримку емоційно позитивної атмосфери уроку.

Формування міцних навичок та вмінь неможливе без узагальнення вивченого, без приведення в систему засвоєних знань, навичок та вмінь. Тому в урок необхідно включати завдання на узагальнення вивченого.

Контроль мовленнєвих навичок та вмінь здійснюється або безпосередньо в ході навчального процесу (поточний контроль), або на етапі завершення теми чи певного періоду навчання (тематичний та підсумковий контроль). У першому випадку на контроль, який залишається самостійним компонентом уроку, не відводиться спеціального часу, як це має місце у другому випадку, коли контроль може займати частину уроку або цілий урок.

Особливості контролю домашнього завдання.

Перевірка домашнього завдання не повинна штучно відокремлюється від етапів уроку, тобто не повинна порушувати його логіки. Існує два способи перевірки виконаних вправ:

- присвятити цьому окремий етап уроку, що логічно впливає із завдань конкретного уроку,
- включити домашню вправу у відповідну класну вправу, що актуалізує матеріал домашнього завдання і в ході якої стає можливим контроль та оцінка виконання домашнього завдання.

Кінець уроку повинен підсумувати те, чого було досягнуто на уроці. Його компонентами є:

- повідомлення домашнього завдання
- підбиття підсумків уроку.

При формулюванні домашнього завдання важливо передбачати його запис на дошці, короткі інструкції щодо способів його виконання та оформлення. В окремих випадках доцільно перевірити, як учні зрозуміли завдання і чи зробили відповідні записи в щоденниках.

Існують певні вимоги до домашнього завдання:

- спрямованість на формування мовленнєвих навичок і вмінь,
- підготовленість змістом уроку,
- посиленість за змістом,
- раціональність за обсягом,
- самостійність виконання.

Шляхи підвищення ефективності домашнього завдання:

- диференціація завдань,
- індивідуальний підхід до у виборі завдань,
- використання фонограми, відеофонограми, комп'ютерної програми тощо,
- використання домашніх завдань на друкованій основі,
- використання відповідей/ключів для самоконтролю.

На етапі підбиття підсумків уроку учитель підсумовує успіхи учнів, торкаючись разом з тим і недоліків їх роботи, оголошує та мотивує оцінки, записує їх в журнал та щоденники учнів, роз'яснює домашнє завдання.

У структурі уроку не всі компоненти постійні. Не на кожному уроці має місце подача нового матеріалу, систематизація вивченого тощо. Певне співвідношення компонентів уроку, їх послідовність та взаємозв'язок залежать від типу уроку. Порядок слідування компонентів не є незмінним: він залежить від мети уроку, його зв'язку з попереднім та наступним уроками, характеру матеріалу.

ВИМОГИ ДО УРОКУ

Урок англійської мови – це основна організаційна одиниця навчального процесу в школі. У ньому взаємодіють усі елементи системи навчання: цілі, зміст, методи, способи, прийоми, засоби навчання. До нього ставляться ті ж загальнодидактичні й методичні вимоги, що й до всього навчального процесу

Розглянемо вимоги до уроку англійської мови, що впливають з цілей, змісту та технології навчання цього предмета у школі.

1. Мовленнєва/комунікативна спрямованість уроку англійської мови.

Кожен урок повинен мати конкретні практичні цілі, спрямовані на формування мовленнєвих навичок та вмінь. Мовленнєва спрямованість уроку означає, що презентація, пояснення матеріалу і його вправляння мають бути підпорядковані комунікативній меті. Водночас учитель повинен сприяти тому, щоб спілкування англійською мовою на уроці переважало над повідомленням знань та їх осмисленням. З огляду на це на уроці мають домінувати умовно-мовленнєві та мовленнєві вправи та завдання. Мовні ж вправи мають бути також підпорядковані комунікативним цілям.

2. Комплексність уроку.

Урок іноземної мови здебільшого носить комплексний характер. Це означає, що на уроці всі аспекти мови – фонетичний, лексичний, граматичний – вивчаються взаємопов'язано, взаємозумовленим є й навчання видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письма. Хоча не всі види мовленнєвої діяльності розвиваються на уроці в однаковій мірі. Один чи два з них будуть переважати над іншими.

3. Англійська мова – мета і засіб навчання.

Значна роль у процесі реалізації цієї вимоги належить мовленню вчителя. Мовлення вчителя виконує дві важливі функції.

По-перше, воно використовується для організації вчителем навчання та виховання на уроці. Отже воно повинно бути виразним, переконливим, грамотним, економним.

По-друге, мовлення вчителя англійської мови на відміну від вчителів інших предметів є засобом навчання, тобто зразком для наслідування, опорою, котру може використати учень, стимулом, що спонукає до мовлення. Тому воно має бути:

- *зразковим*, тобто нормативним;
- *автентичним*, тобто саме так у даній ситуації сказав би носій мови;
- *адаптивним*, тобто відповідати можливостям та мовленнєвому досвіду учнів;
- *різноманітним за засобами вираження думки*.

4. Висока активність розумово–мовленнєвої діяльності учнів.

До *факторів*, що стимулюють розумово–мовленнєву діяльність, відноситься: зміст навчального матеріалу, форми його організації, прийоми роботи на уроці.

Стимулювання активності учнів має бути пов'язаним з розвитком у них мовленнєвої ініціативи. Це означає, що домінувати на уроці повинен учень, а не вчитель. Така вимога відповідає особистісно-діяльнісному підходу, згідно з яким у центрі навчання знаходиться суб'єкт-учень. Учитель в контексті цього підходу організовує, спрямовує і коректує навчальний процес, виходячи з інтересів учня, рівня його знань та вмій. Мовлення вчителя не повинно займати більше 10% часу уроку. Решта часу повинна бути віддана мовленню учнів.

5. Різноманітність форм роботи учнів.

Актуальним є застосування таких форм роботи, які інтенсифікують навчання, спонукають до активної роботи кожного учня і разом з тим дають йому можливість самому регулювати темп та умови виконання діяльності. Існують такі форм роботи:

- фронтальна (учитель працює з усім класом, наприклад опитування окремих учнів при ознайомленні з певними мовними одиницями, відповіді учнів по черзі, індивідуально-масове тренування (самостійне синхронне виконання завдань з аудіювання, читання, письма, а також говоріння у режимі "учень-диктор", проговорювання або читання хором за вчителем чи диктором);
- індивідуальна (опитування окремих учнів);
- індивідуально-групова (одночасне індивідуальне виконання вправ учнями групи);
- хорова (промовляння або читання хором);

- колективна (робота учнів у парах, у малих групах (3-5 осіб), усією групою).

Особливо ефективним є поєднання індивідуальних форм роботи з колективними. Колективні форми роботи 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.

6. Мотиваційне забезпечення навчальної діяльності.

Мотивація – це життєво необхідний аспект у навчанні іноземних мов, найважливіша пружина процесу оволодіння іноземною мовою, яка забезпечує його результативність (Рогова Г.В.). Чим вища сила мотивації, тим вища результативність навчального процесу. На уроці ІМ мотивація забезпечується рядом факторів.

1. Матеріал, що використовується на уроці, повинен бути цікавим, відповідати смакам та уподобанням учнів. Це може бути не тільки цікавий текст, але й сучасна пісня, поезія, гумор тощо.

2. Прийоми роботи з навчальним матеріалом повинні приваблювати учнів. Цьому сприяють колективні форми роботи, навчальні ігри (ігри-конкурси, змагання, ігри на здогадку, рольові ігри, буквені ігри, рухливі ігри і т.п.), що ставлять учнів у життєву ситуацію, проблемні завдання до вправ, які сприяють інтелектуальному розвитку учня.

3. Учень повинен усвідомлювати рівень своєї успішності у вивченні англійської мови, 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: *That's excellent work., That's a good start, You're really trying hard.*

4. Створення сприятливого психологічного клімату на уроці. 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.

7. Важливою вимогою до уроку є дотримання мовного режиму (ведення уроку іноземною мовою).

Створення іншомовної атмосфери на уроці має стати одним із завдань учителя іноземної мови. Учитель повинен користуватись точно дібраним мовним матеріалом. Повторення його на кожному уроці забезпечить його

зрозумілість. Із цією метою учитель може скористатися наочністю, жестами, призначати перекладача – найбільш здібного учня класу. Від учнів потрібно вимагати послуговування англійською мовою як засобом спілкування і під час виконання вправ і в природних ситуаціях (причина відсутності, запізнення тощо). Дотримання іншомовного режиму спілкування сприяє розвитку в учнів навичок та вмінь аудіювання, правильного ставлення їх до уроку англійської мови як до години природного спілкування.

РОЛЬ КАБІNETУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Для унаочнення навчального процесу, підвищення мотивації мовлення, збільшення ефективності керування (контролю), створення умов для індивідуалізації та диференціації навчання обладнують кабінет іноземних мов.

Кабінет іноземних мов – спеціально обладнана та оформлена класна кімната, облаштування якої сприяє раціональній організації та оптимізації навчально-виховного процесу з іноземних мов.

За рекомендаціями Міністерства освіти та науки України в кабінеті іноземних мов загальноосвітньої школи мають бути такі засоби навчання:

- *навчально-наочні посібники: картини* (для спілкування – сім'я, школа, клас, квартира, будинок тощо), *таблиці* (алфавіт, транскрипційні знаки, правила читання, граматики), *картки для індивідуальної роботи;*
- *екранно-звукові матеріали* (відеоматеріали);
- *комп'ютерні навчальні програми;*
- *моделі* (циферблат, модель-аплікація речення, аплікаційні матеріали для навчання усного мовлення), *предмети та іграшки.*

Крім того, сучасний кабінет обладнують магнітофоном, телевізором, відеомагнітофоном, комп'ютером тощо.

Оформлення кабінету має відповідати освітній меті та не містити зайвих речей. На передньому плані розміщують дошку з екраном, алфавіт, зразки підпису зошитів, календар з назвами місяців і днів тижня. На стінах – планшети з краєвидами та інформація про країну, мову якої вивчають, та про Україну (рідне місто чи село); планшети, які інформують про політичне, соціальне та культурне життя країни, мову якої вивчають. Ці матеріали сприяють вивченню певних програмних тем.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ ЗАНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Позакласна робота – це різноманітні види діяльності учнів, освітнього характеру, яку організують і проводять в школі в позаурочний час. Позакласна робота є невід'ємною частиною освітнього процесу з англійської мови.

Завдання позакласної роботи:

- удосконалення знань, навичок і вмінь, набутих на уроках англійської мови, розширення світогляду учнів;
- розвиток їх творчих здібностей, самостійності, естетичних смаків;
- виховання любові та поваги до людей свого рідного краю та країни, мова якої вивчається.

Вимоги до позакласної роботи з англійської мови:

- позакласна робота повинна ґрунтуватись на навичках і вміннях, якими оволоділи учні на уроках англійської мови. Проте участь у ній дає можливість розширити лексичний запас, підвищити рівень володіння іншомовною мовленнєвою діяльністю;
- матеріал, що використовується у процесі проведення позакласних заходів, має бути інформативним і цікавим; лексико-граматичний матеріал, який засвоїли учні на уроках, слід застосовувати у нових природних ситуаціях;
- добровільний характер участі учнів у позакласній роботі потрібно поєднувати з обов'язковим виконанням ними певних доручень у групових або масових заходах;
- цілеспрямованість та регулярність позакласної роботи з орієнтацією на розвиток творчої ініціативи та самостійності учнів.

ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ

Зміст, форми та методи позакласної роботи з іноземних мов ґрунтуються на певних принципах.

Принципи позакласної роботи з англійської мови – вихідні положення, які визначають вимоги до її змісту, методів та організаційних форм. Вони відповідають цілям та завданням усієї позакласної роботи з ІМ у школі та ілюструють суть педагогічної діяльності вчителя – організатора позакласної роботи.

Основними організаційними принципами позакласної роботи з англійської мови є:

- принципи добровільності (учні включаються в позакласну роботу за власним бажанням);
- принцип масовості (передбачає активну участь в позакласних заходах якнайбільшої кількості учнів з різним рівнем володіння іноземною мовою);
- принцип урахування і розвитку індивідуальних особливостей та інтересів учнів (передбачає врахування в контексті діяльності учнів їх власного досвіду, інтересів, бажань, нахилів, світогляду, емоційно-почуттєвої сфери та статусу особистості в колективі);
- принцип урахування вікових особливостей учнів передбачає відповідність змісту, форм та методів позакласної роботи ступеням шкільного

курсу та психофізіологічним особливостям учнів;

- принцип зв'язку позакласної роботи з уроками;
- принцип комунікативної активності учнів, сутність якого полягає у розвитку сформованих на уроці мовленнєвих вмінь і навичок. Реалізація цього принципу забезпечується шляхом:

а) добору мовного та мовленнєвого матеріалу, що зумовлює інтерес учнів певної вікової групи;

б) створенням ситуацій, наближених до природних умов спілкування (із застосуванням наочності та ТЗН).

В учнів молодшого шкільного віку комунікативну активність підтримують переважно за рахунок новизни предмета та приємного спілкування. Поширеними видами позакласної роботи для цієї категорії учнів є декламування віршів, розучування пісень, драматизація діалогів та казок, проведення ігор, описування малюнків тощо.

Учні основної школи (5-9 класи) більше цікавляться змістом мовлення, звідси їх інтерес до інформативного, зокрема країнознавчого, матеріалу. Старшокласників (10-11 класи) приваблює використання іноземної мови у майбутній професійній діяльності, спілкуванні з іноземцями, ознайомленні з країнознавчим матеріалом, художнім та технічним перекладом. Характерними видами позакласної роботи для цієї групи школярів є гуртки за інтересами, тематичні вечори та конкурси.

- *принцип міжпредметних зв'язків* (суть якого полягає в тому, що під час позакласних заходів з іноземної мови використовують інформативні матеріали з географії, історії, літератури та інших предметів).

Усі вищеназвані принципи доповнюють один одного і в комплексі забезпечують цілеспрямований, послідовний, систематичний і водночас різнобічний вплив на розвиток особистості.

ФОРМИ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

За критерієм кількісного охоплення учнів розрізняють три форми позакласної роботи: індивідуальні, групові та масові.

Масові форми позакласної роботи передбачають необмежену кількість учасників.

Залежно від періодичності проведення розрізняють:

- *масові епізодичні форми позакласної роботи* (вечори, святкові ранки, зібрання, приурочені до свят, тематичні конференції, зустрічі з відомими людьми або іноземцями, творчі звіти гуртків, конкурси, вікторини тощо);

- *масові постійні форми позакласної роботи* (тиждень іноземної мови у школі та олімпіади).

За змістом масові форми позакласної роботи поділяються на:

- *культурно-масові* (літературно-музичний вечір, святковий ранок, вечір-зустріч);
- *політико-масові* (форум, прес-конференція, ярмарок солідарності, телеміст);
- *змагальні* (конкурси, вікторини, олімпіади);
- *засоби масової інформації* (стіннівки, бюлетені, оголошення, плакати, виставки).

Олімпіади щорічно проводять у чотири етапи: шкільний, міський (районний), обласний та республіканський. Метою олімпіад є визначення учнів із високим рівнем володіння іноземною мовою та їх мотивація до подальшого вивчення предмета.

Проведення олімпіади потребує серйозної підготовки в організаційному та методичному плані. Методично слід визначити об'єкти контролю: читання, аудіювання, письмо, говоріння; підготувати ситуації для усного та писемного мовлення, автентичні тексти для читання та аудіювання; розробити завдання (тестові, творчі), вимоги (кількість висловлювань, наявність стилістичних засобів тощо), критерії оцінювання (бали). Після проведення кожного етапу олімпіади необхідно оголосити результати та нагородити переможців.

Тиждень іноземної мови як комплексна форма повинен сприяти цілеспрямованій організації і систематизації усієї позакласної роботи з ІМ у школі, активізації роботи гуртків, для яких Тиждень стає своєрідним творчим звітом. Тиждень іноземної мови проводять у певний період навчального року (як правило у другому півріччі) 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 англійської мови* проходить у три етапи.

I етап (підготовчий) починається *складанням програми Тижня*. На цьому етапі *створюється оргкомітет*, до складу якого обираються вчителі іноземної мови, завуч, представники учнівського та батьківського загалу..

II етап – це проведення *Тижня англійської мови*. Обов'язковою умовою проведення *Тижня* є створення атмосфери святковості, невимушеності. 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.

Групові форми позакласної роботи характеризуються постійним складом учасників, наявністю плану роботи та систематичністю її проведення.

Найпоширенішою груповою формою позакласної роботи з іноземних мов є гуртки – об'єднання учнів, які мають спільні інтереси, потреби, бажання.

Метою гурткової роботи є удосконалення практичних навичок учнів, розширення їх знань про країну, мову якої вивчають, підвищення інтересу до вивчення іноземних мов.

Відповідно до змісту та мети розрізняють такі типи гуртків: розмовної практики, перекладу, драматичні, ігрові, країнознавчі, хорові та ін.

Вимоги до гурткової роботи:

- мовний матеріал повинен бути доступним для учнів та пов'язаним із навчальною тематикою;
- зміст та спрямованість роботи гуртка визначають відповідно до вікових особливостей учнів, їхніх нахилів та інтересів;
- робота в гуртку має бути творчою, без одноманітності та шаблону у проведенні засідань;
- участь у роботі гуртка добровільна, заняття проводять раз на тиждень за стабільним розкладом, кількість учнів – 10–12, на заняттях відсутні домашні завдання та оцінювання.

Найпоширенішими видами роботи на заняттях гуртків є формування і вдосконалення мовленнєвих умінь аудіювання, говоріння, читання та перекладу, а також драматизація (рольова гра), хоровий спів тощо.

Індивідуальна форма позакласної роботи – це особиста участь кожного учня у різних позакласних заходах (підготовка виступу, виконання ролі, доручення тощо). Індивідуальна робота може проводитися постійно або епізодично.

Масові форми позакласної роботи забезпечують поєднання групової та індивідуальної діяльності учнів. Успішність позакласного заходу залежить від професійних, організаторських, творчих здібностей вчителя іноземної мови, його активної життєвої позиції і бажання популяризувати свій предмет, вмінь мотивувати учнів і співпрацювати з учнівським, педагогічним та батьківським колективами.

Питання для самоконтролю:

1. Охарактеризуйте планування навчального процесу з англійської мови.
2. Визначте організаційні форми навчання англійської мови.
3. Проаналізуйте вимоги до уроку англійської мови.
4. Здійсніть аналіз уроку англійської мови.
5. Визначте роль кабінету англійської мови в організації освітнього процесу.
6. Дайте характеристику організації позакласної роботи з англійської мови – принципи та форми.

Література:

1. Бігич О.Б. Тема “Animals and Birds” на уроці та в позакласній роботі на початковому ступені навчання англійської мови. – К.: Ленвіт, 2000. – 63 с.
2. Данилевська-Бабій Г.Я. Врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання іноземної мови // Іноземні мови. – 2001. – №1. – С. 15-16.
3. Жеренко Н.Є. Пізнаємо наших учнів // Іноземні мови. – 1996. – №2. – С.44-45.
4. Заброцький М. Основи вікової психології. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2002. – 112с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2000. – С.91-124; 166-191.
6. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / кол. авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – С. 249 – 269.
7. Метьолкіна О.Б. Адаптивні вправи для індивідуалізованого навчання аудіювання учнів 1 класу // Іноземні мови. – 1995. – №1. – С.48-49.
8. Метьолкіна О.Б. Корируючі та стимулюючі вправи для навчання аудіювання першокласників // Іноземні мови. – 1995. – №2. – С.55-57.
9. Метьолкіна О.Б. Методики вивчення рівня розвитку аудитивних механізмів та вправи для їх формування у процесі навчання іншомовного аудіювання першокласників // Іноземні мови. – 1995. – №3-4. – С.85-88.
10. Ніколаєва С.Ю. Тестові завдання для визначення ступеня володіння учнями комунікативною компетенцією на рівні "виживання" // Іноземні мови. – 1997. – №2. – С.54-59.
11. Ніколаєва С.Ю., Шерстюк О.М. Рівні володіння іншомовним мовленням // Іноземні мови. – 2000. – №2. – С.69-72.
12. Практикум з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах (на матеріалі англійської мови): Посібник для студентів/Кол. авторів під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої і Г.С. Бадаянц. – К.: Ленвіт, 2001. – С. 105-112.
13. Хоменко Е.Г. Сценарій КВК // Іноземні мови. – 1997. – №4. – С.70-72.
14. Хоменко Е.Г., Жемейцева Г.П. Everything about Halloween // Іноземні мови. – 2000. – №3. – С.61-71.
15. Хоменко Е.Г., Овсієнко Т.П. Тиждень англійської мови в початковій школі // Іноземні
16. Хоменко Е.Г., Шерстюк О.М. Valentine’s Day. – К.: Ленвіт, 2001. – 64 с.

ТЕМА 2. ОЦІНЮВАННЯ ТА КОНТРОЛЬ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Контроль – це виявлення рівня сформованості мовленнєвих навичок і вмінь, визначення правильності організації навчального процесу, діагностування труднощів засвоєння матеріалу учнями, перевірка ефективності використання методів і прийомів навчання.

Головна мета контролю у процесі навчання іноземної мови – це управління процесом формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь. У процесі навчання англійської мови згідно цілей навчання має контролюватися головним чином рівень сформованості складових іншомовної комунікативної компетентності: мовної, мовленнєвої, соціокультурної. Провідним об'єктом контролю у контексті комунікативного підходу є мовленнєві вміння. У процесі такого контролю перевіряються не знання лексичних одиниць та вміння утворювати за їх допомогою граматичні форми, а вміння виконувати дії з ними при оформленні своїх думок і розумінні думок інших людей. Такий контроль все частіше називають комунікативним контролем, що дає змогу перейти від інформаційної моделі навчання до компетентнісної (орієнтованої на організацію діяльності). Інтегрований підхід до контролю усіх складників іншомовної комунікативної компетентності сприяє реальному досягненню цілей навчання англійської мови.

Засобами проведення контролю виступають спеціально підготовлені *контрольні завдання*, які включають інструкцію щодо їх виконання і мовний та мовленнєвий матеріал, який вивчався учнями.

Як складник системи навчання контроль має свої функції, види, форми, засоби та об'єкти.

ФУНКЦІЇ ТА ЯКОСТІ КОНТРОЛЮ

Виділяють такі функції контролю: функція зворотного зв'язку, оціночна, навчальна, розвивальна, коригуюча, стимулююча, попереджаюча.

1. Функція зворотного зв'язку є основною функцією контролю. Вона забезпечує керування процесом навчання іноземної мови. Зворотний зв'язок діє у *двох напрямках*: на вчителя і на учня.

Зворотний зв'язок, що діє у напрямі до вчителя несе інформацію про рівень успішності учнів. Учитель аналізує цю інформацію на предмет наявності недоліків, проводить діагностику відхилень у мовленнєвій діяльності учнів, оцінює доцільність обраних прийомів, способів і методів навчання, вносить необхідні корективи у методику своєї роботи.

Зворотний зв'язок у напрямі до учнів дає їм інформацію про рівень їх успішності в оволодінні іншомовними навичками та вміннями. Така інформація дозволяє учням здійснювати самооцінку досягнень в оволодінні мовою і планувати свою подальшу навчальну діяльність.

2. Оціночна функція реалізується в ході оцінювання результатів виконання учнями навчальних завдань. *Оцінка* вказує на певний рівень володіння іншомовною мовленнєвою діяльністю, і є *орієнтиром для учнів (та їх батьків)* у подальшій діяльності в опануванні іноземної мови. *Оцінка є основним показником успішності навчання в офіційних документах* про освіту, а також у *звітах*, що складаються адміністрацією шкіл для органів народної освіти.

3. Навчальна функція контролю реалізується у процесі виконання контрольних завдань. За своїм характером контрольне завдання є вправою, виконання якої потребує від учня здійснення певних мовленнєвих дій, спрямованих на досягнення мети, поставленої у завданні. Ці мовленнєві дії реалізуються завдяки функціонуванню відповідних мовленнєвих навичок і вмінь, в результаті чого відбувається їх подальше закріплення та удосконалення. Отже під час виконання контрольних завдань продовжується і процес навчання.

4. 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. На цій основі розвиваються вольові якості особистості учня, почуття відповідальності, здатність до самодисципліни.

5. Корируюча функція контролю полягає в тому, що оцінювання результатів роботи учнів спонукає вчителя до аналізу обраної ним стратегії навчання та до внесення необхідних коригуючих дій щодо добору прийомів, способів і методів навчання, відбору вправ, визначення режиму і тривалості їх виконання, послідовності організації всієї навчальної роботи з учнями.

6. Стимулююча функція контролю реалізується в напрямі *розвитку інтересу, мотивів учня до вивчення іноземної мови*. Перспектива отримання високих результатів у виконанні контрольних завдань є стимулом до вдосконалення володіння ними іноземною мовою.

7. Попереджаюча функція контролю вбачається в тому, що контроль попереджає допущення аналогічних помилок у подальшій роботі.

Для того щоб ці функції успішно реалізувались у практиці навчання, контролю мають бути притаманні такі якості як:

- цілеспрямованість, яка полягає в тому, що контроль має бути спрямованим на певні мовленнєві навички і вміння, рівень досягнення яких визначається та оцінюється;
- репрезентативність, яка означає, що контролем має бути охоплений весь той мовний і мовленнєвий матеріал, засвоєння якого перевіряється;

- об'єктивність забезпечується застосуванням об'єктивних способів оцінювання відповідей учнів;
- систематичність реалізується за умови його регулярного проведення у процесі навчання іноземної мови на всіх етапах навчання.

ВИДИ ТА ФОРМИ КОНТРОЛЮ

За характером регулярності проведення у навчальному процесі розрізняють такі види контролю:

Попередній контроль, який проводиться перед початком вивчення англійської мови.

Поточний контроль здійснюють у ході вивчення конкретної теми для визначення рівня сформованості окремої навички або вміння на основі засвоєння незначного обсягу навчального матеріалу. Такий контроль інформує учнів і вчителя про стан навчального процесу і виконує функції зворотного зв'язку і діагностування труднощів.

Тематичний (рубіжний) контроль, який проводиться після закінчення роботи над темою, тематичним циклом.

Семестровий контроль, що проводиться в кінці семестру.

Річний – в кінці навчального року.

Підсумковий контроль (підсумкова державна атестація), який проводять по завершенню відповідного ступеню навчання.

ФОРМИ КОНТРОЛЮ

Форми контролю визначаються такими параметрами:

1. За охоптом учнів контроль може бути фронтальним (опитується весь клас), індивідуальним, парним і груповим;

2. За способом реалізації – усним (у формі співбесіди з учнем під час усного іспиту) або письмовим (у формі контрольних робіт);

3. За використанням рідної мови – одномовним (безперекладним) і двомовним (перекладним).

4. За використанням технічних засобів навчання розрізняють контроль з використанням технічних засобів навчання і без їхнього використання;

5. За способом організації розрізняють контроль з боку вчителя і контроль з боку учня: взаємоконтроль і самоконтроль

Контроль з боку вчителя здійснюється під час проведення уроку і передбачає передусім корекцію помилок учня.

Контроль з боку учня може реалізуватись у формі взаємоконтролю, самоконтролю і самокорекції.

Взаємоконтроль передбачає здійснення контролю володіння іншомовною мовленнєвою діяльністю самими учнями.

Наприклад, під час роботи в парах з індивідуальними картками, підстановчими таблицями тощо, коли один учень перевіряє за допомогою ключа виконання контрольного завдання іншим учнем.

Самоконтроль – розумове вміння, спрямоване на порівняння результату власної діяльності з еталоном і передбачає здійснення контролю володіння іншомовною мовленнєвою діяльністю самим учнем.

Природно, що при здійсненні самоконтролю відбувається самокорекція, яка логічно завершує увесь цикл іншомовної діяльності.

Самокорекція – це інтелектуальне вміння, котре забезпечує безпосереднє усвідомлення і виправлення самим учнем власних помилок.

СПОСОБИ КОНТРОЛЮ МОВЛЕННЄВИХ ВМІНЬ

Контроль говоріння. Способи контролю говоріння у методиці розроблені найменше. Це пов'язано із складністю, багатоаспектністю об'єкта контролю – говоріння (діалогічного, монологічного).

Основні параметри контролю: кількісний аспект (визначено у вимогах програми); темп мовлення (повинен наближуватись до темпу мовлення учня рідною мовою); правильність мовного оформлення (дотримання фонетичних, лексичних, граматичних норм); зміст мовлення (логіка і глибина висловлювання, ініціативність, вміння підтримати розмову під час діалогу). Наявність різноманітних параметрів ускладнює розроблення технології контролю та чітких критеріїв оцінювання усного мовлення. Ускладнюється це також необхідністю контролювати непідготовлене мовлення, мовлення у новій ситуації, що важко зреалізувати на практиці.

Під час контролю говоріння потрібно застосовувати як усні індивідуальні вправи, так і письмові контрольні роботи, з допомогою яких можна перевірити готовність використати потрібний мовний матеріал у різноманітних комунікативних ситуаціях.

У початковій школі можна використати завдання поговорити за малюнками. Під час контролю діалогічного мовлення його пропонують парам учнів із певним комунікативним завданням для кожного співрозмовника.

На подальших ступенях навчання для контролю потрібно застосовувати вербальні ситуації, розроблені вчителем, у межах вивченого учнями мовного матеріалу, можливо, на основі прочитаних текстів.

Контроль письма. Об'єктами контролю письма є зміст, композиція, мовна правильність і зв'язність писемного висловлювання.

Контроль техніки письма (орфографічних і граматичних навичок) здійснюють з допомогою контрольних орфографічних диктантів, вправ на списування і виписування, доповнення пропущених літер, упорядкування літер у словах («буквенний салат»), упорядкування (поєднання) складів.

Для контролю навички композиції, доречно дати такі завдання:

- виписати головні речення з кожного абзацу тексту;
- переписати текст у правильній послідовності – «текстовий салат»;
- зіставити заголовки із частинами тексту;
- письмово скласти план тексту;
- дописати різні частини вихідного тексту (початку або кінцівки).

Контроль набутих умінь писемного мовлення, передбачає написання різних типів творів з опорою на прочитаний текст, план, ключові слова, картини, таблиці і оголошення, комунікативну ситуацію.

Критеріями оцінювання писемного мовлення, як і говоріння, повинні бути не стільки кількість помилок, скільки їх характер (ускладнюють ці помилки акт комунікації чи ні).

Контроль аудіювання. Щоб визначити, як учні сприймають на слух тексти різної тривалості, які їм пропонує учитель усно або у формі аудіозапису, здійснюють контроль ступеня розуміння змісту тексту (глибини, точності, повноти розуміння). Перед поданням тексту слід підготувати учнів, зорієнтувати на спосіб контролю розуміння, щоб спрямувати їхню увагу під час слухання.

Контрольними вправами є:

- відповіді на запитання за змістом тексту (запитання загального характеру);
- вибір із запропонованих тверджень тих, що відповідають змістові тексту;
- виклад змісту тексту рідною чи іноземною мовою;
- перерахування фактів у правильній послідовності;
- складання плану;
- виписування ключових слів;
- визначення теми;
- співвіднесення ілюстрацій із змістом тексту. Ці вправи повинні бути письмовими. Вони дадуть змогу вчителю перевірити ступінь розуміння тексту кожним учнем.

Контроль читання. Контроль прочитаного потрібно проводити відповідно до комунікативного завдання, виду читання, характеру тексту. Під час такого контролю можна поєднувати традиційні способи і програмовані.

До традиційних способів контролю належать:

- переклад (повний або частковий) рідною мовою;
- виклад змісту рідною чи іноземною мовою;
- відповіді на запитання до тексту;
- складання запитань за змістом тексту;
- написання резюме до тексту тощо.

Недоліком є те, що на виконання цих завдань у письмовій формі потрібно багато часу, а усно немає можливості проконтролювати всіх учнів на одному уроці. Значною мірою це можна компенсувати з допомогою *програмованих способів контролю*, до яких належить *тестова методика*. Як правило, це тести на впізнавання, які з огляду на спосіб вибору відповідей поділяють на такі види:

- тести множинного вибору;
- тести альтернативного вибору (два варіанти відповіді або True/False statements)
- тести перехресного вибору (у двох паралельних колонках подають слова (фрази), які треба узгодити одне з одним);
- тести з вільно конструйованою відповіддю (тести без варіантів відповіді, яку учні дають самостійно (на рівні слова, фрази або тексту загалом)).

ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ

Ступінь оволодіння учнями навичками та вміннями, які підлягають контролю, кількісно виражають в оцінках

На уроці оцінюють два аспекти діяльності учнів: *індивідуальну діяльність* (у говорінні, читанні, аудіюванні, письмі); *розумову і мовленнєву активність* протягом уроку.

Під час оцінювання *індивідуальної діяльності* учня контроль має завершуватися оцінкою з короткою, але точною мотивацією її вчителем. У процесі оцінювання *розумової та мовленнєвої активності* учень може отримати поурочний бал, який стимулює його активність протягом усього уроку. Вчитель виставляє такий бал наприкінці уроку лише тим учням, які на нього заслуговують.

Учитель систематично здійснює облік успішності учнів. Крім класного журналу він повинен мати власний журнал, у якому слід записувати кожну оцінку, яку учень отримав на уроці (їх може бути дві чи більше), вказуючи при цьому, за який вид мовленнєвої діяльності її виставлено. Такий облік успішності учнів за різними видами мовленнєвої діяльності необхідний для об'єктивнішої загальної оцінки учня, дає змогу вчителю стежити за прогресом кожного учня в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Основними видами оцінювання з англійської мови є *поточне, тематичне, семестрове, річне оцінювання та підсумкова державна атестація*.

Поточне оцінювання спрямовано на детальну перевірку окремих параметрів мовних та мовленнєвих умінь, яких щойно навчили.

Тематичне оцінювання проводиться на основі поточного оцінювання і виставляються єдиний тематичний бал. Не можна допускати проведення такого оцінювання з кожного виду мовленнєвої діяльності окремо і диференційованого оцінювання. Під час виставляння тематичного балу не враховують результатів перевірки робочих зошитів. Вимоги до неї регламентовані Міністерством освіти та науки України.

Семестрове оцінювання проводиться один раз наприкінці семестру за чотирма видами мовленнєвої діяльності.

У закладах загальної середньої освіти використовується 12-бальна шкала оцінювання, де бали 1–3 відповідають початковому або низькому рівню володіння мовою; бали 4–6 – середньому рівню, бали 7–9 – достатньому рівню та бали 10–12 – високому рівню володіння мовою.

Для оцінювання знань, умінь та навичок учнів з іноземної мови Міністерство освіти та науки України рекомендує певні критерії (табл. 4).

Творча робота	Диктант	Переклад
12 балів – 0 помилок	12 балів – 0 помилок	12 балів – 100%
11 балів – 1– 2 помилки	11 балів – 2 помилки	11 балів – 92–99%
10 балів – 3 помилки	10 балів – 3 помилки	10 балів – 84–91%
9 балів – 4 помилки	9 балів – 4 помилки	9 балів – 76– 83%
8 балів – 5 помилок	8 балів – 5 помилок	8 балів – 68– 75%
7 балів – 6 помилок	7 балів – 6 помилок	7 балів – 60– 67%
6 балів – 7 помилок	6 балів – 7 помилок	6 балів – 52–59%
5 балів – 8 помилок	5 балів – 8 помилок	5 балів – 44– 51%
4 бали – 9 помилок	4 бали – 9 помилок	4 бали – 36– 43%
3 бали – 10 помилок	3 бали – 10 помилок	3 бали – 28– 35%
2 бали – 11 помилок	2 бали – 11 помилок	2 бали 20–27%
1 бал – 12 і більше помилок	1 бал – 12 і більше помилок	1 бал 12–19%

Таблиця 4. Критерії оцінювання знань, умінь, навичок

Нині в закладах загальної середньої освіти України експериментально запроваджують інноваційну технологію оцінювання *методом мовного портфоліо* (від франц. *porter* – носити і *fenille* – лист) (портфеля) – пакету документів, з допомогою яких учні відображають свої досягнення і досвід у вивченні іноземних мов.

Його мета – розвивати рефлексію і здатність учня до об'єктивної самооцінки, надати йому змогу самостійно простежувати власний досвід і процес навчання, фіксувати його, планувати цілі на майбутнє і стимулювати бажання до самоосвіти, неперервного навчання впродовж життя.

Мовний портфель учня розроблено на основі Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти і рекомендовано Радою Європи. Його використовують більше ніж 15 країн Європи.

Інформацію мовного портфеля адресовано насамперед власнику портфеля – учню. За домовленістю з учителем учні можуть виставляти свої портфоліо на презентацію в класі або на батьківських зборах.

Мовний портфель має три розділи: мовний паспорт, мовна біографія, досьє.

У *мовному паспорті* учень збирає офіційну інформацію про себе: сертифікати і свідоцтва, що підтверджують набутий рівень володіння мовою або свідчать про участь в олімпіадах, міжнародних обмінах, програмах.

Мовна біографія містить контрольні листи (таблиці) для самооцінки, у яких учень вказує свій рівень володіння іноземною мовою після певного терміну навчання і може простежити свої досягнення. У розділі «Мої цілі» учень фіксує свої плани.

Досьє – це збірка усіх виконаних робіт, які учень вважає цінними для себе і які відображають його досягнення: зошити, контрольні роботи, листи іноземною мовою, письмові творчі завдання, проекти тощо.

Застосування методу мовного портфеля залежить від тісної співпраці учителя та учня і дає змогу учням відчувати себе активними суб'єктами навчального процесу.

ЗОВНІШНЄ НЕЗАЛЕЖНЕ ОЦІНЮВАННЯ

Згідно з наказом МОН України з 2008-2009 н.р. запроваджено обов'язкове зовнішнє незалежне оцінювання з іноземних мов, яке проводиться Українським центром оцінювання якості освіти.

Метою ЗНО є виявити рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності в учнів-випускників закладів загальної середньої освіти відповідно до Державного стандарту та Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

Зміст сертифікаційної роботи з англійської мови визначено Програмою зовнішнього незалежного оцінювання з іноземних мов,

затвердженою Міністерством освіти і науки України. Програму розроблено на основі чинних навчальних програм з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів.

Сертифікаційна робота з англійської мови налічує 59 завдань різних форм та складається з чотирьох частин: «Розуміння мови на слух (аудіювання)» (16 завдань), «Читання» (22 завдання), «Використання мови» (20 завдань) і «Письмо» (одне завдання відкритої форми з розгорнутою відповіддю).

При визначенні результату зовнішнього незалежного оцінювання з англійської мови за шкалою 100–200 балів ураховують тестовий бал, отриманий учасником за виконання всіх завдань сертифікаційної роботи. Визначення тестового бала здійснюється на основі схем нарахування балів за виконання завдань сертифікаційної роботи (подано в Характеристиці сертифікаційної роботи) та Критеріїв оцінювання завдань відкритої форми з розгорнутою відповіддю.

У процесі визначення результатів зовнішнього незалежного оцінювання за шкалою 100–200 балів буде встановлено поріг «склав/не склав» – мінімальний тестовий бал, який за виконання сертифікаційної роботи може отримати учасник із мінімальним рівнем знань. На основі тестового бала кожного учасника, який подолав поріг «склав/не склав», буде визначено його рейтингову оцінку за шкалою 100–200 балів.

Учасники, які подолають поріг «склав/не склав», зможуть узяти участь у конкурсному відборі до вищих навчальних закладів.

Здобувачі повної загальної середньої освіти поточного року, які обрали англійську мову для проходження державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання, також отримають оцінку за шкалою 1–12 балів. Для тих, хто вивчав англійську мову на стандартному або академічному рівні, в процесі визначення результату буде використано тестовий бал, отриманий учасником за виконання завдань № 1-16 частини «Розуміння мови на слух (аудіювання)», № 17–32 частини «Читання», №39–43, №49–53 частини «Використання мови» та № 59 частини «Письмо». Для тих, хто вивчав англійську мову на профільному рівні використовуватиметься тестовий бал отриманий за виконання усіх завдань тесту.

Інформація про ЗНО щорічно оновлюється на сайті: <http://www.testportal.gov.ua>

Питання для самоконтролю:

1. Охарактеризуйте контроль у навчанні ІМіК.
2. Визначте функції та якості контролю.
3. Охарактеризуйте види та форми контролю.
4. Обґрунтуйте об'єкти контролю.

5. Проаналізуйте тестовий контроль зза такими критеріями як: якості, види, структура, переваги та недоліки.
6. Опишіть оцінювання навчальних досягнень учнів.
7. Здійсніть аналіз зовнішнього незалежного оцінювання.

Література:

1. Задорожня Н.А. З досвіду тестування учнів середньої школи з іноземної мови // Іноземні мови. – 1995. – №3-4. – С.20-24.
2. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти: 12-бальна система / М-во освіти і науки України; Ін-т педагогіки АПН України. – К.: Перше вересня та ін., 2000. – С. 3-8; 39-48.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / кол. авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – С. 269 – 284.
4. Ніколаєва С.Ю. Практикум з методики тестування іншомовної лексичної компетенції. – К.:ІЗМН,1996. – 312с.
5. Ніколаєва С.Ю., Бадаянц Г.С. Тестові завдання з англійської мови. – К.: Освіта, 1998. – 216с.
6. Ніколаєва С.Ю., Метьолкіна О.Б. Тестовий контроль лексичних навичок читання (англійська мова). – К.: Ленвіт, 1997. – 88 с.
7. Ніколаєва С.Ю., Пасічник Л.М., Шерстюк О.М. Тестові завдання з французької Мови. – 142 с.
8. Ніколаєва С.Ю., Петращук О.П. Тестовий контроль лексичних навичок аудіювання
9. Ніколаєва С.Ю., Сажко Л.А. Тестові завдання з німецької мови. – К.: Освіта, 1998. – 176с.
- 10.Петращук О.П. Автентичність як ознака комунікативного тестування // Іноземні мови.-1997. – №4. – С.3-5.
- 11.Петращук О.П. Види тестового контролю у навчанні іноземної мови в середніх.
- 12.Петращук О.П. Вплив вікових психологічних особливостей учнів на їх готовність до виконання тесту з іноземної мови // Іноземні мови. – 2000. – №2. – С.3-4.
- 13.Петращук О.П. Комунікативна компетенція як об'єкт тестового контролю // Методика викладання іноземних мов. – 1996. – Вип.25. – С.57-62.
- 14.Петращук О.П. Принципи та функції стандартизованого контролю у навчанні іноземної мови в середніх навчальних закладах // Іноземні мови. – 1997. – №2. – С.3-4.
- 15.Петращук О.П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі: Монографія. – К., 1999. – 261 с.

- 16.Петращук О.П. Тестовий контроль у навчанні письма учнів середньої загальноосвітньої школи // Іноземні мови. – 1999. – №3. – С. 11-14.
- 17.Петращук О.П. Тестові завдання з читання для рубіжного/підсумкового контролю у навчанні англійської мови в середній загальноосвітній школі // Іноземні мови. – 2000. - №1. – С.20-23.
- 18.Петращук О.П. Типи тестових завдань для контролю іншомовного говірння учнів середньої загальноосвітньої школи // Іноземні мови. – 1999. – №1. – С. 14-18.
- 19.Петращук О.П., Петренко О.П. Поточний тестовий контроль у навчанні іноземної мови // Іноземні мови. – 1995. – №3-4. – С. 16-19.
- 20.Петращук О.П., Петренко О.П. Тести з читання англійською мовою у початковій школі // Іноземні мови. – 1998. – №1. – С.47-50.
- 21.Петращук О.П., Петренко О.П. Тести з читання та аудювання англійською мовою у початковій школі // Іноземні мови. – 1997. – №3. – С.55-60.
- 22.Практикум з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах (на матеріалі англійської мови): Посібник для студентів/Кол. авторів під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої і Г.С. Бадаянц. – К.: Ленвіт, 2001. – С. 147-168.
- 23.Проект державного освітнього стандарту з іноземної мови (загальна середня освіта) / Іноземні мови. – 1996. № 4. – С.3-15; 1997. – № 1. – С. 3-31.

Лабораторні роботи

Лабораторна робота №1

Тема: Формування фонетичної компетентності

Методично-орієнтовані задачі:

1. Учитель увів звуки [æ] [e] [z], докладно аналізуючи процес їх артикуляції. Скажіть, чи правильно зробив учитель. Якщо ні, то запропонуйте методично-коректний спосіб введення цих звуків.
2. Учитель тренував вимову звуків [p,t,k], використовуючи такі завдання: а) повторення звуків; б) повторення речень; в) повторення слів.
3. Знайдіть помилку учителя. Запропонуйте шлях її вирішення.
4. Подивіться на неупорядковані завдання і розташуйте їх у логічній та методично-коректній послідовності
 - a. recite the poem changing your voice;
 - b. pronounce in a whisper;
 - c. match the sounds with the words;
 - d. listen and respond physically;
 - e. listen and point to the right sound;
 - f. repeat the sounds in chorus.
5. Уявіть, що Ви навчаєте вимові звуків [ð] та [θ]. Запропонуйте мовленнєві зразки, в яких можна увести та потренувати ці звуки.
6. Подивіться на голосні [i] та [i:]. Продумайте, яким чином можна їх увести, акцентуючи увагу на різниці у вимові.
7. Запропонуйте вправи на тренування звуків [i] та [i:] на матеріалі пісні:
8. Укажіть, яким чином Ви зможете сформувати інтонаційні навички учнів у постановці спеціальних запитань на матеріалі пісні.

<i>What is your name? (x2)</i>	<i>How old are you? (x2)</i>	<i>Where do you live? (x2)</i>
<i>Now tell me, please.</i>	<i>Now tell me, please.</i>	<i>Now tell me, please.</i>
<i>What is your name?</i>	<i>How old are you?</i>	<i>Where do you live?</i>
<i>My name is Janet. (x3)</i>	<i>I'm seven, (x3).</i>	<i>I live in London, (x3)</i>
<i>That is my name.</i>	<i>That's my age.</i>	<i>That's where I live.</i>

Лабораторне заняття №2

Тема: Формування лексичної компетентності.

1. Випишіть вимоги програми до рівня формування ЛК учнів (початковий, середній, старший ступені).
2. Які технології (методи) навчання лексики є найбільш ефективними на різних етапах навчання у школі? Чому? (На основі аналізу методів навчання іноземних мов).
3. Визначте методичну коректність запропонованої послідовності вправ а) use new words in your own sentences;
б) make up the sentences by analogy;
в) fill in the gaps with the new words;
г) describe the picture using new words;
д) answer my questions using new words.
4. Проаналізуйте запропоновані фрагмент уроку. Презентуйте фрагмент уроку (доповніть фрагмент уроку методично грамотно).

1. Work in pairs. Look at the pictures and match them to the words in the box below. Talk about the food you like and dislike. Use the phrases:

• sweets • fruits • bread • sausage • butter • sour cream • a pizza
• vegetables • a hamburger • ice cream • fish • cakes • spaghetti • jam •

I like it's delicious.
I really like it's healthy.
I don't like
I hate I don't think it's healthy. / It looks greasy.
I can't stand it's too hot. / It's too spicy.



Лабораторна робота № 3

Тема: Формування граматичної компетентності

1. Опрацювати фрагмент уроку. Робота з граматичною структурою «**There is/are**».
 2. Підготувати цикл фрагментів уроків: ознайомлення та автоматизація дій учнів з вказаною граматичною структурою на основі зразка фрагментів уроків.
 3. Групова робота: Граматична структура «**Past Continuous**»
 - 3.1. Продемонструвати всі етапи роботи над новою граматичною структурою: *ознайомлення з новою ГС – повідомлення функцій ГС; демонстрація вживання ГС у типовій ситуації мовлення; перевірка розуміння функції ГС; фонетичне опрацювання ГС; формулювання правил утворення ГС; запис ГС*).
 - 3.2. Урізноманітнити 2 етап роботи над новою граматичною структурою (етап автоматизація дій учнів з новою ГС – на рівні фрази та понад-фразової єдності) мовними, комунікативними й умовно-комунікативними вправами.
 - 3.3. Вправи в підручнику та зошиті добирати методично коректно.
- Карп'юк О.Д. Англійська мова: Підручник для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів. – Тернопіль: Видавництво «Астон», 2005. – С. 72 – 75.
- Карп'юк О.Д. Англійська мова: Зошит для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів. – Тернопіль: Видавництво «Астон», 2005.
4. Опрацювати статтю: А.Й. Гордєєва, С.Й. Кулик. Мотивація англомовної комунікативної діяльності молодших школярів за допомогою граматичної гри. Іноземні мови.- №1 (69). – 2012. – С. 17 – 21.

Фрагмент уроку по формуванню граматичної компетентності

Робота з ГС «**There is/are**»

I. Ознайомлення учнів з новою ГС типу: *There is a book on the table. There is no book on the table.*

Повідомлення функції ГС та демонстрація її вживання.

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

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

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

Перевірка розуміння функції граматичної структури.

Вчитель: А тепер перевіримо, чи добре ви зрозуміли мою розповідь.

1) *Give laconic answers to my questions.*

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

Pupil (P₁): A ruler.

1. Is there a bag or a ball on the chair?

P₁- A bag. Etc.

2. *Translate my statements into Ukrainian.*

1 There is a map on the wall.

3. There is no picture on the wall.

P₇: На стіні немає картини.

Фонетичне опрацювання ГС.

Вчитель: А тепер давайте спробуємо його вимовити – пояснення артикуляції) А зараз ми разом скажемо, що лежить на письмовому столі. Повторюйте за мною лише ті твердження, що відповідають дійсності.

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

Формулювання правил утворення граматичної структури.

Вчитель: А тепер давайте скажемо, що є у нашій книжковій шафі, у Пінокіо в портфелі тощо. З чого ми розпочинаємо і т.д., потім називаємо предмет і місце, в якому предмет знаходиться.

Автоматизація дій учнів з новою граматичною структурою.

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

There is a ball on Sasha's desk.

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

Now look at Vova's desk and tell about other things you see there. There is a ruler on Vova's desk.

P₁: There is a rubber on Vova's desk.

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

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

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

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

Now let's play a game "A Snowball".

P₁: There is a book on the table.

P₂: There is a book and a copy-book on the table.

P3: There is a book, a copy-book and a pen on the table.

Look, there are a lot of thing everywhere in the class-room. Tell me where they are. I'll name the thing and you will name the place

T: There is a book

P: on the desk.

T: and now repeat all together

Class: There is a book on the table.

And now answer my questions. Give full answers.

What is there in your bag, Kate?

P: There is a doll in my bag.

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

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

- Is there a bag on the chair?

- Yes, there is.

- Is there a map on the desk?

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

P1. There is a toy car in my bag.

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

P2: There is a ribbon in my bag.

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

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

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

P₁: There is a map on the wall.

P₂: There is a picture on the wall.

P₃: There is no shelf on the wall.

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

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

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

Tell the class that you have a thing. Add what there is or there isn't on it (in it, near it). I have a bag. There is a pencil-case in my bag. But there is no looking-glass in it.

Лабораторна робота № 4

Тема: Формування мовленнєвої компетенції в аудіюванні

1. Дайте відповіді на наступні запитання:

1.1. Назвіть основні підетапи дотекстового, притекстового та після текстового етапів роботи над аудіотекстом й охарактеризуйте кожен з них.

1.2. Детально охарактеризуйте групи вправ (допоміжних та комунікативних).

1.3. Охарактеризуйте 3 види аудіювання за характером розуміння тексту (*аудіювання з частковим розумінням тексту, аудіювання з розумінням основного змісту тексту, аудіювання з повним розумінням тексту*).

2. Проаналізуйте фрагмент уроку з метою навчання аудіювання та дайте відповіді на наступні запитання:

2.1. Чи відповідає текст та вправи меті уроку?

2.2. Чи є завдання для навчання аудіювання комунікативними?

2.3. Чи здійснюється поетапне навчання аудіювання?

2.4. Чи використовує вчитель інноваційні технології. Якщо так, то які?

2.5. Назвіть вид аудіювання у запропонованому фрагменті уроку?

2.6. Який вид аудіотексту використано для прослуховування?

2.7. Охарактеризуйте дотекстовий етап і виділіть у ньому підетапи (*зняття мовних або смислових труднощів тексту; уведення в контекст повідомлення; формулювання комунікативної установки на аудіювання тексту*). За умови відсутності одного з підетапів запропонуйте власний варіант у заданій ситуації.

2.8. Визначте помилки на рівні притекстового етапу і вкажіть, які підетапи не належать до цього етапу.

2.9. Охарактеризуйте післятекстовий етап і виділіть у ньому підетапи (*контроль розуміння повідомлення, обговорення змісту прослуханого тексту, навчання смислової переробки інформації тексту*). За умови відсутності одного з підетапів запропонуйте власний варіант у заданій ситуації.

2.10. Назвіть види вправ, які використовуються на кожному етапі та запропонуйте власні.

Тема уроку: “My Favourite Book”.

Мета уроку: Розвиток адитивних умінь по темі “My Favourite Book”.

I. Pre-Listening Stage (Дотекстовий етап).

Some of us are fond of music, others - of collecting stamps, but reading occupies a special place in my life. I like to read when the weather is fine or nasty, when I am in a good mood or when I am out of spirit. Books help me to relax after a hard working day, to reflect my emotions and feelings. Frankly speaking I consider myself to be a book-worm.

And what about you? What is your hobby? Who is fond of reading? Oh, I see, most of you like to read. Tell me please, what books do you prefer? Come to the blackboard and put pluses according to your taste.

Books

Romantic stories	Historic stories	Detective stories	Fantastic stories	Scientific stories
++	+	+	+	-

I see, that you can't be indifferent to stories about love, about relationship among people. So, now we are going to listen to the fragment of the novel "Martin Eden" by Jack London.

MARTIN EDEN AND RUTH

A week of **heavy**¹ reading had passed since the evening he first met Ruth Morse, and still he did not **dare**² to go and see her. He was afraid of making mistakes in speech and manners. Martin tried to read books that **required**³ years of preparatory work. One day he read a book on philosophy, and the next day a book on art. He read poetry, he read books by Karl Marx. He did not understand what he was reading but he wanted to know. He had become interested in economy, industry and politics. He sat up in bed and tried to read, but the dictionary was in front of him more often than the book. He **looked up**⁴ so many new words that when he saw them again, he had forgotten their meaning and had to look them up again. He decided to write the words down in a note-book; and filled page after page with them. And still he could not understand what he was reading. Poetry was not so difficult. He loved poetry and beauty, and there he found beauty, as he found it in music.

At last Martin Eden had enough **courage**⁵ to go and see Ruth. She met him at the door herself and took him into the living-room. They talked first of the books he had **borrowed**⁶ from her, then of poets. He told her of his plans to educate himself.

"You should go back and finish grammar school, and then go through the high school and university," Ruth said. "But that takes money," he said.

"Oh!" she cried. "I had not thought of that. But then you have **relatives**,⁷ somebody who could help you?" He shook his head.

"My father and mother are dead. I've two sisters and some brothers, - I'm the youngest, - but they never helped anybody. I've **taken care of myself**⁸ since I was eleven - that's when my mother died. I think I must study by myself, and what I want to know is where to begin." (*After Jack London*)

The title of this fragment is "Martin Eden and Ruth". What is this text about?

a) Let's get with the new words:

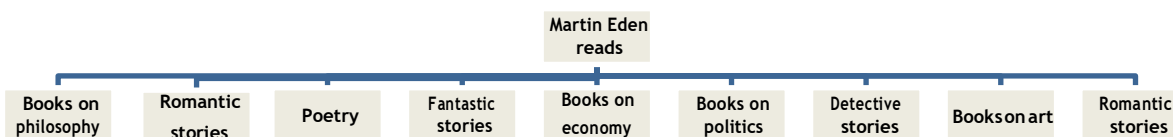
to dare – зважуватись; to require – вимагати; to borrow – позичати; to look up – знайти; heavy – напружений, наполегливий; dare – зважуватися, насмілюватися; require – вимагати;

look up – знайти; courage – мужність, відвага; borrow – позичати; relatives – родичі; take care of oneself - турбуватися про себе.

b) Put 4 questions to which you would like to find the answer in the text.

II. While-Listening Stage (Притекстовий етап).

1. Listen to the text and say what books Martin read. Use this table:



2. Listen to the sentences and fill in the missing words:

1) He was afraid of making _____ in speech and manners.

2) Martin tried to read books that _____ years of preparatory work.

1) He _____ so many new words that when he saw them again, he had forgotten their meaning.

2) He loved _____ and _____, and there he found beauty, as he found it in music.

3) He told her of his plan himself.

3. Say if it is true or false:

1) He wasn't afraid of making mistakes in speech and manners.

2) One day he read a detective story and the next day a romantic one.

3) He became interested in economy, industry and politics.

4) He decided to write the words down in an exercise-book.

5) At last Martin Eden had enough courage to go and see Ann.

III. Post-Listening Activities

1. Answer the following questions:
2. Why was Martin afraid of making mistakes in speech and manners?
3. Why didn't Martin dare to go and see Ruth?
4. What books did Martin read?
5. Did he understand what he was reading?
6. He became interested in economy and politics, didn't he?
7. Did he love poetry and beauty?
8. Did Martin and Ruth talk about books or songs?
9. Try to image what happened to Martin and Ruth then.
10. Role-play the situation dialogue as if you were Martin and Ruth.
11. If you were Ruth, how would you react to Martins words: "I think, I must study by myself, and what I want to know is where to begin".
12. Make up a dialogue between Ruth and Martin.

Лабораторна робота № 5

Тема: Формування мовленнєвої компетентності в говорінні. Навчання діалогічного мовлення.

1. Подані статті детально опрацювати.

1.1. Кочубей Н.П. Підсистема вправ для інтерактивного навчання англійського діалогічного мовлення учнів початкової школи

// Іноземні мови. – 2012. – №2. – С. 31 – 39.

1.2. Черниш В.В. Контроль рівня сформованості компетентності в англомовному діалогічному мовленні. / Іноземні мови. – 2012. – №1. – С. 9 – 17.

2. Дайте відповіді на наступні запитання (до поданих статей):

2.1. Який підхід до вивчення іноземних мов є актуальним на сучасному етапі навчання?

2.2. Що лежить в основі інтерактивного навчання діалогічного мовлення (ДМ) молодших школярів?

2.3. Дайте визначення інтерактивному навчанню діалогічного мовлення молодших школярів.

2.4. Назвіть та охарактеризуйте інтерактивні методи і засоби для навчання англійського діалогічного мовлення:

T: *Метод ігрових імітаційних вправ;*

U: *Метод рольової гри;*

V: *Метод моделюючої гри.*

2.5. Від чого залежить ефективність навчання ДМ?

2.6. Назвіть дві групи вправ, що входять до кожного етапу навчання ДМ.

2.7. У чому полягають особливості групи перехідних вправ?

2.8. Вимоги до вправ для ДМ, запропоновані Ю. І. Пассовим.

2.9. Вимоги до вправ для інтерактивного навчання ДМ.

2.10. Охарактеризуйте етапи навчання ДМ, запропоновані у статті:

Які вправи, методи та засоби використовуються;

У чому полягала робота вчителя на кожному етапі.

3. Яка роль і мета належить контролю у навчальному процесі?

4. Назвіть та охарактеризуйте види контролю.

5. Назвіть вимоги програми до ДМ на різних етапах навчання (початковий, середній і старший).

6. Що виступає об'єктами контролю рівня сформованості компетенції ДМ?

7. Назвіть компоненти технології ДМ.

8. За яких умов учня можна вважати підготовленим до ДМ?

9. Охарактеризуйте методичні етапи проведення контролю рівня сформованості ДМ.

10. Назвіть та охарактеризуйте найефективніші форми контролю рівня сформованості компетенції ДМ.
11. Які завдання використовуються у комунікативно спрямованих контрольних вправах?
12. З чим О.П. Петрачук пропонує співвідносити типи тестових завдань для контролю умінь говоріння з ?
13. Що є запорукою успішного проведення дискусії?
14. Який ефективний прийом використовується для здійснення поточного контролю?

Практичні завдання

Ознайомтеся з діалогом і дайте відповіді на запитання .

Martin I remember my first date with a girl really well.
Julia How interesting! Were you excited?
Martin I was feeling more nervous than excited, to be honest, as I'd asked out the most popular girl in the school. I couldn't believe that she had agreed to go out with me. I was very shy, and not at all confident.
Julia So what happened?
Martin At first, nothing. I'd made a list of topics to talk about. But the list was in my pocket and I couldn't remember any of the topics, so we walked to the café in complete silence.
Julia How embarrassing! What happened next?
Martin It got even more embarrassing. I got her an orange juice from the bar, and I decided to try to be funny. So I put the juice on a tray, and I carried it over to the table with one hand like a waiter. Then I tripped and I just threw the juice all over her. She was really shocked.
Julia Oh no! What a disaster!
Martin In the end, I just took her home – again in silence – and I never had the courage to speak to her again.
Julia Poor you! But – how funny!

1. На якому етапі навчання доречно використовувати діалог-зразок для формування вмінь ДМ?
2. У контексті якої навчальної теми доречно використовувати даний діалог-модель для формування вмінь ДМ?
3. На базі якого граматичного матеріалу здійснюється формування граматичних навичок в контексті навчання ДМ? (Визначте граматичні структури, які відтреновуються).
4. Визначте функціональний тип діалогу.
5. Назвіть групи та види ДЄ, які використовуються у даному діалозі.
6. З яких реплік складаються подані в діалозі-зразку групи та види ДЄ?
7. Виділіть ключові репліки (фрази), які є базовими в контексті заданої тематики діалогу, які б ви могли використати як шаблон для складання типових діалогів учнями.
8. Визначте мету уроку (практичну/комунікативну), на якому ви б використали даний діалог-зразок у контексті формування компетентності в діалогічному мовленні.
9. Представте фрагмент уроку з використанням діалогу-зразка з метою формування навичок діалогічного мовлення. Використайте підхід “зверху вниз”. Продумайте завдання і вправи на всіх методичних етапах:
 - 9.1. Слухання діалогу-зразка спочатку без графічної опори, а потім з графічною опорою.
 - 9.2. Аналітичний етап (аналіз структурних компонентів діалогу; відповіді на запитання).
 - 9.3. Повторення діалогу за диктором (кожна фраза; по ролях (фраза мовці А – учень 1; фраза мовця В – учень 2)).
 - 9.4. Драматизація діалогу по ролях.
 - 9.5. Створення власних діалогів в аналогічних ситуаціях спілкування.
10. Представте фрагмент уроку з використанням поданого діалогу-зразка з метою формування навичок діалогічного мовлення. Використайте підхід “знизу вверх”. Продумайте завдання і вправи на всіх методичних етапах:
 - 10.1 . **0 етап (підготовчий)** – оволодіння реп лікуванням.
 - 10.2. **I етап** – оволодіння певними ДЄ.
 - 10.3. **II етап** – оволодіння вміннями вести мікродіалог.
 - 10.4. **III етап** - оволодіння вміннями вести діалоги різних функціональних типів.
11. У контексті формування яких навичок (крім граматичних та володіння ДМ) можна використати діалог-зразок? (У роботі з яким видом мовленнєвої діяльності ?) .

Лабораторне заняття № 6


**Тема: Формування мовленнєвої компетенції в говорінні.
Навчання монологічного мовлення.**

Практичні завдання

Проаналізуйте подані нижче фрагменти уроків за відповідною схемою:

1. Визначте, на яких етапах оволодіння монологічним мовленням можуть використовуватися дані фрагменти уроків.
2. Визначте практичну мету уроку.
3. Укажіть, які опори можуть використовуватися на даному уроці.
4. Визначте, на які підетапи можна поділити відповідний етап роботи над оволодінням ММ.
5. Назвіть прийоми, які використовуються на даному етапі уроку.
6. Назвіть види вправ, які використовуються на даному етапі уроку, і визначте їх методичну доцільність.
7. Визначте функціональні типи монологів, представлених у фрагментах, та їх синтаксичні особливості.
8. З якими труднощами може зіткнутися вчитель на кожному з етапів роботи над формуванням навичок володіння ММ.
9. Оберіть фрагмент уроку для демонстрації навчання ММ на занятті.
10. На якому етапі навчання доречно використовувати даний монолог - зразок для формування вмінь володіння ММ?
11. У контексті якої навчальної теми доречно використовувати даний монолог-зразок для формування вмінь володіння ММ?

Фрагмент 1

5  **1.35** Listen to five teenagers giving their opinions about environmental issues. Match each speaker (1–5) with two opinions.

- a We should use solar and wind power to heat our water at home.
- b We won't be able to use land-fill sites for much longer.
- c We should avoid travelling by plane.
- d We should use rockets to send rubbish into space.
- e We shouldn't use cars for short journeys.
- f There's too much packaging on things we buy.
- g The government should ban large, powerful cars.
- h We shouldn't go on holiday to distant places.
- i We shouldn't replace gadgets and electrical appliances unless they are broken.
- j The government should invest in renewable energy.

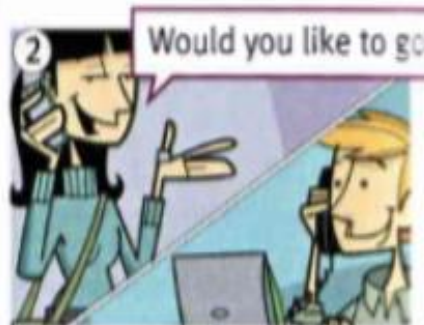
6 **SPEAKING** Do you agree or disagree with the opinions in exercise 5? Give reasons.

Фрагмент 2

4 Look at the story of Harry and Daisy's relationship. Label each picture with a phrase or phrases from exercise 1.



one day in July



two days later



for six months



a week later



the next day



on 14 February

Speaking tip

When you're preparing for a speaking task, make a note of the words and expressions that you can use in your answers.

Read the speaking tip. Then answer the questions about the pictures.

Picture 1: Where were they? What were they doing?

Picture 3: Where were they?

Picture 4: What did Daisy do when she was angry?

Picture 6: What did Harry give Daisy?

SPEAKING Tell the story of Harry and Daisy's relationship. Use the pictures, your notes from exercise 5 and the time expressions in the box to help you.

Time expressions after a (few days) after that before finally first for (two months) in the end (two years) later the moment ... the same day

Лабораторна робота № 7

Тема: Формування мовленнєвої компетентності в читанні.

Завдання для самостійного опрацювання

1. Дайте визначення компетентності у техніці читання та проаналізуйте її складові.
2. Назвіть та охарактеризуйте методи, які використовуються для формування компетентності у техніці читання.
3. Труднощі формування компетентності у техніці читання.
4. Цілі формування компетентності у техніці читання в учнів різних етапів навчання.
5. Охарактеризуйте етапи формування компетентності в техніці читання.
6. Охарактеризуйте типи та види вправ для навчання техніки читання.
7. Контроль рівня сформованості компетентності в техніці читання.

Стаття для самостійного опрацювання

Г.Є. Борецька. Методика формування іншомовної компетентності у техніці читання // Іноземні мови. – 2012. – №1. – С. 3 – 8.

Практичні завдання

Опрацюйте подані нижче фрагменти уроків за відповідною схемою:

1. Визначте особливості навчання певного виду читання і практичну мету уроку.
2. Укажіть, які опори можуть використовуватися на уроці.
3. Визначте етапи роботи у процесі навчання певного виду читання.
4. Назвіть прийоми, які використовуються на кожному етапі читання.
5. Назвіть види завдань, які є доцільними в роботі з текстом.
6. Визначте тип тексту для певного виду читання. З якими труднощами може зіткнутися вчитель, працюючи над текстом.
7. Оберіть вид читання фрагмент уроку для демонстрації навчання ММ на занятті.
8. На якому етапі навчання доречно використовувати монолог-зразок для формування вмінь володіння ММ?
9. У контексті якої навчальної теми доречно використовувати подані фрагменти для навчання виду читання.

Фрагмент 1.

Read the texts. Match the famous couples (A–C) to the questions 1–7. There is only one correct answer for each question.

A Victoria and Albert

In 1837 the 18-year-old Princess Victoria became the Queen of England. Three years later she married Albert, her first cousin from Germany, who was also 21. She was a cheerful girl and he was an honest, intelligent man, and throughout their marriage they were deeply in love. As Victoria was the queen, Albert was not officially a king, but they were both highly respected and Victoria relied on Albert's advice, especially regarding diplomatic matters. Yet his main devotion was to their family and their nine children. Albert died 40 years before Victoria, and devastated by the loss of her beloved prince, she never wore anything but black from then on.

B Edward VIII and Wallis Simpson

In 1930, Edward, the heir to the British throne, met Wallis Simpson, a married American woman a little younger than himself. Six years later he became King of England, and after she divorced her second husband later that year, they were free to marry. The problem was that his family and royal officials did not want to accept her as the Queen of England because she was divorced. And so, in order to make her his wife, Edward abdicated. It was a controversial love affair and Mrs Simpson was never liked by her husband's family. They spent most of their lives abroad, where they both died – Edward in 1972 and his wife in 1986.

C Tristan and Isolde

There are many versions of this myth but all agree on the essential details of this story of star-crossed lovers. Tristan was a knight sent to bring Isolde to his king, who

she was supposed to marry. But before they reached the king's court, Tristan and Isolde fell in love. The lovers had an affair but in the end separated. She married the king and he another girl. Yet, when he was dying from a poisoned wound, Tristan sent for Isolde. However, Tristan's wife lied to him telling him that Isolde wasn't coming. This news killed him. When Isolde arrived and found him dead, she died of a broken heart.

Which love story

- 1 involves two people from different continents?
- 2 involves a woman who found her husband's advice very valuable?
- 3 involves both people dying around the same time?
- 4 concerns fictional characters?
- 5 talks about a woman who had more than one husband?
- 6 involves people of the same age?
- 7 did not end in marriage?

Фрагмент 2.

1 Read the text and answer the questions.

- 1 Where was the first car built?
- 2 Who was the first person to travel more than 100 kilometres in a car?
- 3 In which country were cars first produced in large numbers in factories?



The first motor car was built by Karl Benz in Germany in 1885. The first petrol engine had been designed some years earlier, but Benz was the first to fit it successfully in a vehicle that he could mass-produce. On 5 August 1888, his wife Bertha drove the car for 106 kilometres, proving that the car could travel long distances. Today, Bertha Benz's famous drive is celebrated as a national holiday every year in Germany. However, it was in America that cars were first produced in large numbers in factories. Henry Ford founded the Ford Motor Company in 1903, and since then over a billion cars have been manufactured by companies all over the world. Now, over a hundred years later, over 63 million cars are built every year. Many environmentalists believe we should replace cars with greener means of transport, but motor companies are confident that cleaner engines will be developed.

The British on holiday

In the nineteenth century, railways were built from the big industrial cities like Leeds and Manchester to seaside towns like Blackpool and Scarborough. For the first time, ordinary working people could visit the seaside. They used to take day-trips on
 5 Sundays and special days like Easter. Traditionally, people sat in deckchairs on the beach, swam in the sea, and ate fish and chips. Children could watch *Punch and Judy* puppet shows, build sandcastles and ride donkeys on the beach.

In the 1950s, the first package holidays were launched. Throughout
 10 the 60s and 70s, the British increasingly began to abandon the traditional seaside holiday in favour of sunshine and warmer seas in countries like Spain and Greece. Caravan and camping holidays also became popular in the 60s and 70s as car ownership increased.

15 In the 1990s, budget airlines like easyJet slashed the cost of air tickets to many European destinations. Long-haul flights also came down in price, so holidays to exotic destinations in Australia and Asia became affordable to ordinary families. A growing number of people began to book their own flights and accommodation and, as
 20 a result, the package holiday market declined.

The holiday habits of the British are continuing to change. Increasing levels of affluence mean that, for many families, a second foreign holiday – often a winter skiing holiday – is possible. City breaks are also growing in popularity, and not only to nearby
 25 destinations – Las Vegas, Dubai and Cape Town are all favourites for long weekends. And independent travel is becoming more and more popular as the Internet allows holidaymakers to find the best deals online.

Top 10 holiday destinations for UK holiday-makers

1 Spain 25%	6 Greece 5%
2 France 20%	7 Germany 4%
3 USA 7%	8 The Netherlands 3.5%
4 Eire 7%	9 Portugal 3.5%
5 Italy 6%	10 Belgium 3%

Read the text. Are the sentences true or false?

- 1 In the nineteenth century, new railways made it possible for working people to go to the coast.
- 2 In the nineteenth century, people used to have long holidays at the seaside.
- 3 Traditionally, water sports were the most popular holiday activity.
- 4 A lot of British people bought cars between 1960 and 1979.
- 5 As package holidays became more popular, seaside holidays in Britain became less popular.
- 6 In the 1990s, short flights were cheap, but long flights were still very expensive.
- 7 Short holidays in distant places are becoming more popular.
- 8 Most Britons have their holidays outside Europe.

Read the list of trips and excursions. Which ones are mentioned in the text?

Holidays, trips and excursions activity holiday
camping holiday caravan holiday city break
coach tour cruise day-trip excursion
package holiday round-the-world trip safari

Explain the phrases from the text in your own words.

- 1 seaside towns
- 2 budget airlines
- 3 slashed the cost
- 4 long-haul flights
- 5 exotic destinations
- 6 long weekends
- 7 the best deals

Лабораторна робота № 8

Тема: Планування уроку з англійської мови.

Укладіть план-конспект уроку у 5 класі за шаблоном:

Group:	Date:	Time:	No of students:
Description of Learners			
Topic			
Lesson #			
Timetable fit			
Learning Objectives			
Context, location and time			
Materials and References			
Anticipated problems and solutions:			

Time	Stage	Purpose	Teacher's activity	Students' activity	Interaction Pattern	Materials
Additional possibilities:						
Homework/Further Work:						

Adapted from: Harmer, J. (1988) How to teach English. – Pearson, Longman – 288 p



Unit **2**

TIME FOR LEISURE


- All about my friends
- Hobbies and interests
- Free time
- Friends online

Pre-reading
questions

What do you usually
do after school?
Do you spend much
time with friends?
What do you collect?
Do you like parties?

ALL ABOUT MY FRIENDS

READING

 **1 Listen and read about some British children and match the words in columns to make true sentences.**

Lolly is popular at school.
David is a nice girl.
Tom is an unusual girl.
Luka is an excellent pupil.
Jasmine is sporty.

Lolly is an unusual girl. Her real name is Elizabeth Jennifer McDougal. But her nickname is Lolly because she likes lollipops. Lolly has got a lot of unusual pets. She is very curious and imaginative.

David is an excellent pupil. He has got a lot of books about science because he wants to be a scientist. In his room he has even got a real mini lab, a telescope and a large bug collection. He is very clever. He can speak English and German.

VOCABULARY BOX

nickname ['nɪkneɪm]

clumsy ['klʌmsɪ]

curious ['kjʊəriəs]

helpful ['helpfəl]

imaginative [ɪ'mædʒɪnətɪv]

lazy ['leɪzɪ]

polite [pə'laɪt]

tidy ['taɪdɪ]

unusual [ʌn'ju:ʒuəl]



Tom is sporty. He is a basketball player and he is in the school basketball team. He can also play tennis and football. He is not crazy about school but he is a good pupil. He has got two brothers. David is his best friend.

Luka is very popular at school. But he is not a good pupil. For him only music is cool. Luka is very musical. His hobby is music. He has got hundreds of CDs. He has got a little sister.

Jasmine is a really nice girl. She is very polite and helpful. Everybody likes her. She is a bit shy. Jasmine has two very interesting hobbies — reading books and writing stories. She has got a big brother.

2 Read again and complete with the children's names.

- 1 ... is very clever.
- 2 ... has got a very interesting hobby — writing stories.
- 3 ... is in the school basketball team.
- 4 ... has got a nickname.
- 5 ... isn't a good pupil.
- 6 ... has got a real mini lab.
- 7 ... is helpful.
- 8 ... has got hundreds of CDs.



3 Work in pairs. Ask and answer.

Who		is	lazy?
		has got	polite?
			unusual pets?
			imaginative?
			shy?
			a telescope?
			an excellent pupil?

4 Choose a character. Write 3-4 sentences about him / her.

5 Listen and sing along.

LUKA'S RAP

Tock, tock, tock, troo, loo, loo,
I'm Luka.

Who are you?

I've got a lot of friends,
And they are all cool.

Every day we go
Together to school.

Tock, tock, tock, troo, loo, loo,
I am cool,
What about you?



LISTENING

1 Answer the questions.

- 1 Have you got a nickname?
- 2 Are you a member of a club?
- 3 What is your club called?
- 4 Do you send e-mail messages to your friends?
- 5 Do you sometimes invite friends to your place?

2 Read the names of some friends and their club.
Then listen to their talk and find out who Shark is.



VOCABULARY BOX

message ['mesɪdʒ]

bully ['bʊli]

carefully ['keəfəli]

invite [ɪn'vaɪt]

kind [kaɪnd]

lonely ['ləʊnli]

Sam, Elliot, Ella and Ted are the members of the *Heart and Brain Mystery Club* (HBMC — in short). They have got a message from somebody.

3 Say if it is true or false.

- 1 Shark is somebody else.
- 2 Shark is Pete.
- 3 HBMC kids would like to invite Pete to the club.
- 4 HBMC kids want to wait before they invite Pete to their club.



shark
[ʃɑ:k]

4 Find and write in the name of the kid who says:

- 1 Shark is lonely.
- 2 Shark has got a lot of ideas.
- 3 Shark is good at sport.
- 4 Shark is not kind to HBMC kids.

5 Do the Quiz. Answer 'Yes, I do', 'No, I don't' or 'Sometimes'.

What You Are Really Like QUIZ

- 1 Do you spend much time with friends?
- 2 Do you share things with them?
- 3 Do you try to be nice to other people?
- 4 Do you get more than three phone calls a day?
- 5 Do you get post cards from friends in summer?
- 6 Do you invite friends to your birthday parties?

- If you have more than four 'Yes' answers — you are popular with a lot of friends. But you can't always have friends around you. Do you know how to be alone?
- If you have more than four *No-answers* — you are probably feeling lonely. Try to share something with friends: hobbies, ideas, dreams.
- If most of your answers are *Sometimes*, you probably have a friend or two and that is enough for you. You don't care for big crowds.

GRAMMAR

REMEMBER!

I can swim.

I can't swim.

Can you swim?

I can do it.

I can't do it.

Can you do it?

I can speak

I can't speak

Can you speak

English.

English.

English?

1 Copy the true sentences.

- 1 I can write a story.
- 2 I can roller-skate.
- 3 I can ride a bike.
- 4 I can dive.
- 5 I can stand on my head.
- 6 I can tell a rhyme in English.
- 7 I can cook.
- 8 I can play computer games.
- 9 I can send an e-mail.
- 10 I can dance.

I CAN ...
WRÍ

A black and white photograph of a young girl with her hair in pigtails, seen from behind, writing on a whiteboard. She is wearing a light-colored sweater. The whiteboard has the words 'I CAN ...' and 'WRÍ' written on it in white marker.

2 Work in pairs.

Answer tricky questions.

- Can you draw a duck out of the number two?
- Can you draw a pig with numbers and letter B?
- Can you draw a house without breaking the line?

3 Think about what the children can do.

Write down as many things as you can.

Use a dictionary if you want. Start with:

Some children can...

Some children can play the piano.
Some can play table-tennis.

4 Complete the sentences.

Use 'can' or 'can't'.

- 1 My sister is good at Maths. She ...do difficult calculations.
- 2 We are very strong. We ... lift a car.
- 3 Jessy is bad at Science. He ... help you with your homework.
- 4 Antony is lazy. He ... help you about the house.
- 5 My friend likes singing. He ... sing hours without a break.
- 6 Greg and Tom like eating. They ... eat 10 hamburgers in twenty minutes.

5 a) Answer the questions.

b) Work with your partner. Ask him / her.

	Me	My partner
1 Can you jump on one leg for ten minutes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Can your dad write with his left hand?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Can you name three football clubs in Ukraine?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Can your mum speak English?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Can you drive a car?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Can you play a musical instrument?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Can your dad cook?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Can you sing well?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6 Write about what you can and what you can't do.

Write with both hands	Dance well	Run fast
Lift a bus	Drive a tractor	Speak three languages
Make a chocolate cake	Count to 1000 in English	
Climb a tree	Name 20 animals in English	
Run backwards	Swim	Read a book in one day

SPEAKING

1 Answer the questions.

- 1 Do you trust your friends?
- 2 Do you sometimes cheat in tests?
- 3 Why do you tease other children?

2 Listen and read to find out how Pete answers the questions above.

Ted: If you become a member, you have to learn about the *Golden Rule*.

Elliot: That's why we have to put you to the test.

Carl: So, why do you want to become a member of our club?

Pete: I sometimes feel really lonely. I know other kids don't want to be with me.

Carl: But why do you tease other children then?

Pete: I can't help it. I guess I like to make them angry.

Ana: Why do you cheat in tests?

Pete: I like playing.

Elliot: One more question — do you trust us?

Pete: Do I trust you? I'm afraid I don't know what trust is.

Sam: Hmmm. Do we really want him in the Club?

VOCABULARY BOX

attention [ə'tenʃən]

to cheat [tʃi:t]

to expect [ɪk'spekt]

to join [dʒɔɪn]

to tease [ti:z]

to trust [trʌst]

● **I can't help it.**



3 Act out the talk in a group of five.

4 Unscramble some more questions Sam wants to ask Pete. Answer them.

- 1 you / Do / your / mobile / phone / switch / off / at / school / ?
- 2 Do / you / secrets / ? / keep / other / kids'
- 3 ? / in / doing / do / what / you / like / your / free / time
- 4 you / Do / be / really / our / friend / ? / want / to

DO YOU KNOW?

The Golden Rule says, 'Don't do to other people things that you don't want them to do to you.'

5 Read Pete's answers. Guess Sam's questions.

Example: — Yes, we tease girls.

— *Do you tease girls?*

Yes, I play the drums.

No, I don't study hard.

I go to bed at midnight.

I watch TV and play computer games.

6 Answer the questions.

- 1 Can Pete become a member of the Club? Why? Why not?
- 2 Do you follow *The Golden Rule*?

WRITING

1 Write 5-6 sentences about what your friend is like.

- Do you trust your friend? Why?
- Has he / she got a nickname? Why?
- What is he / she good / bad at?
- What can he / she do?
- Does he / she share ideas (dreams) with you?
- Use 2-3 adjectives to describe his / her character.

Карпюк О.Д. Англійська мова: 5-й рік навчання. 5 клас: підручник для закладів загальної середньої освіти. – 2-е вид., виправлене і доопрацьоване. – Тернопіль, 2018. С.240.

ЕКСПОНЕНТИ ВЧИТЕЛЯ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

ПОЧАТОК УРОКУ

Take off your things

Take your coat(s) off.

Off with your coats/things now.

Put your boots over there / by the desk.

Leave your boots in the corridor.

Leave your gym-shoes outside (in the corridor).

Hang up your things

Hang up your coat on your peg.

Hang up your coat on your hook.

Hurry up

Come on (now).

Let's get started.

Let's go in.

Get a move on!

Step on it!

Hurry up so I can started a lesson.

Come in and sit down

Come in and close the door.

Don't slam / bang the door like that.

Close it like this instead.

Greeting:

Good morning, everybody / boys and girls / children.

Good morning, Petro.

Hello, everyone.

Hello there, Maria.

How are you today, Bill?

How are you getting on?

How's life?

How are things with you, Alla?

I hope you have recovered from your cold, Vicky?

I hope you are all feeling well.

I hope you are feeling fit today.

I hope you have all had a nice / good weekend / holiday.

How about you, Nick? What did you do during ...

Let me introduce myself.

My name is Mr / Mrs / Miss Smith and I'm your new English teacher.

I'll be teaching you English this year.

I'm a teacher trainee and I'll be teaching you today, tomorrow and on Wednesday.

Low rising intonation indicates friendliness.

!!! “**Afternoon**” – Notice the accentuation

!!! “**Good day**” – is wrong in the classroom.

Address questions “**How are you?**” to one pupil at a time.

!!! **Make plentiful use of the pupils’ first names.**

If the question “**How are you?**” is directed to several pupils in succession, the tonic syllable changes:

First pupil: **How are you, Ann?**

Second pupil: **And how are you, Jane?**

Teacher appropriate replies:

I’m very well, thank you

I’m fine, thanks

I’m not too bad, thanks

Fine, thanks. How about you?

Starting point

It’s time to start now.

Let’s start our (English) lesson now (shall we?)

Is everybody ready to start?

I hope you are all ready for your English lesson.

I think we can start now.

Now we can get down to (some) work.

Let’s get cracking.

I’m waiting to start.

I’m waiting for you to be quiet.

We won’t start until everyone is quiet.

Stop talking now so that we can start.

Settle down now so we can start.

Put your thing away.

Close your desks.

Close the lid of your desk.

Put that book away.

This is an English lesson, not a knitting lesson.

Before we start, the headmaster has some announcements to make.

I’ll just mark the register

Could you pass me the register, please?

I haven’t filled in the register.

Take the register to room 24.

Who is absent today?

Who is missing?

Who isn’t here?

What’s the matter with Nick today?

Has anybody seen Bill today?

What’s wrong with Mary today?

Has anybody any idea where Bill is today?

Who was absent last time?
Who wasn't here on Monday?
Who missed last Wednesday's lesson?
You weren't at / in the last lesson, Lucy. Where were you?
Who was away last Friday?

Teach expect appropriate replies to suit pupils' abilities:

I don't know / I've no idea.
I haven't seen him today.
He wasn't here yesterday, either.
He's ill / not well.
He wasn't feeling very well, so he went home.
He's at the doctor's / dentist's.
He's gone for an X-ray / a medical examination / an interview.
He has probably missed the bus.
He has got the flu / a cold / a temperature.

Who is missing / absent / away?

Why are you late?
Where have you been?
We started ten minutes ago. What have you been doing?
Did you oversleep / miss your bus?
What did you say when you are late?
I see. Well, sit down and let's get started.
That's all right. Sit down and we can start.
Try not to be late next time.
Don't let me happen again.
Let this be the last time this week.
I'll have to report you if you're late again.

Teach appropriate apologies:

I'm sorry I'm late.
I've been to see the doctor.
I've been to the dentist's.
I missed my bus.

ЗАВЕРШЕННЯ УРОКУ

It's almost time to stop

I'm afraid it's time to finish now.
I make it almost time. We'll have to finish now.
I make it just gone five past. We'll have to finish there.
There's the buzzer / bell, so we must stop working now.
That's the buzzer / bell. It's time to stop.
All right! That's all for today, thank you.
Right. You can put your things away and go.

That will do for today. You can go now.

It's isn't time to finish yet

The buzzer / bell hasn't gone yet.

There are still two minutes to go.

We still have a couple of minutes left.

I only make it a quarter to. There's another five minutes yet.

This lesson isn't supposed to / due to finish until five past...

Your watch must be fast.

We have five minutes over

We seemed to have finished a few minutes early.

My watch must be slow. I make it only a quarter to...

We have an extra five minutes.

It seems we have two or three minutes in hand / to spare.

There isn't any point (in) beginning anything else this time.

Sit quietly until the bell goes.

Carry on with the exercise for the rest of the lesson.

Wait a minute

Hang on a moment.

Just hold on a minute.

Stay where you are for a moment.

Just a moment, please.

One more thing before you go.

Don't go rushing off. I have something to tell / say to you.

Back to places!

We'll finish this next time

I don't think we've got time to finish this now.

We'll do / read / look at the rest of this chapter on Thursday.

We'll finish off this exercise in the next lesson.

We've run out of time, but we'll go on with this exercise next time.

We'll continue (with) this chapter next Monday.

We'll continue working on this chapter next time.

This is your homework

This chapter / lesson / page / exercise is your homework.

This is your homework for tonight / today / next time.

For your homework would you do exercise 10 on the page 25.

Prepare the last two chapters for Monday.

Prepare as far as / down to / up to page 175.

Your homework for tonight is to prepare chapter 17.

I'm going to set (you) any homework this time.

Finish this off at home

Finish off the exercise as your homework for tonight.

Do the rest of the exercise at home.

Complete this exercise at home.

Finish the question you're (working) on at the moment, and do the rest at home.

There will be a test on this next Wednesday

I will give you a test on these lesson / chapters sometime next week.

Learn the vocabulary because I will be giving you a test on it in the next lesson.

You can expect a test on this in the near future.

Please revise lesson 9 and 10. There will be a test on them sometime.

Don't forget about your homework!

Remember your homework.

Please pick up a copy of the exercise as you leave.

Remember to take a sheet as you leave.

Collect a copy of your homework from my desk.

Goodbye

Goodbye, boys and girls.

Bye-bye, children.

Goodbye, everyone.

Cheerio, Nick.

Bye now, Alex.

See you again on Tuesday.

I'll see you (all) again next Wednesday.

See you tomorrow afternoon again.

I'll be seeing some of you again after the break.

I'll see you all again after Christmas / next year / in 2020.

Have a nice weekend

Have a good holiday / Christmas /Easter.

Enjoy your holiday.

Don't work too hard.

I hope you all have a nice vacation.

Tomorrow we'll meet in room 15.

I'll see you in room 7 after the break.

Wait outside the language laboratory for me.

There's been a change of room for next week.

We'll be meeting in room 19 instead.

Which period do we have English on Friday?

The 4th period has been cancelled next Tuesday so there won't be an English lesson.

I won't be here next week.

Miss Jones will take / be taking you instead.

Go and join class 6B for your English lesson.

I'll leave him / her some work to give you.

Will you please go out

Everybody outside!

All of you, get outside now!

Hurry up and get out!

Go out quietly.

Not so much noise, please.

Quietly!

Try not to make any noise as you leave.

No noises as you leave. Other classes are still working.

Queue up by the door.

Get into a queue.

Form / make a queue and wait until the buzzer goes.

Go and join the back of the queue.

Wash your hands before you go.

Come and wash your hands before your lunch.

Have you all washed your hands?

Open the window.

Let's have some fresh air.

It's very stuffy in here.

Let in some fresh air for the next class.

ВІТАННЯ. ВИБАЧЕННЯ.**Happy Birthday!**

Many happy returns (of the day), Bill.

Bill has / a birthday today.

Nick is eleven today. Let's sing 'Happy Birthday'.

Merry Christmas!

I hope you all have a good Christmas.

Happy New Year!

All the best for the New Year.

Happy Easter!

God bless!

Bless you! God bless you!

I hope you're not catching / getting a cold.

It sounds as though you're getting the flue.

Good luck!

Best of luck!

I hope you win / get through / pass.

Hard luck!

Never give up!

Better luck next time!
Well done!
Congratulations!
Oops-s-daisy!

Remember me to your brother.
Give my best regards / best wished to your sister.
Say hello to your sister for me.

I'm very / terribly/ awfully sorry (about that).

Sorry about that.

Sorry, that was my fault.

I am sorry.

Excuse me for a moment.

I'll be back in a moment

Carry on with that exercise while I'm away.

Would you excuse me for a while / moment.

I've just got to go next door for a moment.

Excise me.

Mind out of the way.

Mind out!

Could I get past, please.

Out of the way now!

Get out of my / the way.

You are in the / my way.

You're blocking the gangway.

Bill can't get past for your case.

НАДАННЯ ВКАЗІВОК ВЧИТЕЛЕМ ВПРОДОВЖ УРОКУ

Вживання наказового способу є найпростішим способом надання вказівок:

Open the window.

Open your books.

Вживання заперечної форми:

Don't write this down.

Don't look at the answers.

Вказівки можуть бути персоналізовані:

Maria, you try number 2.

You say it, Alex.

You boys, listen now.

Answer it, somebody.

Come on, everybody.

!!! Не виживайте непрямої порядок слів!!!

Nataly, try you the next time

Say you it, Artur.

Вживання заперечної форми наказового способу може бути персоналізованим:

Don't you help him, Tatiana.

Don't you talk, you two girls.

Don't anybody move.

Для підсилення наказового способу вживається дієслово DO перед дієсловом-присудком, з метою вираження роздратування та невдоволення.:

Do be quiet now.

Do try to hurry up.

Дієслова **want, like, expect, prefer, insist** вживаються для надання вказівок.

Об'єктно-інфінітивна конструкція

I want

I would like

I (would) prefer

I expect

you to

finish this off at hope

try exercise 24

use your own words

prepare down to page 23

Вживання частки **just** на початку речення також виражає роздратування та невдоволення.

Just sit down and be quiet. Just put that book away.

Заперечні конструкції та їх використання:

<i>I don't want you</i>	<i>to spend too much time on this</i>
<i>I wouldn't like you</i>	<i>to do this exercise in a hurry</i>
<i>I don't expect you</i>	<i>to write a masterpiece</i>
<i>I (would) prefer you</i>	<i>not to use a dictionary</i>
<i>I would like you</i>	<i>not to keep interrupting</i>
<i>I expect you the boys</i>	<i>not to make any noise</i>

Додаток + past participle

<i>I want</i>		<i>finished by Friday</i>
<i>I would like</i>		<i>copied out neatly</i>
<i>I (would) prefer</i>	<i>this work</i>	<i>done in your notebooks</i>
<i>I expect</i>		<i>finished off at home</i>

Використання герундію

<i>I prefer</i>		<i>leaving out the easy ones</i>
<i>I insist on</i>	<i>you(r)</i>	<i>at least trying the exercise</i>
<i>I prefer</i>		
<i>I insist on</i>	<i>this work (being)</i>	<i>written out in full done in groups</i>

Використання моделі 'That' + дієслівна фраза

<i>I prefer</i>		<i>learn these words by heart use the</i>
<i>I insist</i>	<i>(that) you</i>	<i>passive</i>

!!! Не вживайте наступних виразів!!!

I want that you...

I would like that you...

Вказівки можна надавати використовуючи модальні дієслова **must**, **have to** and **should**:

*You will **have to** write this out again.*

*You **must** have this finished by Monday.*

*You **should** write your name at the top.*

Вказівки набувають нейтрального тому із виразом **I'm afraid**:

*I'm afraid you will **have to** do this again.*

Вказівки можуть надаватися інфінітивом із часткою **to**:





You are to work in groups of four.

You are not to talk.





You are to finish this off at home.

ПРОХАННЯ

Вказівка може стати проханням, якщо її вимовити із висхідною інтонацією:

Вказівка	Прохання
Try it  again, Nick	Try it again  Nick
Come out  here	Come out here 

Вказівка може стати проханням за допомогою вживання слова **please**. Це найпоширеніша форма прохання, в якій слово **please** можна вживати як на початку так і вкінці речення:

Вказівка	Прохання
Put your pencils  down	Please put your pencils  down
	Put your pencils  down, please 

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
навчально-методичний посібник

Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
вул. Садова 2, м. Умань, Черкаська обл., 20300

Навчально-методичний посібник. – Умань: АЛМІ, 2019. – 160с.

Видавництво «АЛМІ»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру ДК – №74 від 01.06.2000р.
20300, м. Умань, вул. Садова, 4 тел/факс (04744) 4-04-53
e-mail:rus-almi@bigmir.net