

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
Житомирський державний університет імені Івана Франка

КУРС ЛЕКЦІЙ

з обов'язкової освітньої компоненти

**«Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі
(іншомовна освіта)» для підготовки здобувачів першого
(бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 013 Початкова освіта**

Житомир – 2026

УДК 811.111(075.2)
ББК 81.2 АНГЛ я71

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 12 від 29 червня 2026 року)

Рецензенти:

Мірошниченко О.А., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки і управління Житомирського державного університету імені Івана Франка;

Пастовенський О.В., доктор педагогічних наук, завідувач кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін КЗ "Житомирський ОППО" ЖОР;

Самборська Н.М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничих та соціально-гуманітарних дисциплін Житомирського медичного інституту ЖОР.

Курс лекцій з обов'язкової освітньої компоненти «Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі (іншомовна освіта)» для підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта / Уклад. Вознюк О. В., Кравець О. Є., Зимовець О.А. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2026. 86 с.

Курс лекцій з освітньої компоненти «Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі (іншомовна освіта)» створено відповідно до навчального плану цієї дисципліни. Вони спрямовані на підтримку самостійної роботи студентів та підвищення їхньої підготовки до опанування освітніх вимог першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 013 «Початкова освіта».

Лекції містять мету, професійну спрямованість, опорні поняття, технічні засоби, рекомендовану література (основну, допоміжну, інформаційні ресурси), контрольні запитання, завдання, текст лекцій.

Це видання буде корисним для студентів 3 та 4 курсу бакалаврата за спеціальністю 013 «Початкова освіта», які вивчають відповідну дисципліну, готуються до професійної діяльності в ролі вчителів початкових класів та викладачів англійської мови.

УДК 811.111(075.2)

© Вознюк О. В., Кравець О. Є., Зимовець О.А., 2026
© Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2026

ЗМІСТ

Передмова.....	4
Курс лекцій.....	6
1. Методика навчання іноземних мов як наука	6
2. Зв'язок методики з іншими науками. Сутність комунікативного підходу у навчанні іноземної мови.....	15
3. Навчання граматичного матеріалу.....	22
4. Навчання лексичного матеріалу.....	27
5. Навчання фонетичного матеріалу.....	35
6. Навчання аудіювання. Цілі, завдання та зміст навчання аудіювання на початковому етапі навчання.....	45
7. Навчання говоріння. Цілі, завдання та зміст навчання говоріння на початковому етапі навчання (навчання монологу, навчання діалогу)	53
8. Навчання читання. Цілі, завдання та зміст навчання читання на початковому етапі навчання. Етапи формування іншомовної компетентності в читанні	62
Рекомендована література	70
Додатки	73

ПЕРЕДМОВА

Освітня галузь України характеризується запровадженням нового Державного освітнього стандарту в Україні, що призводить до необхідності оновлення програми та підходу до викладання. Світ, у глобальному розумінні, стрімко змінюється у напрямку інформатизації суспільства. Наша країна все більше інтегрується в світовий освітній простір. Ці чинники виявляють нові завдання, що стоять перед освітою: держстандарти і навчальні програми мають відповідати вимогам часу, в них мають бути закладені найновіші досягнення науки, технологій, педагогічної думки, новий освітній зміст. У зв'язку з цим функції вчителя змінюються: його діяльність орієнтована на створення умов для саморозвитку учнів і розвитку їхніх потреб і здібностей.

Зміст реформи вищої освіти полягає у забезпеченні якісної підготовки фахівців і створенні нового підґрунтя для розвитку особистості педагога. Особливе місце посідає професійно-методична підготовка майбутніх учителів іноземних мов, яка передбачає не лише досконале володіння мовою, але й ґрунтовне знання методики її викладання. Така підготовка у вищому навчальному закладі формує основу методичної компетентності, яка згодом вдосконалюється через практичну педагогічну діяльність: аналіз уроків, обмін досвідом з колегами та вивчення фахової літератури.

Методична підготовка студентів включає опанування прикладних наук, педагогічних технологій, розробку навчальних матеріалів і управління навчальним процесом. Для досягнення цієї мети розроблено курс лекцій, які враховують сучасні підходи до викладання іноземних мов. Вони побудовані відповідно до рекомендацій Ради Європи та рівневої підготовки згідно з програмою для початкової школи (рівень А1).

Лекції містять мету, професійну спрямованість, опорні поняття, технічні засоби, рекомендовану літературу (основну, допоміжну, інформаційні ресурси), контрольні запитання, завдання, текст лекцій.

Курс лекцій сприяє комплексному формуванню професійно-методичних навичок і готовності до ефективного викладання англійської мови в початковій школі. Методичні рекомендації з навчання англійської мови в початкових класах складаються з двох модулів: загальної методики та спеціальної методики, що охоплюють основні аспекти професійно-методичної підготовки вчителів. Курс лекцій охоплює основні аспекти підготовки вчителів до викладання англійської мови у початкових класах та поєднує теоретичні і практичні аспекти щодо використання сучасних підходів викладання англійської мови в початковій школі та підвищення мотивації вивчення англійської мови на початковому етапі навчання.

Навчально-методичний план освітньої компоненти

Загальна кількість годин:	210
Загальна кількість кредитів:	7
Кількість модульних контрольних робіт:	2
Форма підсумкового контролю:	Екзамен

<i>Вид заняття</i>	<i>Кількість годин (денна/заочна)</i>
Лекції	16/10
Практичні заняття	56/14
Лабораторні заняття	-
Самостійна та індивідуальна робота	138/186

Теми лекційних занять
(денна форма)

№ з/п	Назва теми	Кількість Годин
1	Методика навчання іноземних мов як наука.	2
2	Зв'язок методики з іншими науками. Сутність комунікативного підходу у навчанні іноземної мови.	2
3	Навчання граматичного матеріалу.	2
4	Навчання лексичного матеріалу	2
5	Навчання фонетичного матеріалу.	2
6	Навчання аудіювання. Цілі, завдання та зміст навчання аудіювання на початковому етапі навчання.	2
7	Навчання говоріння. Цілі, завдання та зміст навчання говоріння на початковому етапі навчання (навчання монологу, навчання діалогу)	2
8	Навчання читання. Цілі, завдання та зміст навчання читання на початковому етапі навчання. Етапи формування іншомовної компетентності в читанні.	2
Всього:		16

Теми лекційних занять
(заочна форма)

№ з/п	Назва теми	Кількість Годин
1	Методика навчання іноземних мов як наука.	2
2	Зв'язок методики з іншими науками. Сутність комунікативного підходу у навчанні іноземної мови.	2
3	Навчання граматичного матеріалу.	2
4	Навчання лексичного матеріалу	2
5	Навчання фонетичного матеріалу.	2
Всього:		10

КУРС ЛЕКЦІЙ

ТЕМА №1

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК НАУКА

Мета: ознайомити студентів з методикою навчання іноземних мов як наукою, удосконалити вміння до аналізу та синтезу наукової та науково-публіцистичної літератури за профільним спрямуванням.

Професійна спрямованість: оволодіння методикою викладання англійської мови як наукою, що в майбутньому буде забезпечувати ефективність навчання.

Опорні поняття: Державний стандарт, загальна методика, спеціальна методика, організація навчання, навчальна діяльність учителя, навчальна діяльність учнів, концепція навчання іноземній мові, базові науки, суміжні науки, методи дослідження, теоретичні методи, емпіричні методи, експеримент, спостереження, тестування, анкетування, контрастивний аналіз, лінгвістичний аналіз.

Технічні засоби: персональний комп'ютер викладача, мультимедійний проєктор, презентаційне обладнання, аудіоколонки, доступ до мережі Інтернет, навчальна платформа або інтерактивна дошка.

План:

1. Державний стандарт загальної середньої освіти
2. Завдання мовного компонента освітньої галузі "Мови і літератури" в початковій школі.
3. Концепції навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах
4. Іноземна мова як навчальний предмет у системі мовної освіти
5. Методика навчання іноземних мов
6. Методи дослідження в методиці навчання іноземних мов

Рекомендована література:

Основна:

1. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія та практика. – Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Биць Н.М. Лекції з методики навчання іноземної мови. Львів, 2019. 55 с.
3. Методика навчання іноземних мов у початковій школі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О.В. Котенко, А.Б. Соломаха [та ін.]. – К.: Київ. ун-т ім. Б.Грінченка, 2013. – 356 с.
4. Навчальні програми для загальноосвітніх закладів середньої освіти та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Іноземні мови 1-4 класи. Київ: Видавничий дім "Освіта", 2020. 208 с.

Допоміжна:

1. Морська Л. І. Теорія та практика методики навчання англійської мови. – Тернопіль: Астон, 2003. 248 с.
2. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник. К.: Ленвіт, 2005. 208 с.
3. Кміть О.В. Методика навчання іноземної мови: Навчально-методичний посібник для студентів спеціальності 013 Початкова освіта. Чернігів: НУЧК, 2023. 120 с.
4. Halliwell. Teaching English in the Primary Classroom. Longman, 2008.
5. Holden Susan. Teaching children. Oxford University Press, 1989.
6. Reilly V. Very young learners. Oxford University Press, 2007.
7. Scott W. Teaching English to children. Longman, 1991.

Контрольні запитання / завдання:

- 1) З яких ступенів складається загальна середня освіта?
- 2) Що таке освітня програма і яка її мета?
- 3) Дайте визначення для поняття Державного стандарту загальної середньої освіти.
- 4) З чого складається зміст загальної середньої освіти в Україні?
- 5) Дайте визначення таким поняттям як: компетентність і компетенція; ключова компетентність і ключова компетенція.
- 6) Як Ви розумієте поняття освітнього стандарту навчального предмета чи галузі знань?
- 7) Назвіть основні завдання мовного компонента освітньої галузі "Мови і літератури" в початковій школі.
- 8) Назвіть основні завдання літературного компонента освітньої галузі "Мови і літератури" в початковій школі.
- 9) Як розглядається іноземна мова згідно «Концепції навчання іноземних мов у середній загальноосвітній школі»?
- 10) В чому полягає основна мета навчання іноземної мови в середній загальноосвітній школі?
- 11) Дайте визначення для іншомовної комунікативної компетентності.
- 12) Поясніть різницю між поняттями "іноземна мова" і "друга мова".

1. Державний стандарт загальної середньої освіти

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

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

Стандарт визначає.

- структуру змісту загальної середньої освіти, тобто загальнообов'язкові (інваріантні) та змінні (варіативні) його складники згідно зі ступенями навчання в середніх закладах освіти;
 - національний базовий навчальний план середньої загальноосвітньої школи, який дає цілісне уявлення про змістовий склад загальної середньої освіти за галузями знань та їх співвідношення, окреслює обсяги (норма тиви) навчального навантаження учнів, його розподіл за освітніми рівнями і роками навчання;
 - обов'язковий мінімум змісту навчання з кожної освітньої галузі, що входить до державного компонента;
 - обов'язкові результати навчання на різних освітніх рівнях (початкова, базова і повна загальна середня освіта);
 - компетентність і взаємну відповідальність учасників освітнього процесу, державні гарантії в одержанні загальної середньої освіти і контроль за дотриманням вимог даного стандарту;
 - порядок внесення змін до державного стандарту загальної середньої освіти.
- Стандарти освітніх галузей, котрі зумовлюють їх змістове наповнення (обо в'язковий мінімум змісту освітньої галузі, що входить до державного компонента, а також обов'язкові результати навчання, які відповідають різним освітнім рівням — початковій, базовій і повній загальній середній освіті), є самостійними нормативними документами, що становлять складову частину стандарту.

У чинному Державному стандарті початкової загальної освіти терміни вживаються у такому значенні:

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

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

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

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

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

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

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

Комунікативна компетентність — здатність особистості застосувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми і віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями.

2. Завдання мовного компонента освітньої галузі "Мови і літератури" в початковій школі.

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

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

Завданнями *мовного компонента* освітньої галузі

"Мови і літератури" в початковій школі є:

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

змісту текстів з використанням наочності;

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

Завданнями *літературного компонента* освітньої галузі

"Мови і літератури" в початковій школі є:

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

3. Концепції навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах

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

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

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

Ця мета передбачає досягнення школярами такого рівня іншомовної комунікативної компетентності, який був б и достатнім для здійснення спілкування в усній (говоріння, аудіювання) і письмовій (читання, письмо) формах у межах визначених комунікативних сфер, тематики ситуативного мовлення та вивченого мовного і мовленнєвого матеріалу. Іншомовна комунікативна компетентність формується на основі взаємопов'язаного мовленнєвого, соціокультурного і мовного розвитку учнів відповідно до їхніх вікових особливостей та інтересів на кожному етапі вивчення ІМ.

Основою іншомовної комунікативної компетентності є комунікативні уміння, розвиток яких неможливий без оволодіння мовними засобами реалізації усного або писемного висловлювання. Проте знання лексичного і граматичного матеріалу ще не забезпечує розвитку комунікативних умінь. Необхідні навички оперування цим матеріалом, а також використання його для породження і розпізнавання інформації у визначених сферах спілкування. Неможливим також є розвиток комунікативної компетентності без відповідних соціокультурних і соціолінгвістичних знань, навичок і вмінь, які забезпечують входження особистості в інший соціум і сприяють її соціалізації у новому для неї суспільстві.

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

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

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

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

4. Іноземна мова як навчальний предмет у системі мовної освіти

Формування іншомовних вмінь зумовлено різними факторами, а саме:

1. віковими особливостями учнів;
2. швидкістю і гнучкістю мислення індивіду;
3. їх фактичними знаннями;
4. знаннями лексики, граматики та фонетики рідної мови;
5. знаннями з аспектів ІМ в означений період;
6. ступенем автоматизованості іншомовних умінь;
7. організацією навчання;
8. якістю навчального матеріалу;
9. методичною кваліфікацією вчителя.

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

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

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

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

Нас, у першу чергу, цікавить ІМ як альтернатива рідній мові. *Рідна мова* -це перша мова, якою оволоділа людина (вивчила). Вивчення мови відбувається у дитинстві у природний спосіб в умовах опіки над малою дитиною. Як правило — це родинні умови. Це мова, з якою людина входить у світ, прилучається до загальнолюдських цінностей у їх національній своєрідності. Людина стає свідомою, оволодіваючи мовою своїх батьків. Поняття "рідна мова" для вибору мови навчання у школі може замінюватися на поняття "основна функціональна мова", тобто мова, якою дитина володіє вільно. У багатонаціональному суспільстві, в тому числі і в Україні, дитина може володіти на одному рівні кількома мовами, що робить практично неможливим поділ мов на рідну і нерідну.

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

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

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

розвитку методичної науки, в тому числі і в цій роботі, терміни "*вивчення мови*", "*оволодіння мовою*" і "*засвоєння мови*" *вживаються як синоніми*.

У сучасній методиці навчання ІМ розрізняють *чотири типи володіння мовою* або мовами в залежності від умов і цілей вивчення мови, віку особи:

моно-лінгвізм (одномовність — володіння першою, тобто рідною, мовою);

білінгвізм (двомовність — володіння з початку розвитку мовлення двома мовами);

полілінгвізм (багатомовність — володіння з початку розвитку мовлення кількома мовами); володіння другою мовою (білінгвізм) поряд з першою (рідною) відбувається тоді, коли особа вже повністю або частково володіє рідною мовою;

володіння іноземною мовою (в різних умовах її вивчення).

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

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

5. Методика навчання іноземних мов

Методика навчання іноземних мов — це наука, яка досліджує закономірності, цілі, зміст, методи і засоби навчання та виховання учнів на уроках іноземної мови.

Об'єктом методики є процес навчання іноземної мови як нового засобу спілкування у діалозі культур (у різних типах навчальних закладів).

Згідно з особистісно-орієнтованою концепцією освіти процес навчання трактується сьогодні як процес взаємодії вчителя та учнів під час оволодіння ними іноземною мовою.

Предметом методики є методи, прийоми і засоби навчання спілкування у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, письмо та говоріння), способи управління процесом оволодіння учнями іноземною мовою.

Термін «*методика навчання іноземних мов*» використовується для позначення змістовно різних понять:

- прийомів і форм роботи окремих вчителів, описаних, наприклад, в журналі «Іноземні мови в школі» або представлених в матеріалах різних науково-практичних конференцій; в даному випадку методика прирівнюється до технології професійної діяльності;
- навчальної дисципліни, теоретичного курсу в педагогічних вищих навчальних закладах, освоєння якої має забезпечити формування професійної методичної компетентності студентів, їх теоретичну і практичну підготовку;
- самостійної наукової дисципліни.

Відзначимо, що *методика навчання іноземним мовам розглядається як самостійна наука, так як володіє характеристиками, властивими будь-якій науці*: предметом, об'єктом, науковими теоретичними основами, експериментальними даними і власним категоріальним апаратом. Як і будь-яку науку, її відрізняє цілісність накопичення знань і формування зв'язків між ними. В основі методики як науки лежить навчальний процес, компонентами якого є:

- навчальна діяльність вчителя;
- організація навчання (цілі, зміст, методи, прийоми і засоби);
- навчальна діяльність учнів.

Предметом методики навчання іноземним мовам є іноземна мова і процес його засвоєння як засобу комунікації, сукупність знань про процес навчання у вигляді теорій і методичних рекомендацій, наукове обґрунтування цілей, змісту навчання, організації матеріалу, послідовності його вивчення, його виховної цінності, характеру вимог до рівня

володіння ним, а також наукова розробка найбільш ефективних методів, прийомів і форм навчання з урахуванням поставлених цілей, змісту і конкретних умов навчання. По суті, в предмет методики входить вся проблематика, пов'язана з навчанням іноземним мовам.

Методику і дидактику як розділ педагогіки ріднить наявність загального об'єкта дослідження - процесу навчання. Уточнимо, що об'єктом дослідження методики навчання іноземним мовам є процес навчання учнів комунікативної діяльності на іноземних мовах і закономірності їх засвоєння як засобу комунікації, а також особливості освіти і виховання всебічно розвиненої особистості, здатної до саморозвитку і особистісного самовизначення, засобами іноземної мови в різних умовах.

Наукову основу методики навчання іноземним мовам, крім її власних теоретичних положень і експериментальних даних методичних досліджень, становлять закономірності базисних і суміжних з методикою наук.

6. Методи дослідження в методиці навчання іноземних мов

Методика навчання іноземних мов ефективність своїх теоретичних положень на практиці і має необхідні експериментальними даними, отриманими шляхом аналізу методичної, педагогічної, лінгвістической літератури, ретроспективного вивчення досвіду вітчизняної і зарубіжної школи, узагальнення досвіду викладання, спостереження і самопостереження, бесіди, анкетування, тестування, експерименту, масового експериментально-дослідного навчання.

До другої групи методів дослідження відносяться теоретичні та науково-експериментальні методи:

- *аналіз наукової літератури в області методики, лінгвістики, психолінгвістики, педагогіки, нормативних документів (включаючи ФГОС, зразкові і робочі програми з іноземної мови), що дозволяє виявити різні точки зору на аналізовану методичну проблему, вивчені сторони проблеми, дискусійні питання, застарілі аспекти, малодосліджених проблематику і запропонувати власну методичну концепцію;*

- *тестування, яке набуло особливої актуальності в даний час з-за своєї об'єктивності, стислості, однорідності, стандартизоване TM, можливості кількісно виразити результат і здійснити його обробку. Педагогічна практика показує, що різні за спрямованістю тести, такі як тести досягнень, здібностей, особистості, критеріально-орієнтовані тести та ін., Є прогресивним методичним інструментарієм, дозволяють об'єктивно виявити типові помилки учнів і труднощі, з якими вони стикаються, визначити рівень володіння іноземною мовою, а також на основі аналізу отриманих даних вибудувати обґрунтовану систему навчання іноземної мови;*

- *експеримент, який займає в методиці навчання іноземних мов дуже важливе місце. Фактично експеримент – це науково поставлений досвід, цілеспрямоване вивчення явища в певних умовах, коли є можливість стежити за ходом змін, впливати на нього, відтворювати ситуацію в аналогічних умовах. У методичній літературі по цілі розрізняють розвідувальний / пошуковий, констатуючий, навчальний, повторний експеримент; за умовами – природний і лабораторний експеримент; за методикою проведення – традиційний або перехресний експеримент, за термінами – тривалий або короткочасний експеримент;*

- *масове експериментально-дослідне навчання завершує методичне дослідження і дозволяє апробувати нові навчальні матеріали, поширити позитивний педагогічний досвід, отримати відомості, що мають особливу значимість для процесу навчання, в безпосередній взаємодії з реальністю, тобто в ході навчання іноземним мовам в різних навчальних умовах.*

Всі перераховані вище методи отримання наукового знання (теоретичні та емпіричні) повинні використовуватися в методичних дослідженнях не ізольовано, а в поєднанні один з одним, завдяки чому збільшиться ступінь надійності і наукової об'єктивності результатів досліджень, а їх вибір залежить в значній ступеня від типу і характеру дослідження.

Методика навчання іноземних мов володіє і власним категоріальним апаратом, тобто понятійним апаратом у вигляді системи термінів, що відображають її зміст та предмет навчання.

Методика навчання іноземних мов оперує такими термінами: підхід, метод, прийом, спосіб, цілі, принципи, засоби, вправи, технологія і ін.

Поняття «метод» – одне з найбільш уживаних в методичній літературі. Воно багатозначне і може бути визначено як система цілеспрямованих дій вчителя, з одного боку, і навчальних дій і діяльності учнів – з іншого, що забезпечують досягнення цілей навчання іноземної мови.

Термін «метод» часто вживається для позначення методичного спрямування в історії методики (наприклад, граматико-перекладний метод).

Під методом навчання також розуміють систему навчання всередині якогось напрямку, тобто фактично авторський метод (наприклад, метод Пальмера).

У зв'язку з поняттям «метод навчання» доцільно розглянути і поняття «**прийом**», яке трактується в методичній літературі як елементарний методичний вчинок, спрямований на вирішення певної задачі навчання на конкретному етапі.

Визначимо також термін «**технологія навчання**», під яким будемо розуміти модель (опис) процесу навчання, яка розробляється відповідно до тієї чи іншої ідеї і може бути відтворена в реальних умовах навчання. Технологія навчання розглядається як спосіб реалізації на уроках іноземної мови системно-діяльного підходу до навчання

ТЕМА № 2

ЗВ'ЯЗОК МЕТОДИКИ З ІНШИМИ НАУКАМИ.

СУТНІСТЬ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Мета заняття: окреслити зв'язки методики навчання іноземної мови як самостійної педагогічної науки із значною кількістю інших наук та визначити факти і встановлені їми закономірності у процесі викладання іноземної мови; формувати іншомовні комунікативні компетенції студентів.

Професійна спрямованість: ознайомлення студентів із сутністю комунікативного підходу у викладанні іноземних мов, розвиток навичок застосування цього підходу на практиці для ефективного навчання мовленнєвих умінь

Опорні поняття: психологія мовлення; класифікації типів пам'яті; слухові, зорові, дотикові та кінетичні види сприймання; мимовільна, довільна і післядовільна увага; основні видів мотивації; когнітивна лінгвістика; практична мета навчання іноземної мови, освітня мета навчання іноземної мови, розвивальна мета навчання іноземної мови, виховна мета навчання іноземної мови, іншомовна комунікативна компетенція, мовна компетенція, мовленнєва компетенція, соціокультурна компетенція, навчальна компетенція, сфера спілкування, тема, ситуація, знання, навичка та вміння мовлення.

Технічні засоби: персональний комп'ютер викладача, мультимедійний проектор, презентаційне обладнання, аудіоколонки, доступ до мережі Інтернет, навчальна платформа або інтерактивна дошка.

План

1. Зв'язок методики з іншими науками
2. Цілі та зміст навчання іноземної мови
3. Сутність комунікативного підходу у навчанні іноземної мови
4. Рекомендації для вчителів початкової школи.

Рекомендована література:

Основна:

1. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія та практика. – Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.

2. Биць Н.М. Лекції з методики навчання іноземної мови. Львів, 2019. 55 с.

3. Кравчина Т.В. Сутність комунікативного методу навчання іноземним мовам // Фізико-математична освіта : науковий журнал. – 2017. – Випуск 1(11). – С. 68-71.

Методика навчання іноземних мов у початковій школі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О.В. Котенко, А.Б. Соломаха [та ін.]. – К.: Київ. ун-т ім. Б.Грінченка, 2013. – 356 с.

4. Навчальні програми для загальноосвітніх закладів середньої освіти та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Іноземні мови 1-4 класи. Київ: Видавничий дім "Освіта", 2020. 208 с.

5. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2018. – 590 с.

6. Методичний експрес: Теорія і практика навчання англійської мови в Новій українській школі : навч.-метод. посіб. / О. В. Вознюк, О. С. Гуманкова, С. В. Деньгаєва, О. А. Зимовець, О. Є. Кравець, О. С. Михайлова, І. В. Самойлюкевич, Дж. Хегарті та ін.; за заг. ред. І. В. Самойлюкевич. – Житомир : Вид-во ФОП О. О. Євенок, 2019. – 172 с.

Допоміжна:

1. Морська Л. І. Теорія та практика методики навчання англійської мови. – Тернопіль: Астон, 2003. 248 с.

2. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник. К.: Ленвіт, 2005. 208 с.
3. Кміть О.В. Методика навчання іноземної мови: Навчально-методичний посібник для студентів спеціальності 013 Початкова освіта. Чернігів: НУЧК, 2023. 120 с.
4. Halliwell. Teaching English in the Primary Classroom. Longman, 2008.

Контрольні запитання / завдання:

1. Навідіть приклади зв'язку методики з іншими галузями знань.
2. Які цілі навчання англійської мови на початковому ступені навчання?
3. Які психологічні особливості молодших школярів слід брати до уваги у процесі навчання іноземної мови?
4. Які програмні вимоги до навчання англійської мови учнів початкової школи?
5. Якими є головні рекомендації для вчителя іноземної мови на початковому етапі?

1. Зв'язок методики з іншими науками

У сучасних умовах іноземна мова розглядається як засіб спілкування і залучення до культури іншого народу. Особлива увага приділяється навчання іноземної мови школярів у початкових класах, бо в молодшому шкільному віці схильність до вивчення мов набагато вища. Навчання – це процес взаємодії вчителя та учнів, в якому обидві сторони беруть активну участь: Вчитель при цьому навчає і мотивує учнів, організовує навчальну діяльність та здійснює контроль.

Методика навчання іноземних мов пов'язана з іншими науками, зокрема з лінгвістикою, психологією, педагогікою.

Лінгвістика (лат. lingua – мова) це наука, яка вивчає систему мови, її сутність і форми існування. Знання лінгвістики допомагають учителеві підібрати матеріал для навчання та сформулювати правила його використання. Із розвитком мови відбуваються певні зміни в лексиці та граматичних структурах, що впливає в свою чергу на матеріал для навчання іноземних мов і способи його пояснення. Лінгвістику можна розглядати як одну з базисних наук і використовує такі її дані, як характеристика лінгвістичних закономірностей мови, що вивчається, розмежування понять «мова» і «мови», особливості фонетичної, лексичної систем і граматичної будови іноземної мови, стилістичні особливості контекстів і вжиткового різних мовних явищ в них, функціональні особливості видів мовної діяльності та ін.

Оскільки **психологія** – наука про психіку і психічну діяльність людини, знання закономірностей функціонування мислення, пам'яті, сприймання та уваги школярів допомагає вчителю обирати раціональні методи навчання іноземної мови, забезпечує керування розумовою діяльністю учнів. Наявність індивідуальних відмінностей мислення вимагає різних прийомів навчання. Важливу роль в оволодінні іноземною мовою відіграє пам'ять. Обидва види пам'яті (короткочасна і довготривала) мають велике значення для реалізації мовленнєвої діяльності. Для ефективної організації заняття з іноземної мови слід враховувати вікові особливості уваги молодших школярів, змінюючи форми та методи роботи на уроці. Зв'язок психології з методикою навчання іноземних мов простежується за двома напрямками – психології мови і педагогічної психології. З різних розділів психології методика черпає такі дані, як співвідношення усній і письмовій, внутрішньої і зовнішньої мови, психологічні особливості оволодіння і володіння різними видами мовленнєвої діяльності, психологічні особливості учнів різних вікових груп, здійснення учнями вищих психічних функцій (сприйняття, пам'ять, мислення, мова) в процесі навчання іноземним мовам.

Методика тісно пов'язана з **педагогікою**, базуючись на даних дидактики при вирішенні таких питань як цілі навчання, загальна спрямованість змісту та організаційні форми

навчання. Сучасна дидактика приділяє велику увагу активній діяльності самих учнів у засвоєнні нових знань та оволодінні вміннями. І на уроках іноземної мови значно зростає роль учителя як організатора навчально-виховного процесу та зміщенні акценту з активної діяльності вчителя на активну діяльність учня.

Загалом, методичні дослідження спираються на загальні положення педагогічної теорії і теорію виховання, що описує процес цілеспрямованого формування особистості учнів. У процесі навчання іноземної мови повинні бути сформовані, наприклад, такі якості особистості учнів, як російська громадянська ідентичність, свідомість, активність, усвідомлення свого місця в полікультурному світі, здатність до саморозвитку і самовиховання відповідно до загальнолюдськими моральними цінностями, готовність до самостійної, творчої та відповідальної діяльності тощо.

Відтак, навчання іноземної мови будується на єдиній дидактичній основі, яка реалізується в системі загальноприйнятих дидактичних принципів: принцип науковості, посиленості / доступності в навчанні іноземних мов; принцип виховання і всебічного розвитку особистості учнів в процесі навчання (навчання, що виховує); принцип свідомості і активності учнів; принцип зв'язку теорії з практикою; принцип наочності; принцип врахування індивідуальних особливостей учнів та ін. Дидактика і методика, як уже зазначалося, мають загальний об'єкт дослідження – навчально-виховний процес, але дидактика вивчає цей процес в цілому, а методика навчання іноземним мовам – стосовно до певного навчального предмета – іноземної мови.

В основі методики навчання іноземним мовам покладені і положення *психолінгвістики*, які дозволили визначити такі важливі для методики категорії, як: мовна діяльність, її види, структура, процес породження і сприйняття мови, розвиток мовлення дитини і т.д. Важливо відзначити, що опора на базисні науки - найважливіша умова підвищення наукового рівня методики, а одним із її завдань є синтез даних базисних наук, на основі яких формулюються власне методичні закони.

Методика також пов'язана з такою наукою як, *інформатика*. Навчання іноземної мови неможливе без використання ТЗН (ноутбук, телевізор, інтерактивна дошка, смартфон та ін.).

Необхідно відзначити, що свій вплив на методику надають і інші науки, однак відбувається це опосередковано. Поряд з базовими науками, методика спирається на дані суміжних з нею павук, до яких відносяться: *література, соціологія, краєзнавство, теорія інформації, культурологія, кібернетика, математика, дефектологія, статистика (статистичний аналіз даних)* і ін. Відтак, методика навчання іноземних мов обґрунтовано привертає дані базисних і суміжних з нею наук при вирішенні теоретичних і практичних питань навчання, уникаючи односторонньої орієнтації на яку-небудь одну науку.

3. Цілі та зміст навчання іноземної мови

Основні цілі навчання іноземної мови

Практична ціль: здобуття здатності ефективно спілкуватися іноземною мовою в реальних ситуаціях.

Освітня ціль: формування знань про структуру мови, правила її використання в різних комунікативних ситуаціях.

Розвивальна ціль: розвиток мовних здібностей, а також інших когнітивних та комунікативних навичок.

Виховна ціль: формування цінностей міжкультурної комунікації, толерантності до різних культур.

Рівні володіння мовою

Міжнародна градація	Європейська градація	Українська градація
Beginner/Elementary	A1 (Breakthrough)	Рівень А1 (Інтродуктивний або «відкриття»)
Pre-Intermediate	A2 (Waystage)	Рівень А2 (Середній або «виживання»)
Intermediate	B1 (Threshold)	Рівень В1 (Рубіжний)
Upper-Intermediate	B2 (Vantage)	Рівень В2 (Просунутий)
Advanced	C1 (Effective Operational Proficiency)	Рівень С1 (Автономний)
Proficiency	C2 (Mastery)	Рівень С2 (Компетентний)

Зміст навчання іноземної мови:

Зміст навчання ІМ полягає в тому, щоб навчити учнів спілкуватися іноземною мовою в типових ситуаціях повсякденного життя в межах засвоєного програмного матеріалу. Здатність учнів спілкуватися іноземною мовою забезпечується формуванням у них іншомовної комунікативної компетенції, яка складається з:

- мовної компетенції (мовні знання – лексичні, граматичні, фонетичні та орфографічні і відповідні навички).
- мовленнєвої компетенції (включає аудіювання, говоріння, читання та письмо).
- соціокультурної компетенції, яка в свою чергу складається з країнознавчої компетенції (знання учнів про культуру країни, мова якої вивчається, знання історії, географії, економіки, держ.устрою, особливостей побуту, традицій) лінгвокраїнознавчої компетенції (передбачає особливості володіння мовленнєвою та не мовленнєвою (міміка, жести) поведінкою носіїв мови в певних ситуаціях

Предметний аспект змісту навчання: граматики, лексики, фонетики.

Процесуальний аспект змісту навчання: як відбувається навчання (методи, технології, етапи процесу).

Іншомовна комунікативна компетенція, її складові.

Мовна компетенція: знання мовних структур.

Мовленнєва компетенція: вміння використовувати мову для виконання різноманітних комунікативних завдань.

Соціокультурна компетенція: знання культурних особливостей країни носія мови, що дозволяє коректно використовувати мову в різних соціокультурних контекстах.

Навчальна компетенція: здатність самостійно здобувати нові знання і вдосконалювати навички мовлення.

3. Сутність комунікативного підходу у навчанні іноземної мови

В основі комунікативного методу лежить уявлення про те, що мова використовується для спілкування і, отже, **метою навчання мови має бути комунікативна компетенція**, яка включає в себе:

мовну компетенцію (володіння мовним матеріалом і його використання у вигляді мовленнєвих висловлювань),

соціолінгвістичну комунікацію (здатність використовувати мовні одиниці у відповідності з ситуаціями спілкування),

дискурсивну компетенцію (здатність розуміти і досягати зв'язності в сприйнятті і породженні окремих висловлювань у рамках комунікативно-значущих мовних утворень),

стратегічну компетенцію" (ступінь знайомства з соціально культурним контекстом функціонування мови),

соціальну компетенцію (здатність і готовність до спілкування з іншими).

На виникнення комунікативного методу і самого терміна "комунікативна компетенція" вплинула концепція мовної компетенції Н. Хомського, під якою розуміється здатність мовця породжувати граматично правильні структури.

Основні ознаки комунікативного методу:

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

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

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

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

5) контекстне вивчення лексики, тобто не ізольовано як у традиційній методиці, а виключно в контексті під час її застосування.

Сучасний комунікативний метод являє собою гармонійне поєднання **багатьох способів навчання іноземним мовам**, перебуваючи, напевно, на вершині еволюційної піраміди різних освітніх методик.

На сучасному етапі навчання іноземним мовам більшість педагогів-лінгвістів найефективнішим вважають "комунікатив" і критикують традиційні методики, що працюють за принципом «від граматики до лексики, а потім перехід до вправ на закріплення». Штучно створені вправи не формують користувача мови, і людина, яка вивчає мову саме за цією методикою, скоріше промовчить, ніж промовить невірну фразу. А «комунікативність», навпаки, покликана «розв'язати» мову.

Комунікативний метод (Communicative Approach) розвиває всі мовні навички – від усного мовлення до читання та аудіювання. Граматика ж освоюється в процесі спілкування на мові: студент спочатку запам'ятовує слова, вирази, мовні формули і тільки потім починає розбиратися, що вони собою представляють в граматичному сенсі. Мета – навчити студента говорити іноземною мовою не тільки вільно, але і правильно.

На уроках іноземної мови вчитель створює ситуації, в яких студенти спілкуються в парах один з одним, в групах. Це робить урок більш різноманітним. Працюючи у групі, учні виявляють мовну самостійність. Вони можуть допомагати одне одному, успішно коригувати висловлювання співрозмовників.

Викладач на заняттях бере на себе функції організатора спілкування, задає питання, звертає увагу на оригінальні думки учасників, виступає арбітром у обговоренні спірних проблем.

На відміну від аудіолінгвального та інших методів, заснованих на повторенні і запам'ятовуванні, комунікативний метод задає вправи «з відкритим фіналом»: учні самі не знають, у що перейде їх діяльність в класі, все буде залежати від реакцій та відповідей. Ситуації використовуються кожен день нові. Так підтримується інтерес студентів до занять: адже кожному хочеться спілкуватися на осмисленні теми.

Більшу частину часу на уроках займає усна мова (хоча читанню та письму також приділяється увага). При цьому вчителі менше говорять і більше слухають, лише направляючи діяльність студентів. Вчитель дає вправи, а потім, «розговоривши» студентів, відходить на задній план і виступає у ролі спостерігача і арбітра. Бажано, щоб він користувався виключно мовою, що досліджується.

Комунікативний метод полягає в уподібненні процесу навчання до процесу комунікації, точніше кажучи, він заснований на тому, що процес навчання є моделлю процесу спілкування, нехай дещо спрощеною, але за основними параметрами адекватною, подібної реальному процесу комунікації.

Слід назвати і **основні принципи навчання**, які застосовуються під час використання комунікативного методу на заняттях з іноземної мови. До них належать:

1) принцип мовленнєвої спрямованості або принцип комунікативності. Він полягає в тому, що шляхом для реалізації мовленнєвої мети є практичне користування мовою у ситуаціях, які максимально наближені до ситуацій реального спілкування.

2) Принцип індивідуалізації. Завжди необхідно враховувати індивідуально – психологічні особливості студентів. Саме вони впливають на успішне оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю. Комунікативність включає в себе індивідуалізацію навчання мовній діяльності, під якою розуміємо врахування всіх властивостей студента як індивідуальності: його здібностей, вміння здійснювати мовну і навчальну діяльність і головним чином його особливих якостей. Для комунікативного методу індивідуалізація є головним засобом створення мотивації і активності.

3) Принцип автентичності. Даний принцип означає, що найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, саме таких, які використовуються носіями даної мови.

4) Принцип інтерактивності. За даним принципом навчання відбувається переважно у групах, оскільки в умовах групової взаємодії між студентами утворюється спільний фонд інформації про досліджуваний предмет, яким вони користуються разом. Дослідження показують, що при груповій роботі підвищується не лише мотивація студентів, але й їх успішність. Сучасна комунікативна методика пропонує широке використання в навчальному процесі активних нестандартних методів та форм роботи, які допомагають краще свідомо засвоювати матеріал. Такими формами роботи є індивідуальна, парна, групова та робота в команді. Найчастіше при комунікативному методі навчання іншомовного говоріння застосовують такі форми парної та групової роботи, як внутрішні (зовнішні) кола, мозковий штурм, читання зигзагом, обмін думками та парні інтерв'ю.

5) Принцип інтенсивного використання фонових знань студентів. Даний принцип надзвичайно актуальний у немовних вищих навчальних закладах. Адже основне завдання, як вже згадувалося, навчити студентів працювати з текстами за їх спеціальністю, розуміти фахову термінологію. Згідно комунікативної методики студенти повинні вміти не тільки читати та перекладати тексти за фаховим спрямуванням, але й розмовляти за даними темами.

Але власний досвід показує, що бесіда на тему за фахом під силу лише сильним студентам. Слід розробляти завдання, які б дозволяли не лише активізувати фонові знання сильних студентів, краще засвоювати фахову лексику та розвивати навички говоріння, але й підвищувати мотивацію та інтерес до даної теми слабких студентів.

б) Принцип ситуативності або контекстуальної обумовленості. Він означає, що мова та мовні засоби застосовуються в межах відповідного соціального контексту, тобто ситуативно. Саме контекст, ситуація дозволяють впізнати, семантизувати та запам'ятати значення кожної нової лексичної одиниці. Механічне заучування слів, словосполучень, граматичних форм, речень не дозволяє запам'ятовувати їх надовго. Контекст дозволяє адекватно зрозуміти кожне слово, речення завдяки його контекстуалізації – співвіднесенням його значення із значенням навколишніх одиниць. Ситуативність є обов'язковим елементом комунікативного методу, завдяки якому стимулюється мовленнєва діяльність студентів та розвиваються їх мовленнєві навички.

4. Рекомендації для вчителів початкової школи

Відтак, відповідно до *комунікативного підходу у навчанні іноземної мови, практична мета навчання іноземної мови* полягає у опануванні учнями мовленнєвих умінь на рівні, достатньому для здійснення іншомовного спілкування у всіх видах мовленнєвої діяльності. Оволодіння іншомовним спілкуванням передбачає формування певного рівня іншомовної комунікативної компетенції, яка складається з: мовної, мовленнєвої, соціокультурної, стратегічної компетенцій. В початковій школі закладаються основи іншомовної комунікативної компетенції.

Учні початкової школи мають досягти рівня елементарного користувача іноземної мови на момент її закінчення. Початок вивчення іноземної мови є важким для молодших школярів. Необхідним є створення умов для адаптації учнів до іншомовного середовища (мовчазний період). Навчальна діяльність для учнів початкової школи є домінуючою та зумовлює розвиток багатьох психічних функцій

Учні початкової школи мають: образне мислення, добре розвинену уяву, імітативні здібності, високу реактивність в рухах.

В учнів початкової школи домінує мимовільна увага. Вони швидко втомлюються, не можуть зосередитись на одному виді навчальної діяльності тривалий час.

Рекомендації для учителя початкової школи:

- обов'язкове використання різноманітних засобів унаочнення;
- використання методу повної фізичної реакції (МПФР);
- використання навчальних ігор;
- використання навчальних прийомів, які включають хорове повторення за вчителем;
- використання прийомів, які дозволяють учням малювати, конструювати, використання драматизації, пантоміми;
- варіативність форм навчальної роботи учнів на уроці, зміна завдань тощо.

Головними завданнями учителя початкової школи є: залучення учнів до використання іноземної мови у ситуаціях, які моделюють спілкування з носіями мови; створення мотиваційного забезпечення у процесі навчання іноземної мови.

Навчання іноземної мови повинно сприяти: загальному інтелектуальному розвитку молодшого школяра, розвитку англійської комунікативної компетенції та забезпечувати практику у використанні іноземної мови як засобу спілкування у природних комунікативних ситуаціях.

ТЕМА № 3

НАВЧАННЯ ГРАМАТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

Мета заняття: ознайомити студентів з процесом засвоєння граматичного матеріалу, етапах формування граматичної навички та системою відповідних вправ.

Опорні поняття: імпліцитне навчання граматики, лексичний підхід до навчання граматики, шкільний граматичний мінімум, граматична структура, зразок мовлення, зміст навчання граматики, етапи формування граматичної навички, система вправ.

Технічні засоби: персональний комп'ютер викладача, мультимедійний проектор, презентаційне обладнання, аудіоколонки, доступ до мережі Інтернет, навчальна платформа або інтерактивна дошка.

План:

1. Активний і пасивний граматичний мінімум
2. Формування граматичних навичок
3. Граматичні структури та рівні мовленнєвих одиниць
4. Автоматизація дії учнів з новими граматичними структурами

Рекомендована література:

Основна:

1. Безперервний професійний розвиток вчителів іноземних мов в Україні та за кордоном : монографія / Вознюк О.В., Гуманкова О.С., Деньгасва С.В., Зимовець О.А., Кравець О.Є., Кулак В.І., Михайлова О.С. Житомир : Вид-во ЖДУ і. Івана Франка, 2023. – 364 с.

2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2018. – 590 с.

3. Методичний експрес: Теорія і практика навчання англійської мови в Новій українській школі : навч.-метод. посіб. / О. В. Вознюк, О. С. Гуманкова, С. В. Деньгасва, О. А. Зимовець, О. Є. Кравець, О. С. Михайлова, І. В. Самойлюкевич, Дж. Хегарті та ін.; за заг. ред. І. В. Самойлюкевич. – Житомир : Вид-во ФОП О. О. Євенок, 2019. – 172 с.

4. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: Колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майер, О. М. Устименко, В. В. Черниш та інші; [за ред. С.Ю.Ніколаєвої; техн. ред. І. Ф. Соболевої]. – К. : Ленвіт, 2015. – 444 с.

5. Richards, J.C. Key Issues in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. - 826 p.

6. Shin, J., & Crandall, J. Teaching Young Learners English. Boston: Heinle Cengage, 2016. – 403 p.

Допоміжна:

1. Celce-Murcia M, Hilles Sh. Techniques and resources in teaching grammar. – Oxford University Press, 1988. – 177с.

2. Cobb D, Shwarz A. Active Grammar. – Longman, 1986. – 152 p.

3. Dooley, J., Evans V. Grammarway # 1 – 4. – Express Publishing, 1999.

4. Frank, C, Rinvoluceri, M. Grammar in Action. – Prentice Hall, 1993.

5. Murphy, R. English Grammar in Use. – Cambridge University Press, 1985.

6. O'Driscoll J. Penguin Basic English Grammar. – Penguin, 1988. – 125 p.

7. Rinvoluceri, M. Grammar Games. – Cambridge University Press, 1984. – 138 p.

8. Rogova G.V. Methods of Teaching English. – M., 1983.

9. Swan, Michael, Walter, Catherine. How English Works. A Grammar Practice Book with Answers. – Oxford University Press, 1997.
10. Thronbury, S. How to Teach Grammar. – Longman, 1999.
11. Ur, P. Grammar Practice Activities. – Cambridge University Press, 1988.
12. Woodward S. Fun with Grammar. – Prentice Hall Regents, 1997. – 288 p.
13. Гаполова С.В. Планування граматичного етапу уроку іноземної мови // Іноземні мови. – 1997. – №3. – С. 6-10.

Поточні контрольні запитання / завдання:

- 1) Яка мета навчання граматики на початковому етапі навчання?
- 2) Який зміст навчання граматики на початковому етапі навчання?
- 3) Що являє собою шкільний граматичний мінімум?
- 4) Чим відрізняється пасивний та активний граматичний мінімуми?
- 5) Яка основна одиниця навчання граматики?
- 6) Який підхід у формуванні граматичної компетенції молодших школярів є методично коректним?
- 7) Які основні етапи формування англомовної компетенції?
- 8) Яка мета етапу ознайомлення учнів з новою граматичною структурою? Які методи пояснення є найбільш ефективними на початковому етапі навчання?
- 9) Яка мета етапу рецептивно-репродуктивного тренування? Які вправи доцільно використовувати на цьому етапі?
- 10) Яка мета етапу комунікативної практики? Які вправи доцільно використовувати на цьому етапі?

1. Активний і пасивний граматичний мінімум

Грамматика – це система об’єктивно діючих правил утворення слів і сполучення слів у реченні. Зміст навчання граматики полягає у вивченні граматичного матеріалу та формуванні граматичних навичок.

Грамматичний матеріал	Грамматичні навички
<ul style="list-style-type: none"> ■ активний граматичний мінімум, ■ пасивний граматичний мінімум. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ репродуктивні (говоріння, письмо), ■ рецептивні (аудіювання, читання).

Активний граматичний мінімум	Пасивний граматичний мінімум
<ul style="list-style-type: none"> ■ для вираження власних думок в усній (говоріння) чи письмовій (письмо) формах; ■ для розуміння чужих думок, сприйнятих в усній (аудіювання) чи письмовій (читання) формах. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ для розуміння чужих думок, сприйнятих в усній (аудіювання) чи письмовій (читання) формах.

Щоб сприймати і розуміти думки інших людей, необхідно володіти як активним, так і пасивним граматичним мінімумом.

Грамматичні навички мовлення, як і всі інші, повинні характеризуватися такими ознаками: автоматизованість, гнучкість, стійкість, етапність. Учні, які починають вивчати іноземну мову, вже засвоїли систему граматичних навичок рідної мови. Вона може слугувати опорою у процесі засвоєння граматики іноземної мови. Згідно з програмою з іноземних мов для початкової школи граматичні структури засвоюються імпліцитно (шляхом сприймання мовленнєвих зразків у комунікативних ситуаціях). А граматична правильність мовлення формується за рахунок багаторазового вживання мовленнєвих структур.

Вищегаданий метод навчання граматики називається індуктивним на протилежному до дедуктивного методу, коли вчитель записує приклади та пояснює рідною мовою граматичне правило.

На початковому етапі при навчанні граматичного матеріалу слід надавати перевагу індуктивному методу, для трохи старших дітей можна пояснити особливості вживання того чи іншого граматичного явища українською.

2. Формування граматичних навичок

Мета навчання граматичного матеріалу – оволодіти репродуктивними та рецептивними граматичними навичками.

Репродуктивні граматичні навички застосовуються при говорінні і письмі (активний граматичний мінімум).

Рецептивні граматичні навички застосовуються при аудіюванні і читанні (це активний і пасивний граматичні мінімуми).

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

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

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

Етапи формування граматичних навичок

I. Ознайомлення учнів з новою граматичною структурою (ГС)

II. Автоматизація дій учнів з новою ГС на рівні фрази

III. Автоматизація дій учнів з новою ГС на рівні понадфразової єдності

Оскільки мовлення за своєю природою ситуативне, то вчитель повинен знайомити учнів з новими іншомовними граматичними структурами у типових ситуаціях мовлення.

Змістом етапу автоматизації є виконання різноманітних вправ для закріплення граматичної навички. А саме:

- виберіть правильний варіант;
- вставте необхідне слово з поданих вище;
- поставте слова в реченні в правильному порядку;
- напишіть необхідну відповідь чи питання, згідно з ситуацією мовлення.

Як і в навчанні інших мовних навичок у навчанні граматики переходимо від рецептивних і репродуктивних до продуктивних вправ. Крім використання основного НМК вчителю іноземної мови доцільно використовувати інші матеріали чи підручники з граматики для молодших школярів.

3. Граматичні структури та рівні мовленнєвих одиниць

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

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

4. на рівні понадфразової єдності.

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

Граматичні структури можна відобразити за допомогою:

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

Вчитель має сам обирати спосіб відображення ГС, що вивчається.

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

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

Граматичні структури мають дві сторони:

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

При **ознайомленні** учнів з новою ГС вчитель спочатку розкриває її функцію, потім наводить приклади, використовуючи кілька ситуацій мовлення.

Наприклад, The Present Continues Tense передає дію, що відбувається в момент мовлення. Дивіться, що я роблю, і слухайте уважно:

I am opening the book.

I am closing the book.

I am looking at the blackboard.

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

4. Автоматизація дії учнів з новими граматичними структурами

Автоматизація дії учнів з новими ГС активного граматичного мінімуму відбувається:

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

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

- відповіді на запитання;
- самостійне вживання ГС;

2. на рівні понадфразової єдності, де застосовуються умовно-комунікативні продуктивні вправи:

- об'єднання одноструктурних зразків мовлення у понадфразову єдність;
- об'єднання різноструктурних зразків мовлення у понадфразову єдність;
- об'єднання зразків мовлення у діалогічну єдність (запитання – відповідь; твердження – твердження тощо).

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

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

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

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

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

На рівні окремого речення використовуються:

1) некомунікативні рецептивні вправи:

- на розпізнавання ГС, коли учні отримують завдання з поданих речень виписати ГС, що вивчаються;

- на диференціацію ГС, в яких учні мають виокремити різні ГС за їх граматичними сигналами, записати в окремі стовпчики або вказати номери речень в яких зустрілась та чи інша ГС (методисти рекомендують починати з диференціації двох ГС, поступово збільшуючи їх кількість);

- переклад з іноземної мови на рідну.

2) Умовно-комунікативні вправи – відповіді на запитання. на перевірку розуміння ГС.

На рівні понадфразової єдності продовжується робота над ГС. Для цього використовуються мікротексти, де зустрічаються ГС, що вивчаються.

ТЕМА № 4

НАВЧАННЯ ЛЕКСИЧНОМУ МАТЕРІАЛУ

Мета заняття: окреслити методичні знання про суть процесу засвоєння лексичного матеріалу, етапи формування лексичної навички та систему вправ.

Основні поняття: словниковий запас, шкільний лексичний мінімум, лексична одиниця, зміст навчання лексики, етапи формування лексичної навички, система вправ, способи семантизації лексики.

Технічні засоби: персональний комп'ютер викладача, мультимедійний проєктор, презентаційне обладнання, аудіоколонки, доступ до мережі Інтернет, навчальна платформа або інтерактивна дошка.

План

1. Особливості навчання лексики у початковій школі
2. Навчання читання як виду мовленнєвої діяльності
3. Інноваційні методики формування лексичної компетентності
4. Основні положення лекції

Рекомендована література:

Основна:

1. Безперервний професійний розвиток вчителів іноземних мов в Україні та за кордоном : монографія / Вознюк О.В., Гуманкова О.С., Деньгаєва С.В., Зимовець О.А., Кравець О.Є., Кулак В.І., Михайлова О.С. Житомир : Вид-во ЖДУ і. Івана Франка, 2023. – 364 с.

2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2018. – 590 с.

3. Методичний експрес: Теорія і практика навчання англійської мови в Новій українській школі : навч.-метод. посіб. / О. В. Вознюк, О. С. Гуманкова, С. В. Деньгаєва, О. А. Зимовець, О. Є. Кравець, О. С. Михайлова, І. В. Самойлюкевич, Дж. Хегарті та ін.; за заг. ред. І. В. Самойлюкевич. – Житомир : Вид-во ФОП О. О. Євенок, 2019. – 172 с.

4. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: Колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майєр, О. М. Устименко, В. В. Черниш та інші; [за ред. С.Ю.Ніколаєвої; техн. ред. І. Ф. Соболевої]. – К. : Ленвіт, 2015. – 444 с.

5. Richards, J.C. Key Issues in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. - 826 p.

6. Shin, J., & Crandall, J. Teaching Young Learners English. Boston: Heinle Cengrade, 2016. – 403 p.

Допоміжна:

1. Allen V.E. Techniques in Teaching Vocabulary. – Oxford Univ. Press, 1983. – 136 p.
2. Bamber, B. and Bowers R. Word Play. – Longman, 1990.
3. Gairns, R. and Redmen, S. Working with Words. – CUP. Ch.V. How learner discovers meaning.
4. Gairns, R. Working with words. – CUP, 1991.
5. Michael McCarthy. Vocabulary. – Oxford University Press, 1990.
6. Morgan, J. and Rivoluceri, M. Vocabulary. – OUP, 1986.
7. New Ways in Teaching Vocabulary / Editor.
8. Rinvoluceri M. Grammar Games. – CUP, 1986.
9. Rogova G.V. Methods of teaching English. – M., 1983.
10. Ur, P., Wright, A. Five-Minute Activities. – CUP, 1992.
11. Wallance M. Teaching Vocabulary. – OUP, 1992.

12. Watcyn-Jones P. Vocabulary Games and Activities for Teachers. – Penguin, 1993.
13. Алексєенко І. В. Назустріч тестам. // Іноземні мови в навчальних закладах № 2, 2006. – ст. 112 – 118.
14. Близнюк О. І., Панова Л.С. Ігри у навчанні іноземних мов: Посібник для вчителів. – К.: Освіта, 1997. – 64 с.
15. Коломінова О. О. Формування англомовної лексичної компетенції у молодших школярів. // Іноземні мови № 2, 2005. – С. 48 – 51.
16. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – К.: Ленвіт, 1999. – ст. 92-105.

Інформаційні ресурси:

1. <http://www.english-4kids.com/gamespkwordguess.html>
2. <http://www.eslhq.com/forums/esl-forums/esl-games-activities/very-simple-games-young-learners-7284/>
3. http://www.ehow.com/list_6573301_vocabulary-games-young-learners.html
4. http://www.learnenglish.be/voc2_animal_study.htm
5. <http://www.learnenglish.de/basics/animals.html>
6. <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/ru/learn-words>

Поточні контрольні запитання / завдання:

- 1) Яка мета навчання лексики у початковій школі?
- 2) Що означає термін «лексична компетенція»?
- 3) Яким є зміст навчання лексики в початковій школі?
- 4) Які основні етапи формування англомовної лексичної компетенції? Яка мета кожного з етапів?
- 5) Які технології є найбільш ефективними для введення та семантизації нових ЛО на початковому етапі?
- 6) Які технології є найбільш ефективними для етапу рецептивно-репродуктивного тренування?
- 7) Чому на початковому етапі має переважати безперекладний спосіб семантизації лексики із застосуванням лексичних ігор, зображального і предметного унаочнення.

1. Особливості навчання лексики у початковій школі

Лексика в системі мовних засобів є одним з найважливіших компонентів мовної діяльності. Це визначає її важливе місце на кожному уроці іноземної мови.

Лексика – це той словесний матеріал, яким учні повинні навчитися легко і швидко оперувати у процесі спілкування англійською мовою, через це оволодіння нею – необхідна передумова використання мови як засобу спілкування. Основною метою навчання лексики є створення необхідних передумов для формування мовної діяльності.

Упродовж багатьох десятиліть науковці досліджували проблему навчання лексичного матеріалу. Існує багато праць на цю тему. Але це питання й до сьогодні залишається актуальним. У цій роботі ми спробуємо узагальнити вже відомі знання, конкретизувати їх та дослідити прийоми навчання лексичного матеріалу за комунікативною методикою.

Формування лексичних навичок постійно знаходиться у плані зору вчителя. Його завдання полягає у тому, щоб досягти повного засвоєння школярами програми лексичного мінімуму, закріпити в їх пам'яті словниковий запас на середньому етапі навчання.

Володіння іноземною мовою передбачає знання певної кількості слів. Проте, одного лише знання слів для здійснення мовної діяльності недостатньо. Можна знати багато слів, але не вміти їх використовувати під час спілкування. Для практичного засвоєння та використання лексики в мові потрібно піклуватися про розвиток в учнів автоматизованого підбору слова під час мовлення та здатність включати їх у синтагму і фразу, стежачи за правилами лексичної єдності англійської мови.

Успішне оволодіння іноземними лексичними матеріалами – одна з найважливіших умов засвоєння мови. У той же час існують великі труднощі щодо накопичення лексичного матеріалу. Одна з причин цього – безмежність мови, її словникового складу. Для досягнення досить швидких результатів необхідно обмежити обсяг виучуваного лексичного матеріалу, ретельно вибрати перспективні напрями засвоєння мови. Це може бути лексика повсякденного спілкування, тематика і зміст якої достатньо відображені у підручниках, а також у численних розмовниках та посібниках з англійської мови.

Основним завданням у початковій школі є формування базового лексичного матеріалу та навичок, необхідних для наступного вдосконалення англійської комунікативної компетенції на етапах основної та старшої школи. На цьому етапі створюється формування рецептивних та репродуктивних навичок в обсязі зазначених аспектів та обставин, згідно віковим особливостям учнів та їхнім пріоритетам, на основі використання мовленнєвих зразків. Для цього рекомендується «хорове» опрацювання, лексичні ігри, предметна та зображальна наочність, а також письмові вправи.

Використання лексики на початковому рівні відбувається в особистісному, публічному, освітньому напрямках спілкування. Вивчення лексики починається з тем: «Я», «Моя родина», «Мої друзі»; «Відпочинок та дозвілля», «Захоплення»; «Рахуємо до 100», «Кольори»; «Людина» (частини тіла, одяг, професії, зовнішність); «Природа» (сезони року, природні явища, тварини, рослини); «Свята, традиції» (дні тижня, місяці, святкування подій); «Школа» (навчальні предмети, приладдя для навчання); «Місце проживання» (місто, село); «Помешкання» (домашні обов'язки, домівка, типи помешкань); «Подорож» (види транспорту); «Навколишнє середовище». Рівень оволодіння англійською мовою наприкінці четвертого року навчання має відповідати А1, згідно «Загальноєвропейським Рекомендаціям з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання».

Згідно до вимог програми середньої школи, кінцевою практичною ціллю читання вміння випускника читати з повним розумінням нескладні тексти суспільно-політичної, науково-популярної літератури та адаптовані тексти художньої літератури.

2. Навчання читання як виду мовленнєвої діяльності

Читання є як метою, так і засобом навчання ІМ. Церецептивний, письмовий вид мовленнєвої діяльності. Воно включає техніку читання та розуміння того, що читається. Це досягається завдяки сформованості таких психофізіологічних механізмів читання, як операції зорового сприйняття тексту. Серед них: розпізнавання та ідентифікації графічних знаків з тими еталонами, що зберігаються в пам'яті учнів, а також адекватна швидкість сприйняття та декодування сприйнятої інформації.

Читання – це важливий засіб навчання ІМ. Вміння читати сприяє розширенню лексичного запасу, закріпленню граматичного матеріалу, засвоєнню структурних форм мови, вдосконаленню мовленнєвих умінь. У зв'язку з тим, що навички читання зберігаються протягом усього життя, а навички усного мовлення, не підкріплені щоденною практикою, швидко згасають, читання має високу практичну цінність в наших умовах.

Перед школою стоять практичні, загальноосвітні, розвиваючі та виховні завдання. Читання допомагає їх розв'язанню. Воно розвиває мислення учнів, допомагає усвідомити особливості структури не тільки іноземної, а й рідної мови. При постійному читанні розвиваються навички самостійної роботи. Отримана з текстів інформація розширює світогляд учнів, прищеплює інтерес до вивчення ІМ.

Уміння читати охоплює два основних аспекти:

технічний;

змістовий (смысловий).

Техніка читання (ТЧ) – це комплекс автоматизованих навичок, які сприяють сприйняттю графічного образу слів та їх співвідношенню зі звуковими образами та

значенням. Швидкість виконання операцій є важливим компонентом ТЧ. Вона залежить від ряду факторів. Серед них:

- етап навчання;
- мета навчання;
- складність тексту;
- індивідуальний темп читання рідної мови.

Для навчання ТЧ вчитель має систематично застосовувати вправи з читання спочатку вголос, поступово переходячи до читання про себе. Комплекс вправ з ТЧ має також включати спеціальні вправи на збільшення обсягу короткочасної пам'яті, зменшення кількості фіксації очей, розширення поля читання, підвищення швидкості зорового сприйняття.

На початковому етапі навчання учням для читання пропонуються ізольовані слова, словосполучення, речення, тексти. Тренування техніки читання продовжується й на наступних етапах. При цьому зусилля учнів більше спрямовані на усвідомлення змісту тексту. Мовна форма вже має сприйматися підсвідомо. Для цього у учнів необхідно сформувати такі навички, як:

- графічні навички сприйняття, розпізнавання, диференціації та ідентифікації графем, навички синтезування графем у слова, слів – у словосполучення та речення, речень – у текст.
- граматичні навички розпізнавання та адекватного розуміння граматичних форм;
- лексичні навички ідентифікації слів та словосполучень.

Однак вміння читати – це не проста сума цих навичок, а більш глибокий психофізіологічний процес.

На початковому етапі навчання завдання оволодіння ТЧ є такі:

Рецептивне та репродуктивне засвоєння конфігурації літер іншомовного алфавіту: розпізнавання та ідентифікація літер, а також написання всіх функціональних варіантів літер (великої та маленької, друкованої та рукописної);

Оволодіння звуко-буквеними зв'язками (а не назвою, що лише створює інтерференцію);

Розвиток навичок автоматично здійснювати операцію аналіз-синтез на матеріалі ізольованих слів;

Поступове засвоєння основних правил читання голосних та приголосних літер, їх комбінацій.

Серед методів навчання читання виокремлюють такі:

- фонетичний (звуковий) аналітико-синтетичний;
- навчання за аналогією (за ключовими словами);
- навчання за правилами читання;
- метод цілих слів;
- метод речень і тексту тощо.

Перші три є найпоширенішими в практиці навчання читання. Їх використовують комбіновано. Це пов'язано з особливостями орфографічної системи англійської мови.

На початковому етапі навчання учні мають:

- запам'ятати конфігурацію букв,
- навчитися розпізнавати їх;
- озвучувати;
- писати.

Вчитель має використовувати картки розрізної азбуки, алфавіт в малюнках та іншу наочність.

Навчання читання вголоса навчання читання про себе – є двома послідовними взаємопов'язаними етапами. Важливим показником рівня сформованості автоматизму навички є швидкість читання вірно озвучених слів. На початковому етапі вчитель повинен приділяти цьому велику увагу.

Складність навчання ТЧ англійською мовою обумовлена низкою як об'єктивних, так і суб'єктивних факторів. Середоб'єктивних факторів:

труднощі орфографічної системи англійської мови, яка ускладнена кількісною невідповідністю між літерами та звуками в словах;

між графічним і звуковим образом слів (оскільки 26 літер дають 104 графеми; одна й та ж графема може вимовлятися по-різному: take, start, bad, Mary).

Суб'єктивні труднощі пов'язані з недостатньою увагою вчителя до навчання ТЧ (обмежена кількість часу, що відводиться на вправлення в класі, на перевірку домашніх вправ тощо). Нажаль, більшість помилок, особливо (в тих словах, що читаються не за правилами) закріплюється саме на початковому етапі навчання, а потім переходить з класу в клас. Тому на цю роботу необхідно відводити до 20 хвилин кожного уроку, інтенсивно використовуючи графічну наочність, контролюючи правильність та швидкість читання, забезпечивши багаторазове сприйняття учнями літер, графічних образів слів та словосполучень, коротких речень, відпрацьовуючи операції розпізнавання та диференціації графічних комплексів. Це допоможе сформувати автоматизовані навички ТЧ та підготувати їх до самостійної роботи над читанням.

3. Інноваційні методики формування лексичної компетентності

1. «Ментальні карти» (“Mind Map”) – мають індивідуальний та привабливий дизайн. Викладач регулює розмір літер, теми, шрифт, колір кожного позначення. Ілюстрацію або відеофайл можливо додавати також окрема від створеної карти, поруч з необхідним визначенням або поняттям. «Ментальну карту» є можливим презентувати на ресурсі, або зберігати на персональному комп'ютері в якості малюнка, чіткість зображення якого не буде погіршуватися при наближенні. Ця опція знадобиться на заняттях англійської мови в початковій школі, адже дозволить утворювати дуже зручні та загальнодоступні для сприйняття цікаві «інтелектуальні павутинки» до теми, яка наразі вивчається, а також упорядкувати вже опрацьовані теми для підбиття підсумків;

2. «Тест або вікторина» (“Quiz”) – мають велике різноманіття вибору та об'єднують наступні питання: «це є правда, або це неправда?», заповнення «пропусків», позначки та підказки на малюнку. Функції створення тестів надають можливість з легкістю застосовувати вставлення малюнкових зображень до різних матеріалів. Вікторини виступають у якості «незамінного помічника» викладача під час занять з англійської, бо вони створюють умови вільно проводити навчання як у групах, так і індивідуально для закріплення, а також контролю та оцінки знань;

3. «Флеш – картки» (“Flashcards”) – передбачають в роботі запитання та відповіді (на одній сторінці картки викладач пише питання, а на іншій – відповідь). На «флеш – картку» можна вставити зображення, наявна опція перегортання та перемішування карток, що вражаюче виглядає на інтерактивній дошці. Уподобання та користь «флеш-карток» на заняттях є досить помітними, адже вони добре допомагають влаштувати закріпленню отриманого матеріалу за темою, зокрема лексичних одиниць;

4. «Презентації» (“Slide Set”) – створені надавати навчальний матеріал не тільки у вигляді тексту, а й також додавати до нього фото, малюнки, відео або інші можливості інтерактивних технологій Go Conqr. Можливо створити презентацію без зберігання великої кількості інформації на персональному комп'ютері, при цьому використовуючи посилання на різні додатки. Якщо є доступною Інтернет – мережа, то з'являється можливість надати учням новий навчальний матеріал в ще більш цікавій та інтерактивній формі;

5. «Нотатки» (“Note”) – допомагають створити необхідний, невеликий за обсягом інтерактивний посібник для навчання. З цією метою застосовують текст, прикріплюють до нього малюнки, відеофайли, посилання на інші корисні ресурси. Також викладачу можна

використовувати нотатки в якості індивідуального «помічника» або, наприклад, сформувані та розповсюджені поради або карту – орієнтир з конкретної теми для учнів;

6. «Схеми» (“Flowchart”) – складаються з найрізноманітніших символів та геометричних фігур, які між собою єднаються стрілочками. Створену схему можна зберігати в якості малюнка формату PNG(GIF). Застосовувати схеми на заняттях з англійської мови можна, наприклад, для візуалізації різних поєднань між позначеннями.

4. Основні положення лекції

Формування лексичних навичок у мовленні відбувається шляхом постійної та наполегливої роботи учнів з лексичними одиницями під час ситуативного використання вже опанованих при висловлюванні своїх думок в усній формі (говоріння) або писемній формі (письмово), а також контекстному розумінню лексики при читанні та аудіюванні.

Перший етап знайомства з новими лексичними одиницями (відповідає орієнтувально – підготовчому етапу придбання лексичної навички. В цей час починає відбуватися осмислення лексичного механізму англійської мови в якості розуміння цієї системи та принципів користування нею; сприймання та розуміння нових лексичних одиниць шляхом семантизації. Варіантами семантизації можуть стати: розмова, розповідь, особливі ситуації, самостійне знайомство зі словом (при читанні або аудіюванні тексту). Викладач стимулює учнів до пізнавальної праці, позначає нову лексику у контексті, виразно та безпомилково проголошуючи нові слова, бо перше запам’ятовування образу “imprint” має таку велику психологічну силу, що подальша його корекція буде заважною або, навіть, неможливою.

Розрізняють дві групи способів семантизації: перекладні та неперекладні.

- Більш традиційними є перекладні способи, до яких відносяться:
 - однослівний переклад (“bird” - пташка, “salt” - сіль, “checkers” - шашки);
 - багатослівний переклад (“go” - йти, їхати, летіти або пливати);
 - пофразовий переклад, який використовується в інтенсивних методах (“ask around” - розпитувати людей, задавати питання декілька особам);
 - роз’яснення значення і / або лексики рідною мовою (“big” - великий, позначає величину, розмір; “go” - рухатися з місця будь – яким засобом).

До неперекладних способів належать:

- 1) наочна семантизація - використовується демонстрація малюнків, предметів, жестів, рухів тощо;
- 2) мовленнєва семантизація, яка може здійснюватися на основі:
 - контексту, ілюстративного речення / речень: “People of that age often have an enormous family with generations of grandchildren. But Jeanne didn’t have any living descendants” (потомки, нащадки);
 - порівняння невідомого слова з вже визначеними - за допомогою антонімів та рідше синонімів: “cold - warm” (холодний - гарячий), “absent - present” (відсутній - присутній); “amazing - incredible, unbelievable, improbable, fabulous, wonderful, fantastic, astonishing, astounding, extraordinary” (дивовижний);
 - методом дефініції - опису значення нової лексичної одиниці за допомогою активного словаря: “a teenager - a person from 12 to 18 years of age”;
 - за допомогою знайомих методів словотворення, словоскладання, префіксація або суфіксація, зміна однієї частини мови на іншу (конверсія): “ashamed” (знеславлений) – походить від відомого “shame” (сором, безчестя);
 - тлумачення значення лексичної одиниці за схожістю (співзвучністю) з рідною мовою або міжнародною лексикою: “electronic information” – інформація в електронному вигляді;
 - підібрати семантичний ряд слів, які можна об’єднати в групи: “motorcycle, car, underground (subway), bus, helicopter, truck – vehicles” (транспорт).

На підготовчому етапі формування англомовної лексики самим простим буде обрати перекладний спосіб, оскільки на нього не треба витратити багато часу. Але він не завжди буде ефективним та цікавим для учнів, особливо старшокласників. Краще обирати неперекладні способи, оскільки вони дозволяють краще використовувати і розвивати артикуляційний, зоровий, акустичний механізми сприйняття та осмислення матеріалу.

Будь – який зі способів семантизації доречно реалізовувати на практиці також і за допомогою сучасних інструментів “U-learning”: мобільних гаджетів чи ПК з підтримкою мережі Internet.

Вправи для формування англомовної лексичної компетенції

У процесі формування лексичної компетенції буде доречним передбачити дії для уникнення та вирішування проблем оволодіння лексики. До **труднощів** засвоєння англомовних лексичних одиниць відносяться наступні:

1) проблема з визначенням форми лексичної одиниці – звукової, графічної, структурної (труднощі можуть виникати при вивченні омофонів, включаючи і граматичні, омографів – за умови великих графемно – фонемних відмінностей, багатоскладових та похідних слів);

2) проблема з перекладом лексичної одиниці (пов’язано з кількістю значень слова в рідній та іноземній мовах, при вивченні багатозначних слів, фразеологічних словосполучень, при так званій «фальшивій» подібності);

3) некоректне поєднання лексичної одиниці з іншою лексикою, особливості її застосування у мовленні (труднощі засвоєння словосполучень, що не мають чіткого структурно – семантичного відтворення відповідникам у рідній мові).

Беручи до уваги наведені можливі труднощі, є потреба в розробці належних завдань для більш ефективного та вільного придбання лексичної компетенції.

Загалом, можна дійти такий висновок.

1) Мета навчання лексики – формування англомовної лексичної компетенції на рівні А1.

2) Навчання лексики має відбуватись з обов’язковим урахуванням соціокультурного аспекту її використання з метою уникнення непорозумінь при спілкуванні з носіями мови.

3) Зміст навчання лексики включає: засвоєння лексичного матеріалу у сферах спілкування визначених програмою та формування лексичних навичок (рецептивних та репродуктивних), які забезпечують використання лексичного матеріалу у спілкуванні.

4) Шкільний лексичний мінімум включає: активний та пасивний лексичний мінімум

5) Англомовна лексична компетенція – це здатність розуміти та використовувати лексичний матеріал у всіх видах мовленнєвої діяльності у різних комунікативних ситуаціях.

6) Активний лексичний мінімум складає той матеріал, який учні мають використовувати для вираження власних думок у продуктивних видах мовленнєвої діяльності (говоріння та письмо), та для розуміння думок інших у рецептивних видах мовленнєвої діяльності (аудіювання та читання).

7) Пасивний лексичний мінімум складає той матеріал, який учні можуть не використовувати для вираження власних думок, але який є потрібним для ефективного здійснення рецептивних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання).

8) У початковій школі основний акцент робиться на оволодінні учнями активним лексичним мінімумом.

1. Етапи формування англомовної лексичної компетенції:

а) ознайомлення з новими ЛО;

б) рецептивно-репродуктивне тренування;

в) комунікативна практика.

2. Етап ознайомлення учнів з новими ЛО. Мета: Введення нових ЛО, розкриття їх значення та забезпечення їх первинного засвоєння.

Найбільш ефективним на початковому етапі є безперекладний спосіб семантизації лексики, а саме наочна семантизація, яка передбачає використання іграшок, малюнків, карток з підписами, міміки, жестів, пантоміми. Доцільним є також використання ілюстративних ситуацій, римівок, віршів, пісень, фразових наспівів.

Зразки вправ: Listen and do, listen and choose, listen and repeat, yes/no questions listen and point.

9) Етап рецептивно-репродуктивного тренування має на меті формування динамічного стереотипу вживання ЛО

Мета: організація тренування учнів щодо засвоєння форми та значень нових ЛО, організація тренування учнів у вживанні нових ЛО на рівні фрази.

10) Етап комунікативної практики у вживанні ЛО на рівні понадфразової єдності.

Мета: Забезпечити комунікативну практику у вживанні нових ЛО у різних видах мовленнєвої діяльності.

ТЕМА № 5

НАВЧАННЯ ФОНЕТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

Мета заняття: ознайомити студентів з ключовими поняттями процесу формування фонологічної компетентності учнів початкової школи; ознайомити з алгоритмом формування фонологічної компетентності учнів початкових класів на уроці англійської мови; навчити практично розв'язувати методичні завдання пов'язані з фонетичним аспектом мовленнєвої діяльності учнів.

Опорні поняття: фонологічна система, фонологічна компетенція, фонетичне явище, аналітико-імітативний метод, фонематичний слух, артикуляційна навичка, презентація (введення) звуку, артикуляція звуку, автентичний матеріал, рецепція, рецептивні вправи, розпізнавання звуків, репродукція, репродуктивні вправи, імітація, інтонаційна модель, фонематичний слух.

Технічні засоби: персональний комп'ютер викладача, мультимедійний проектор, презентаційне обладнання, аудіоколонки, доступ до мережі Інтернет, навчальна платформа або інтерактивна дошка.

План

1. Звук як основа мовленнєвої діяльності
2. Вимоги до вимови учнів
3. Навчання звуків іноземної мови
4. Вправи на рецепцію звуків
5. Навчання інтонації іноземної мови

Рекомендована література:

Основна:

1. Безперервний професійний розвиток вчителів іноземних мов в Україні та за кордоном : монографія / Вознюк О.В., Гуманкова О.С., Деньгаєва С.В., Зимовець О.А., Кравець О.Є., Кулак В.І., Михайлова О.С. Житомир : Вид-во ЖДУ і. Івана Франка, 2023. – 364 с.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2018. – 590 с.
3. Методичний експрес: Теорія і практика навчання англійської мови в Новій українській школі : навч.-метод. посіб. / О. В. Вознюк, О. С. Гуманкова, С. В. Деньгаєва, О. А. Зимовець, О. Є. Кравець, О. С. Михайлова, І. В. Самойлюкевич, Дж. Хегарті та ін.; за заг. ред. І. В. Самойлюкевич. – Житомир : Вид-во ФОП О. О. Євенок, 2019. – 172 с.
4. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: Колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майєр, О. М. Устименко, В. В. Черниш та інші; [за ред. С.Ю.Ніколаєвої; техн. ред. І. Ф. Соболевої]. – К. : Ленвіт, 2015. – 444 с.
5. Richards, J.C. Key Issues in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. - 826 p.
6. Shin, J., & Crandall, J. Teaching Young Learners English. Boston: Heinle Cengage, 2016. – 403 p.

Допоміжна:

1. Baker, A. A Tree or Three? An Elementary pronunciation course. – CUP, 1991.
2. Celce-Murcia Marianne. Teaching Pronunciation. – Cambridge University Press, 1996.
3. Kalinina L., Samoilukevych I., Berezenska L. Your English-Speaking World: Sound Land. – К.: Контекст, 2003. – 148 с.

4. Laroy, C. Pronunciation. – OUP, 1996.
5. Renworthy, J. Teaching English Pronunciation. – Longman.
6. Scott, W., Ytreberg, L. Teaching English to Children. – Longman, New York, 1991.
7. Бігич О.Б. Теорія та практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: Навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2006 – 200 с.
8. Гапонова С. В. Використання пісень для навчання іноземної мови у початковій школі. // Іноземні мови № 3, 2005. – с. 42.
9. Довгаль В. А., Петрашук О. П. Фонетичні вправи для навчання та контролю англійської вимови в середньому навчальному закладі // Іноземні мови. – 1996. – №4. – ст. 18-21.
10. Калініна Л.В., Самойлюкевич І.В., Березенська Л.І. Your English Speaking World: Sound Land. Методичний посібник для вчителів іноземної мови початкової школи. – К.: Контекст, 2004 -164 с.
11. Коломінова О. О., Роман С. В. Формування англомовної фонетичної компетенції у дітей молодшого шкільного віку. // Іноземні мови № 4, 2006. – с. 30 – 38.
12. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – К.: Ленвіт, 1999. – С. 105-116

Поточні контрольні запитання:

- 1) Яка мета навчання фонетики в початковій школі?
- 2) Який зміст навчання фонетики в початковій школі?
- 3) Що необхідно зробити для того, щоб зменшити вплив рідної мови у процесі навчання учнів англійських звуків?
- 4) Які методи використовуються у навчанні вимови та інтонації молодших школярів?
- 5) Які етапи проведення фонетичної зарядки?
- 6) Яким чином мають працювати учні над джазовим наспівом, піснею та римівкою?
- 7) Який алгоритм використовує вчитель в процесі навчання фонетики?
- 8) У якій послідовності має проводитись введення (презентація) нового звуку?
- 9) Які етапи та вправи використовуються в процесі формування навичок вимови?
- 10) Яка роль автентичних матеріалів у навчанні вимови?

1. Звук як основа мовленнєвої діяльності

Основою будь-якої мови є звук. Багато років мова існувала лише у звуковій формі. Письмовий код виник набагато пізніше як відображення звукової чови. Усі види мовленнєвої діяльності (МД) базуються на звуках. Роль звукових компонентів дуже важлива і в писемному мовленні. У писемному мовленні ми проговорюємо про себе те, що пишемо і читаємо. Оволодіння усним мовленням та читанням уголос взагалі неможливе без стійких слухо-вимовних та ритміко-інтонаційних навичок. Навчання фонетичного матеріалу передбачає оволодіння учнями всіма звуками і звукосполученнями виучуваної іноземної мови, наголосом та основними інтонаційними моделями (інтонемами) найбільш поширених типів простих і складних речень.

Існує кілька критеріїв відбору фонетичного мінімуму. За ступенем труднощі фонетичного явища об'єктом спеціального засвоєння при навчанні вимови є лише ті, що являють для учнів певні труднощі; за критерієм відповідності потребам спілкування до мінімуму передусім включаються ті звуки та фонемі, що виконують у мовленні смислорозрізняльну функцію; за критерієм нормативності з фонетичного мінімуму для середніх навчальних закладів : вилучаються всілякі відхилення від норми, а об'єктом навчання виступає повний стиль зразкової літературної вимови (за еталон береться вимова дикторів радіо і телебачення).

2. Вимоги до вимови учнів

Основними вимогами до вимови учнів є фонематичність та швидкість.

Фонематичність передбачає ступінь правильності фонетичного оформлення явлення, достатню для того, щоб воно було зрозумілим для співрозмовника.

Швидкість — ступінь автоматизованості вимовних навичок, яка дозволяє учням говорити в нормальному (середньо-нормальному) темпі мовлення (для англійської та французької мови — 130-150 слів за хвилину, для німецької — 110-130).

В середній школі дуже важко досягти безпомилковості та автентичності вимови учнів. Тому вимоги до вимови учнів визначають, виходячи з принципу **апроксимації**, тобто наближення до правильної вимови. З цією метою обмежується обсяг фонетичного матеріалу, що вивчається, а також допускається деяке зниження якості вимови окремих звуків та інтонаційних моделей.

Апроксимована вимова — це така вимова, в якій, як і в літературній вимові, відсутні фонологічні помилки, але яка, на відміну від літературної вимови, допускає нефонологічні помилки, тобто такі, що не заважають розуміти усні висловлювання та прочитане вголос цією мовою.

При навчанні іншомовної вимови слід враховувати, що учні вже володіють звуковими засобами рідної мови та, в багатьох випадках, і другої мови (в Україні — української і російської, української і польської, української та угорської тощо). З одного боку, це допомагає в оволодінні вимовою нової (іноземної) мови, з іншого — викликає певні труднощі, спричинені інтерференцією рідної мови.

Так, типовою помилкою для україномовних та російськомовних учнів є недотримання довготи голосних у німецькій мові, бо в рідній мові довгота не має смислорозрізняльного характеру. Таким чином у плані навчання вимови вчитель повинен скоректувати ті фонетичні навички, що вже є в учнів, у відповідності до фонетичної системи нової мови і доповнити її тими елементами вимови, які відсутні в рідній або другій мові учнів.

Для нейтралізації негативного впливу фонетичних навичок рідної мови навчання іншомовної вимови має будуватися на основі порівняльного аналізу фонологічних систем рідної та іноземної мов, що є одним з важливих спеціальних принципів навчання фонетичного матеріалу.

Це дозволяє передбачити можливі труднощі і тим самим знайти шляхи їх подолання, які визначатимуть характер пояснень учителя та вправи, що будуть застосовуватись у навчальному процесі.

У зв'язку з тим, що репродукція звукового потоку обов'язково супроводжується контролем з боку слухового аналізатора, у пам'яті того, хто говорить, мають бути наявні відповідні акустичні образи. Це вимагає одночасного створення слухових (акустичних) та мовленнєвомоторних образів слів.

Враховуючи труднощі, з якими зустрічається учень при оволодінні вимовою іноземної мови, у процесі навчання доцільно використовувати імітативний та аналітичний методи одночасно (пояснення та аналіз слід застосовувати в такій мірі, в якій вони можуть бути корисні учням для розуміння особливостей фонетичного явища і полегшення його засвоєння). Такий метод одержав назву **аналітико-імітативного**.

Метою навчання фонетичного матеріалу є формування слухо-вимовних навичок (на апроксимованому рівні).

Під **слухо-вимовними навичками** мовлення розуміють навички фонемно правильної вимови усіх звуків у потоці мовлення та розуміння всіх звуків при аудіюванні мовлення.

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

Як впливає з цього визначення, **фонетичні навички** передбачають як автоматизовану рецепцію звуків (так званий "фонематичний слух") та інтоном (за аналогією з фонематичним — "інтонаційний слух"), так і їх (ре)продукцію — артикуляцію та інтонування.

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

3. Навчання звуків іноземної мови

За ознакою схожості/розбіжності звуків іноземної та рідної мов усі звуки іноземної мови умовно розділяють на три групи.

До першої групи відносять звуки, максимально наближені до звуків рідної (української) мови за акустичними особливостями та артикуляцією (наприклад, нім.: [a, u, b, m, n, d, t]);

Формування навичок вимови названих звуків не викликає особливих труднощів, оскільки має місце позитивний перенос навичок з рідної мови в іноземну. Для засвоєння цих звуків можна обмежитися імітацією, ніяких інших вправ ця група не потребує.

Друга група включає звуки, які, на перший погляд, дуже схожі на звуки рідної мови, але відрізняються від них за суттєвими ознаками (наприклад, нім.: [e:, z, o:, h, l, P];). Сприймання та відтворення звуків, що належать до другої групи, характеризується високим ступенем інтерференції. Учні автоматично переносять навички вимови цих звуків з рідної мови в іноземну, що призводить не тільки до появи акценту в мовленні, але й до помилок на рівні змісту. Звуки цієї групи вимагають від учителя посиленої уваги та спеціального тренування в різноманітних вправах, особливо в тих, де є контрастування з відповідними звуками рідної мови.

До третьої групи входять звуки, які не мають артикуляційних або акустичних аналогів у рідній мові учнів (наприклад, ;).

Звуки цієї групи також викликають значні труднощі при засвоєнні, тому що має місце формування абсолютно нової артикуляційної бази.

Таким чином належність звука іноземної мови до тієї чи іншої із трьох згаданих груп зумовлює методику його засвоєння — способи ознайомлення учнів з ним, вибір і кількість вправ, що потрібні для оволодіння даним звуком у рецепції та (ре)продукції.

Ознайомлення учнів з новими звуками іноземної мови

На думку багатьох сучасних методистів, ознайомлення з новим фонетичним явищем, насамперед із звуками, має відбуватися у звуковому тексті (щоб учень "купався" у звуках іноземної мови!) шляхом наочної, трохи перебільшеної демонстрації його особливостей. Текст є природним середовищем для будь-якого мовного явища, у тому числі й фонетичного.

Згідно з аналітико-імітативним підходом до навчання вимови, звуки, що становлять для учнів певні труднощі, виділяються із зв'язного цілого і пояснюються. Правила артикуляції носять апроксимований характер і підказують учням, які органи мовлення (губи, язик, альвеоли, зуби) беруть участь у вимові звука. Наприклад, щоб вимовити німецький звук [i:], слід вимовити звук, проміжний між українським й та і, розтягуючи губи.

Всі пояснення, які даються учням, повинні бути чіткими, короткими і практично цінними, враховувати типові помилки учнів. Після аналітичної частини роботи над звуком/звуками він/вони знову включається в ціле: склади, слова, словосполучення, фрази, які імітуються учнями. **Отже за поясненням має безпосередньо йти вправління.**

Основна робота з формування слухо-вимовних навичок в початковій школі відбувається на початковому ступені, а потім має удосконалюватись.

На початку роботи з фонетичними вправами учням доцільно пояснити значення фонетичних позначок та символів, що використовуються в даному комплексі. Необхідно також розповісти дітям про особливість англійського наголосу та ритму вимови, паузи,

інтонаційних моделей в порівнянні з такими ж фонетичними явищами в рідній мові, стежити за тим, щоб учні усвідомлювали ті дії, які вони виконують з фонетичним матеріалом, тобто щоб ця робота не переходила в механічне повторення за диктором або вчителем.

Свідоме оволодіння учнями іншомовними слуховимовними навичками запобігає їх швидкому руйнуванню. З цією метою учням можна ставити проблемні завдання: сформулювати правило, знайти відмінності у вимові англійських та схожих рідномовних звуків, дібрати правило, знайти відмінності у вимові англійських та схожих рідномовних звуків, дібрати приклади слів із заданим звуком зі свого словникового запасу, диференціювати контрастні звуки в англійських словах тощо.

Перед початком роботи з комплексом вправ доцільно виконати беззвучні артикуляційні вправи для органів мовлення – губ – та язика. Такі вправи виконуються з використанням дзеркала.

Далі учням пропонується послухати зразкову вимову звука, що опрацьовується. При необхідності доцільно пояснити особливості його артикуляції.

Після цього учні виконують рецептивно-репродуктивні вправи комплексу.

Останні вправи в кожному блоці передбачають вивчення напам'ять римівок або віршів, в яких зустрічаються опрацьовані в попередніх вправах звуки, з правильним відтворення наголосу, ритму, інтонації.

Для ефективної роботи з римівками можна рекомендувати такі прийоми: сісти перед дзеркалом і беззвучно, одними губами, повільно й чітко проговорювати римівку; коли римівка буде вимовлятися легко і правильно, необхідно прискорити приговорювання пошепки; після досягнення правильної вимови знову прискорити темп і проговорювати вголос. Такі ж прийоми використовуються для вивчення напам'ять скоромовок, віршів, прислів'їв.

Автоматизація дій учнів з новими звуками

Важливу роль у процесі автоматизації відіграють зразки або еталони вимови, які сприймають учні. Демонстрація зразків різних рівнів може здійснюватись учителем або диктором/дикторами. Для навчання вимови важко переоцінити роль фонограми (або відеофонограми), особливо автентичної, тобто підготовленої і начитаної спеціалістами-носіями мови. Фонограма дає зразкові й незмінні еталони вимови, які можна багаторазово відтворювати.

Для навчання вимови іншомовних звуків використовуються

- а) вправи на рецепцію та
- 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.

4. Вправи на рецепцію звуків

Ці вправи націлені на розвиток фонематичного слуху учнів. Мовленнєвий, або **фонематичний слух** — це здатність розрізняти звуковий склад мовлення і синтезувати значення при сприйманні мовлення.

Як правило, вправи на розвиток фонематичного слуху — це некомунікативні вправи на впізнавання, диференціацію та ідентифікацію.

Вправи на впізнавання нового звука/звукосполучення серед інших, наголошеного слова, складу тощо. Вчитель пропонує учням послухати слова (фрази, римівки, віршики), в яких є новий звук.

Завдання до вправи на впізнавання може бути сформульовано так:

• підніміть руку/сигнальну картку або плесніть у долоні, коли почуєте звук [...], довгу/коротку голосну, слово, на яке падає наголос, тощо;

- порухайте, скільки разів у реченні/римівці/вірші трапляється звук [...], довга/ коротка голосна, слово під наголосом тощо;
- послухайте ряд німецьких та українських звуків. Підніміть руку (картку), коли почуєте німецький звук.

Вправи на диференціацію звуків, які учні можуть сплутати, не розрізнити, виконуються на рівні окремих слів або коротких речень. Завдання може бути сформульовано у такий спосіб:

- послухайте пари слів і визначте чи однакові в них а) перші приголосні звуки; б) останні приголосні звуки; в) голосні всередині слова тощо. Вчитель вимовляє пари слів або включає фонограму. Учні слухають і в зошитах (або спеціальних картках) ставлять знак "+", якщо вони чують однакові звуки, або знак "-", якщо звуки їм здаються різними, навпроти відповідного номера пари слів. Після виконання вправи результат перевіряється за ключем, і в разі помилок пари слів/фраз можна послухати вдруге.

Вправи на ідентифікацію звука, мета яких розпізнавати звук як відомий з певними характеристиками. Учні мають послухати та ідентифікувати звуки:

- Послухайте слова із звуками [...] і [...]. Кожного разу піднімайте картку з відповідним транскрипційним значком або червону картку для звука [...], зелену - для звука [...]. (Замість піднімання карток можна записувати транскрипційні значки.)

Ускладнений варіант вправи, коли учні мають ідентифікувати не два, а три-чотири звуки (наприклад, нім.: [e:] - [ɛ] - [ɛ:] - [a]);

Питома вага вправ на рецепцію значно менша, ніж вправ на репродукцію звуків. У більшості випадків від суто рецептивних вправ учитель досить швидко переходить до рецептивно-репродуктивних, в яких поєднуються дві цілі — формування слухових та вимовних навичок.

Вправи на репродукцію звуків

Ефективність цієї групи вправ значно зростає, якщо перед репродукцією зразка учні мають змогу ще раз його почути, незалежно від того, чи вивчається новий матеріал, чи повторюється вже засвоєний.

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: імітація ЗМ, підстановка у ЗМ, відповіді на запитання — лаконічні та повні.

В рецептивно-репродуктивних вправах об'єктом засвоєння може бути окремий звук або можуть контрастуватися два чи три звуки.

Наведемо **приклади** вправ.

1) Послухайте слова (словосполучення, фрази) із звуком [...]. Повторіть їх, звертаючи увагу на (Некомунікативна вправа на свідому імітацію нового звука, якій передую слухання.)

2) Послухайте пари слів, словосполучення, фрази із звуками [...] та [...]. Повторіть їх, звертаючи особливу увагу на (Некомунікативна вправа на свідому імітацію звуків, що контрастуються. Імітації передую слухання.) Для особливо важких звуків цим вправам можуть передувати вправи на

так звану беззвучну артикуляцію — "гімнастика" язика і губ, наприклад:

— округлити губи/розтягнути губи;

— кінчик язика притиснути до нижніх зубів/альвеол тощо.

3) Послухайте мої твердження. Якщо вони правильні, підтвердіть їх. (Умовно-комунікативна вправа на слухання та імітацію.)

4) Дайте лаконічні/повні відповіді на мої запитання (до малюнка, предметів, погоди тощо). (Умовно-комунікативна вправа – відповіді на запитання.) Наведені вище та аналогічні до них вправи використовуються на всіх ступенях навчання іноземної мови у школі. Але призначення їх дещо відрізняється залежно від ступеня: на початковому ступені основна мета вправ — формування слухо-вимовних навичок учнів, тому питома вага усіх фонетичних вправ досить значна порівняно з іншими вправами. На середньому та старшому ступенях ці вправи націлені на підтримку та вдосконалення навичок вимови, а також на запобігання помилкам. Відповідно ці вправи рекомендується виконувати при засвоєнні нового матеріалу перед виконанням вправ в усному мовленні та читанні вголос. Згідно із зазначеною метою на початку уроку необхідно проводити так звані "фонетичні зарядки", що включають новий навчальний матеріал.

Крім спеціальних вправ для формування та вдосконалення слухо-вимовних навичок учнів, широко використовується заучування напам'ять скоромовок, приказок, римівок, віршів, діалогів, уривків з прози, а також читання вголос уривків текстів з підручника. Всі ці види роботи спрямовані на навчання учнів правильної вимови. Зазначимо, що робота зі згаданим матеріалом передбачає дві стадії її виконання. Спочатку текст розучується під керівництвом учителя або з фонограми. Після цього проводиться робота з розвитку швидкості проговорювання уривка тексту чи вірша, з тим щоб досягти і безпомилковості мовлення учнів, і швидкого темпу. Заучування напам'ять приводить до позитивних результатів тільки за умови безпомилкової і швидкої вимови матеріалу, що заучується.

5. Навчання інтонації іноземної мови

Інтонація являє собою комплекс просодичних засобів, складну єдність таких компонентів як мелодія, фразовий і логічний наголос, ритм, тембр, темп, паузація. Умови навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах обмежують завдання навчання інтонації оволодінням її основними компонентами, а саме: мелодією, фразовим та логічним наголосом (останній має вирішальне значення для спілкування) і паузацією при нормальному темпі мовлення.

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 вголос). Важливо зазначити, що процес навчання інтонації повинен передбачати нероздільне формування обох груп навичок. Проведені експерименти свідчать також, що значного поліпшення продукції інтонаційних моделей можна досягти лише за умови цілеспрямованого тренування в їх рецепції. На відміну від слухо-вимовних (артикуляційних) навичок, які є мовленнєвомоторними, 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 "Петро — мій брат" логічний наголос падає на останнє слово, то співрозмовника цікавить, хто такий Петро; якщо на другому - чий брат Петро, на першому — хто є братом. Наприклад:

1) Peter ist mein \ Bruder. 2) Peter ist \ mein Bruder. 3) \ Peter ist mein Bruder.

Англійська мова.

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

Зміна мелодії також може змінити зміст висловлювання.

Так, в англійській мові речення з дієсловом у наказовому способі в залежності від кінцевого тону може виражати наказ (спадний тон) або прохання (висхідний тон). Наприклад:

Take a \ seat, please. Take a / seat, please.

В німецькій мові інтонація ввічливості в спонукальних і розповідних реченнях позначається неповним падінням тону!:

Nehmen Sie Platz, bitte!

Ознайомлення учнів з новими інтонаційними моделями

Завдання вчителя на цьому етапі — продемонструвати нову інтонаційну модель (ІнМ) та її комунікативне значення в різних ситуаціях мовлення. Так, щоб продемонструвати ІнМ наказу та прохання, вчитель віддає різні розпорядження учням, використовуючи спочатку спадний тон, а потім — висхідний. Паралельно він пояснює комунікативне значення (у першому випадку — наказ, у другому — прохання). Після першої демонстрації обох моделей потрібно записати їх на дошці, вдаючись до мінімального графічного відтворення ІнМ. Далі необхідно послухати невеличкі діалоги у звукозапису, де трапляються нові ІнМ, що сприятиме становленню такої ознаки навички як гнучкість; потім слід перейти безпосередньо до автоматизації дій учнів з новими ІнМ, щоб сформувані такі ознаки навички як автоматизованість та сталість .

Автоматизація дій учнів з новими інтонаційними моделями

Так само, як і в процесі автоматизації дій учнів з окремими звуками, тут використовуються вправи на рецепцію ІнМ та вправи на репродукцію ІнМ. У зв'язку з мовленнєвим характером інтонаційних навичок при навчанні інтонації необхідно виконувати умовно-комунікативні вправи.

Індивідуалізація у навчанні інтонації.

Крім загальних закономірностей процесу навчання іншомовної інтонації вчитель повинен пам'ятати про індивідуальні особливості засвоєння інтонації учнями. За результатами психологічних досліджень найбільш вагомими психічними процесами учнів, що сприяють чи, навпаки, гальмують процес оволодіння інтонаційними навичками, вважаються інтонаційний слух та безпосередній обсяг слухової пам'яті. Для встановлення рівня розвитку названих психологічних рис рекомендуються прості тести, які передбачають завдання на

1) диференціацію інтонаційних моделей простих речень (наприклад: визначте речення з однаковою чи різною інтонацією);

2) прослуховування, запам'ятання та відтворення по пам'яті списків слів від 5 до 9 (наприклад: прослухайте список з дев'яти слів, після чого запишіть слова, які ви запам'ятали, дотримуючись їх послідовності).

Якщо учні виконали такі завдання на 30% або менше, вчителю рекомендується звернути уваги на цих учнів і давати їм додаткові завдання для розвитку інтонаційного слуху, збільшення обсягу слухової пам'яті.

Вправи на рецепцію інтонаційних моделей

Вправи цієї групи призначені для розвитку інтонаційного слуху учнів і мають такі ж види, як і вправи для розвитку фонематичного слуху: вправи на впізнавання ІнМ, на диференціацію ІнМ та ідентифікацію. Проте, на відміну від вправ для розвитку фонематичного слуху, вони мають умовно-комунікативний характер, що слід відобразити у завданні до вправи.

Наведемо приклади завдань до вправ на рецепцію ІнМ.

Вправи на впізнавання

Послухайте розпорядження, які батьки дають своїм дітям. Підніміть руку (сигнальну картку), коли ви почуєте, що розпорядження зроблене у формі прохання. (Або: порахуйте, скільки разів батьки звернулися до дітей з проханням.) Не забудьте, що прохання передається висхідним тоном.

Вправи на диференціацію

Послухайте розпорядження, які дають дітям батько й мати. Вирішіть, чи обоє вони звертаються до дітей з проханням. Якщо так, поставте знак "+" біля відповідного номера, якщо ні — знак "-".

Вправа на ідентифікацію

Послухайте розпорядження, які дають батьки. Визначте, де вони звертаються до дітей з проханням (П), а де з наказом(Н). Зробіть відповідні позначки біля номера кожного розпорядження.

Вправи на (ре)продукцію інтонаційних моделей

За своїм характером це умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи на імітацію, підстановку і трансформацію ЗМ, а також продуктивні вправи на самостійне вживання ІМ на рівні фрази та понадфразової єдності.

Вправи на імітацію

Попросіть товариша зробити те, про що я прошу вас.

Вправи на підстановку

Я звернуся до вас з проханням дати мені певну річ. Зверніться до товариша з подібним проханням, але попросіть іншу річ.

Вправи на трансформацію

Послухайте мої накази і передайте їх товаришеві як прохання.

Вправа на самостійне вживання ІМ

У мене на столі багато речей. Якщо ви попросите їх англійською мовою, ви їх одержите.

Робота над інтонацією має продовжуватись при виконанні комунікативних вправ у говорінні, аудіюванні та читанні вголос, оскільки ІМ по-справжньому можна вжити (чи зрозуміти) лише у процесі спілкування в різноманітних мовленнєвих ситуаціях. Саме в цих умовах слід перевіряти, як добре учні засвоїли відібрані ІМ іноземної мови.

Контроль та оцінка вимови здійснюються вчителем з урахуванням типів помилок у мовленні учнів. Необхідно розрізняти фонетичні та фонологічні помилки. Перші впливають на якість звучання, другі — на зміст.

В неспеціалізованих середніх навчальних закладах, де одним з основних принципів навчання вимови залишається принцип апроксимації, фонетичні помилки не беруться до уваги, току що основна мета спілкування—розуміння — досягнута. Враховується наявність та кількість фонологічних помилок. Але все вищезгадане не стосується спеціалізованих мовних шкіл, гімназій та ліцеїв, в яких мета навчання іноземної мови наближається до мети мовного вузу — володіти іноземною мовою на рівні, наближеному до культурних носіїв мови. У цих випадках вимова учнів оцінюється і за фонетичними, і за фонологічними ознаками.

ГОЛОВНІ ПРАВИЛА ЧИТАННЯ

[e]
Asia, air-plane, safe, major,
container, contain, cock-tail, tail, raid,
trainer

[a]
time, style, nylon, good-bye, type.

[J]
me, scene, procedure, extreme
meeting, goal-keeper, keep,
speedometer, speed.
please, repeat (repetition), dealer, speak,
speaker.

[qV]
zone, tone, telephone, so, no.

[jH]
tube, tune, Union, Ukraine, Susan,
student.

[u:]
rule, June, resolution, illusion, rudiment

[x]
apple, bat, batsman, cat, map, battle,
barracks

[e]
letter, red, collect, collection

[P]
not, bottle, stop, cough

[A]
nut, cutter, pump, bus, vulgar, rum, rugby

[I]
sit, pit, six, mist (mystical mist), finish
system, mystery, symmetry, symbol,
crystal.

[V]
put, bush, pull-over, pull, sugar, bulletin.

look, room, good, soot, book

[R] (**a + r**)

tar, army, arm, cart, bar, park.

[L] (**o + r**)

nor, pop-corn, corn, lord, cord, more,
form,

[W] (**e + r**) (**i + r**) (**u + r**)

term, mercy, German, nerve, sperm.

firm, confirm, affirm, girl, sir.

curve, furniture, turn, surfing, turbine.

[eq]

declare, rarity, rare, prepare, compare.

there, where

[lq]

here, sphere, atmosphere.

beer, pioneer, career.

hear, year, dear, spear.

really, reality, realism, theatre

[alq]

fire, admire (admiral), inspire (inspiration,
aspirant)

[jVq]

secure, security, curiosity, curious

[Vq]

poor, moor, doer (do + er + doer))

tour, tourist, tournament

[aV]

house, blouse, resound, sound.

flower, brown, knock-down, down, now.

[OI]

join, joint, point, soil, toil

toy, boy, royal,

[Z]

vision, visual, delusion, provision,

Zhytomyr, zhytychy

sabotage, mirage, garage,

closeure, measure, embrasure.

[G]

strangege, gymnast, college, privilege.

porridgege, bridge, budget.

June, jazz, January, juice, jam

[S]

she, shape, shawl.

revolution, constitution, evacuation

academician, musician, electrician.

[C]

chance, change, cherry, cheese, teacher

culture, picture, nature, legislature,
manufacture, furniture

[D]

this, father, mother, brother.

[T]

cathode, myth, pathos, athlete,
enthusiasm, theses, thermal

ТЕМА № 6

НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ. ЦІЛІ, ЗАВДАННЯ ТА ЗМІСТ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ.

Мета: ознайомити студентів з інформацією щодо процесу сприймання на слух іншомовного мовлення, етапах формування мовленнєвої компетенції в аудіюванні та запропонувати відповідну систему вправ.

Опорні поняття: мовленнєва компетенція в аудіюванні, методична типологія аудіотекстів, лінгвістичні та екстралінгвістичні труднощі аудіювання, зміст навчання аудіювання, аудіювання як мета і засіб навчання.

Технічні засоби: персональний комп'ютер викладача, мультимедійний проектор, презентаційне обладнання, аудіоколонки, доступ до мережі Інтернет, навчальна платформа або інтерактивна дошка.

План:

1. Сутність аудіювання
2. Цілі, зміст навчання аудіювання
3. Труднощі аудіювання та засоби їх подолання
4. Вправи для навчання аудіювання
5. Етапи роботи з текстом

Рекомендована література:

Основна:

1. Безперервний професійний розвиток вчителів іноземних мов в Україні та за кордоном : монографія / Вознюк О.В., Гуманкова О.С., Деньгаєва С.В., Зимовець О.А., Кравець О.С., Кулак В.І., Михайлова О.С. Житомир : Вид-во ЖДУ і. Івана Франка, 2023. – 364 с.
2. Биць Н.М. Лекції з методики навчання іноземної мови. Львів, 2019. – 55 с.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2018. – 590 с.
4. Методичний експрес: Теорія і практика навчання англійської мови в Новій українській школі : навч.-метод. посіб. / О. В. Вознюк, О. С. Гуманкова, С. В. Деньгаєва, О. А. Зимовець, О. С. Кравець, О. С. Михайлова, І. В. Самойлюкевич, Дж. Хегарті та ін.; за заг. ред. І. В. Самойлюкевич. – Житомир : Вид-во ФОП О. О. Євенок, 2019. – 172 с.
5. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: Колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майер, О. М. Устименко, В. В. Черниш та інші; [за ред. С.Ю.Ніколаєвої; техн. ред. І. Ф. Соболевої]. – К. : Ленвіт, 2015. – 444 с.
6. Richards, J.C. Key Issues in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. - 826 p.
7. Shin, J., & Crandall, J. Teaching Young Learners English. Boston: Heinle Cengrade, 2016. – 403 p.

Допоміжна:

1. Davis Barbara Gross. Grading Practices. // Англійська мова в початковій школі № 4 (41), квітень 2008 р. – С. 9 – 11.
2. Hagen, S. Sound Advice: A Basis for Listening. – Longman, 2000. – 183 p.
3. Rogova G.V. Methods of Teaching English. – М., 1983. – Ch.8.
4. Scott, W. Teaching English to Children. – Longman, 1991. – p. 21 – 32.
5. Stacy A. Hagen. Sound Advice. – Longman, 2000.

6. Stokes, J. Elementary Task Listening. – Cambridge University Press, 1992. – 43 p.
7. Бігич О.Б. Способи контролю розуміння почутого / прочитаного англomовного повідомлення молодшими школярами // Іноземні мови. – 2001. – №2. – С. 42 – 44.
8. Гергель А. Мовний паспорт – кожному другокласнику. // Іноземні мови в навчальних закладах № 3 (9), 2004. – С. 15 – 19.
9. Єненкова О. М. Тексти для аудіювання для 3 класу I семестр (за підручником О. Д. Карп'юк «Англійська мова, 3 клас»). // Англійська мова в початковій школі № 10 (35), жовтень 2007 р. – С. 9 – 13.
10. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Підручник. – К.: Ленвіт, 1999. – С. 117 – 146.
11. Метьолкіна О.Б. Ігри для навчання аудіювання молодших школярів // Іноземні мови. – 1997. – №4. – С. 67 – 69.

Поточні контрольні запитання / завдання:

- 1) Які вимоги до аудіювання на початковому ступені навчання ставить Державний освітній стандарт з іноземної мови?
- 2) Яким типом мовленнєвої діяльності є аудіювання?
- 3) Які етапи навчання аудіювання ви знаєте?
- 4) Які типи вправ використовуються для навчання аудіювання?
- 5) Які є переваги у використанні автентичних текстів для навчання аудіювання?
- 6) Чим відрізняється антиципація від предикції?
- 7) У чому полягає необхідність використання аудіо та відео матеріалів для навчання аудіювання?
- 8) Яка мета дотекстових вправ і завдань?
- 9) Що є метою текстових вправ і завдань?
- 10) Які є переваги післятекстових вправ і завдань?
- 11) Чому навчання аудіювання є важливим компонентом навчання ІМ у молодших класах?

1. Сутність аудіювання

Аудіювання – це перцептивна (здійснюється сприйняття, рецепція, перцепція), розумова (мають місце розумові операції: аналіз, синтез, індукція, дедукція, порівняння, абстрагування, конкретизація) мнемічна (відбувається виокремлення і засвоєння інформативних ознак мовних і мовленнєвих одиниць, впізнавання як результат зіставлення з еталоном, що зберігається у пам'яті) діяльність.

Загалом, аудіювання – це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення. Досягнення базового рівня в галузі аудіювання передбачає формування елементарної комунікативної компетенції в цьому виді мовленнєвої діяльності, а саме:

– уміння розуміти літературно-розмовне мовлення носія мови в ситуаціях повсякденного спілкування (привітання, запит і передача особистої інформації);

– визначати тему і мету бесіди, її основний зміст, і в тих випадках, коли виникають ускладнення, звертатись до партнера з проханням повторити фразу, висловити думку інакше, розмовляти повільніше і простіше, уточнюючи при цьому значення незнайомих слів;

– уміння в умовах опосередкованого сприймання повідомлення розуміти основний зміст аудіотексту;

– уміння повно і точно розуміти висловлювання вчителя та однокласників, короткі повідомлення, які стосуються навчально-трудової і соціально-побутової сфер спілкування.

Іншомовні вміння, обсяг та міцність знань зумовлюють розуміння іншомовного аудіотексту. Аудіювання визначається як внутрішніми умовами, серед яких (інтерес; рівень і спрямованість уваги; впевненість в особистісній чи суспільній значущості інформації), так

ізовнішніми(мовна і змістова структура аудіотексту – труднощі аудіотексту: кількість незнайомих мовних одиниць, що ускладнюють розуміння, якщо вони містять ключову інформацію).

Аудіювання тісно пов'язане з іншими видами мовленнєвої діяльності. Так, аудіювання іговорінняє двома взаємопов'язаними фазами усного мовлення, які чергуються при спілкуванні. Щодо читання, точитанняі аудіювання є рецептивними видами мовленнєвої діяльності, де має місце сприйняття – розуміння – активне перекодування інформація. При цьому канали сприйняття різні: при аудіюванні – це слуховий канал, при читанні – зоровий. Приписьмі людина промовляє і чує те, що пише.

Аудіювання є як метою, так і засобом навчання. Щодо мети, при навчанні аудіювання учні повинні навчитися розуміти мовлення при двобічному акті спілкування та розуміти текст в нормальному темпі з голосу вчителя або у звукозапису.

Аудіювання є також засобом навчання. Воно допомагає оволодінню звукової сторони ІМ, її фонемним складом і інтонацією, а також засвоєнню лексичного та граматичного матеріалу. Аудіювання також полегшує оволодіння говорінням, читанням та письмом.

2. Цілі, зміст навчання аудіювання

Існують різні цілі навчання аудіювання, що характеризуються такими параметрами:

1. видом акту розуміння (повне розуміння, з'ясування важливих ідей, цілеспрямований вибір інформації);
2. видом використання аудіо тексту (повідомлення, розповідь, аудіо текст);
3. тематикою;
4. обсягом тексту;
5. способом контролю розуміння (рідна чи іноземна мова, відповіді на запитання, вибіркові відповіді, узагальненні повідомлення, розповідь тощо).

Зміст навчання аудіювання складається з трьох компонентів, а саме:

1. лінгвістичного;
2. психологічного;
3. методологічного.

Лінгвістичний є провідним компонентом. Він складається з мовного та мовленнєвого навчального матеріалу. Мовний матеріалвключає такі одиниці мови як: фонемі, морфемі, слова, фразеологічні сполучення, мікро- і макротексти. Учні мають навчитися розрізняти звуки ізольовано та в сполученнях, чути різницю, довгі та короткі звуки, їх кількісні та якісні характеристики, рим, наголос, інтонацію.Мовленнєвий матеріалскладається з ситуативно зумовлених висловлювань різного обсягу (від слова до макротексту).

Психологічний компонент включає доведення сприйняття і розуміння іншомовного висловлювання до рівня навички і вміння. Загальновідомо, що успішність аудіювання залежить від концентрації уваги учнів на тому, що вони слухають, бо найменше відволікання від слухання веде до втрати смислу почутого. У учнів має бути сформованим уміння сприймати, розуміти і активно переробляти інформацію. Це пов'язано з умінням членувати аудіотекст на смислові відрізки, утримувати їх в пам'яті, знаходити головну думку тексту, відокремлювати головну інформацію від другорядної тощо.

Формування навичок аудіювання має місце під час накопичення лексичних одиниць та лексико-граматичних структур. Формування вмінь аудіювання здійснюється під час безпосереднього спілкування ІМ вчителя з класом, учнів між собою, а також при використанні спеціальних аудіотекстів.

Методологічний компонент змісту навчання аудіювання – це навчання технології сприймання та розуміння іншомовних текстів. Вчитель повинен пояснювати учням важливість концентрації на тому, що потрібно почути, а також навчити учнів співвідносити почуте з конкретною ситуацією. Великою допомогою тут є зорове сприйняття ситуації, тобто

використання того, що є характерним під час спілкування. Це предметна наочність, жести, міміка тощо.

3. Труднощі аудіювання та засоби їх подолання

Навчання аудіювання передбачає формування умінь сприймати усне мовлення як при безпосередньому спілкуванні, так і у звукозапису. Так як іноземна мова майже не використовується учнями поза межами школи при слуханні іншомовних текстів виникають певні труднощі:

I. Суб'єктивні труднощі

Труднощі аудіювання, зумовлені індивідуально-віковими особливостями учнів. Успішність їх подолання залежить від уміння слухача користуватися механізмами ймовірного прогнозування, переносити аудитивні вміння та навички рідної мови на іноземну. Значну роль відіграють такі індивідуальні особливості учня: кмітливість, уміння слухати і швидко реагувати на сигнали усномовленневої комунікації, переключатися з однієї розумової операції на іншу тощо. У процесі навчання аудіювання вирішальну роль відіграють індивідуально-психологічні особливості учнів: рівень розвитку слухової диференційованої чутливості, слухової пам'яті, концентрації уваги. Успішність аудіювання залежить від потреби учнів дізнатись щось нове, наявності інтересу до теми повідомлення, спрямованості на пізнавальну діяльність і мотивацію цієї діяльності.

II. Мовні труднощі аудіювання

Ці труднощі є об'єктивними, вони зумовлюються характером мовних засобів і структурно-композиційними характеристиками аудіотекстів. Граматичні труднощі пов'язані з синтаксисом та морфологією. Сприймаючи фразу, учень повинен розчленити її на окремі елементи, встановити зв'язок між ними та їхньою роллю у висловлюванні. Деякі граматичні труднощі зумовлені наявністю аналітичних форм, відсутніх у рідній мові та граматичною омонімією.

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

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

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

III. Труднощі, зумовлені умовами сприймання

1. Темп повідомлення визначає швидкість і точність розуміння на слух, а також ефективність запам'ятовування. Середній темп мовлення англійською мовою – 140-150 слів за хвилину. У процесі навчання аудіювання темп мовлення, що сприймається, не повинен перевищувати темпу внутрішнього мовлення слухача.

2. Кількість прослуховувань. Для кращого розуміння аудіо тексту іноземною мовою його потрібно прослухати не менше двох разів (інколи й більше, в залежності від рівня підготовки учнів).

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

4. Джерело пред'явлення аудіотексту. Слід зауважити, що при безпосередньому спілкуванні аудіювання полегшується позамовними засобами (мімікою, жестами). При

використанні аудіозапису ці фактори відсутні. Проте розуміння мовлення у звукозапису також передбачено вимогами програми.

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

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

4. Вправи для навчання аудіювання

Етапи навчання аудіювання.

I. Етап навчання аудіювання на рівні фрази.

II. Етап навчання аудіювання на рівні понадфразовому.

III. Етап навчання аудіювання на рівні цілого тексту.

Вправи для навчання аудіювання спрямовані на подолання двох видів труднощів:

1. мовних – фонетичних, лексичних, граматичних.

2. труднощів аудіотексту – тематики, змісту, структури, форми викладу (монологічна чи діалогічна).

Відбір вправ для навчання аудіювання залежить від умов пред'явлення аудіотексту, де виокремлюють:

1. темп мовлення;

2. кількість пред'явлень,

3. наявність чи відсутність того, хто говорить;

4. наявність чи відсутність вербальних опор.

Виокремлюють підготовчі вправи, що базуються на мовних елементах і розвивають мовленнєвий слух і слухову пам'ять учнів та ті вправи, що спрямовані на навчання прогнозування змісту аудіотексту, які розвивають словесно-логічну пам'ять

У системі вправ для навчання аудіювання виділяють три основні групи вправ:

1. Вправи, що готують до аудіювання.

2. Вправи в аудіюванні текстів.

Виконуючи вправи першої групи, школярі вчаться переборювати окремі труднощі і упізнавати нові слова та словосполучення, диференціювати схожі слова, визначати значення омонімів, багатозначних слів, розрізняти граматичні форми.

Вправи другої групи націлені на сприйняття загального змісту висловлювання чи виділення окремих змістових частин. Вони виконуються на рівні тексту. В середині кожної групи виділено декілька видів вправ, кожен з яких спрямований на подолання конкретних труднощів, що виникає в учнів при аудіюванні, і на формування відповідного вміння.

Вправи, що готують до аудіювання.

При виконанні вправ, що готують до аудіювання текстів, в учнів формуються навички сприйняття на слух мовленнєвих одиниць на рівні речень та надфразових єдностей. Сюди зазвичай включають наступні види вправ:

1. Вправи на визначення граматичних орієнтирів. Вміння визначати синтаксичні функції слів у реченнях допомагає розумінню тексту в цілому. Найбільша інформативність закладена в підметі, присудку та додатку, тому необхідно в першу чергу навчити учнів знаходити ці члени речення, а також автоматично розпізнавати інші граматичні орієнтири.

2. Вправи на здогадку про значення незнайомих слів (за їх співзвучністю з відповідними словами рідної мови, за словотворчим елементом, з контексту).

3. Вправи на розуміння речень, що містять незнайомі слова, які не впливають на розуміння смислу висловлювання. Для успішного аудіювання необхідно сформувати вміння розуміти на слух текст навіть за наявності незнайомих слів. Учні повинні вміти ігнорувати незнайомі слова, які не є ключовими, тобто не несуть основного смислового навантаження. Це можуть бути обставини часу, місця, означення тощо.

Вправи для контролю аудіювання.

Кінцевою метою аудіювання є розуміння тексту, але перевірити, чи зрозуміли учні текст, практично неможливо, якщо не виконувати для цього спеціальні вправи. Тому контроль – вирішальний етап аудіювання. Контроль розуміння аудіотексту може здійснюватись вербальним чи невербальним способами. Дії учня після прослуховування повідомлення пов'язані з характером завдання, яке було поставлене перед його слуханням.

До невербальних засобів контролю відносять:

- виконання дій;
- контроль з використанням цифр;
- контроль за допомогою сигнальних та облікових карток;
- виготовлення схем, креслень;
- підбір малюнків.

Вербальні засоби контролю поділяються на:

1.Рецептивні:

- підтвердження або спростування тверджень вчителя;
- вибір пунктів плану тексту;
- тести з вибором відповіді (альтернативні, одноелементного та множинного вибору, перехресні, ланцюгові, тести класифікації, клоуз-тести тощо).

2.Репродуктивні:

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

Вправи, що базуються на мовних елементах включають

1. Вправи на розуміння і диференціацію звукової форми слова, що привчають учнів до точності слухання. Вони полегшують розуміння словоформ в потоці мовлення, навчає диференціації від подібних словоформ, що звучать. Ці вправи будуються на парах слів, що відрізняються одним звуком.

2. Вправи на семантизацію похідних і складних слів. Вони базуються на знаннях словотворчих елементів. Слова для семантизації подаються в парах або в контексті.

3. Вправи на семантизацію елементів в синтагмі. Синтагматичний зв'язок визначається дієсловом, значення якого семантизується на основі синтагматичного передбачення.

4. Вправи на розуміння речень з незнайомими лексичними одиницями і багатофункціональними граматичними структурами. Ці вправи спрямовані на навчання учнів розуміти значення лексичних одиниць у контексті.

5. Вправи на диференціацію значень паронімів. У цих вправах використовують пари паронімів, які легко сплутати при аудіюванні.

Вправи на навчання прогнозування змісту аудіотексту.

1. Прослухайте фрази ті визначте, в яких ситуаціях вони вживаються.
2. Прослухайте текст і заповніть пропуски графічного варіанту тексту.
3. Прослухайте слова, запам'ятайте їх і назвіть ті, щовідносяться до означеної теми.
4. Прослухайте і повторіть за диктором фрази.Доповніть їх подібними за змістом.

Робота над аудіотекстом має за мету:

1. повне розуміння змісту аудіотексту;
2. розуміння головної думки аудіотексту;
3. розуміння означених деталей аудіотексту.

Контроль розуміння аудіо тексту може здійснюватися:

1. усно або письмово;

2. рідною або іноземною мовою;
3. шляхом виконання традиційних вправ або тестів.

Аудитивні навички та вміння:

Фонетичні навички аудіювання: сприймання й розпізнавання окремих звуків, звукосполучень, інтонаційних моделей.

Лексичні навички аудіювання: навички розпізнавання звукових образів лексичних одиниць та їх безпосереднього розуміння.

Граматичні навички аудіювання: навички розпізнавання на слух граматичних форм і прогнозування граматичних структур.

Уміння аудіювання це:

визначати найбільш інформативні частини повідомлення;

усувати прогалини в розумінні за рахунок прогнозування на рівні тексту;

співвідносити текст з ситуацією спілкування;

членувати аудіотекст на смислові частини і визначати головну думку кожного з них;

письмово фіксувати основну частину інформації;

простежувати логічну послідовність подій і дотримуватися її при передачі змісту тексту;

виокремлювати в тексті логічні ланки: експозицію, зав'язку, кульмінацію, розв'язку тощо.

Навчальне уміння виконувати вправи включає :

уміння розуміти інструкцію перед слуханням аудіо тексту;

уміння орієнтуватися на заголовок тексту;

уміння утримувати в пам'яті завдання, поставлене до прослухування;

уміння передати зміст почутого в логічній або хронологічній послідовності.

Загалом, до системи вправ входять дві підсистеми:

1) вправи для формування мовленнєвих навичок аудіювання;

вправи для формування фонетичних навичок аудіювання (фонетичного та фонематичного слуху);

вправи для формування лексичних навичок аудіювання;

вправи для формування граматичних навичок аудіювання.

2) Вправи для розвитку вмінь аудіювання. До цієї підсистеми входять умовно-комунікативні (аудіювання повідомлень, запитань, розпоряджень на понадфразовому рівні) та комунікативні (вправи на аудіювання текстів з метою одержання інформації).

5. Етапи роботи з текстом

У процесі навчання аудіювання учитель має передбачити три етапи роботи з текстом для аудіювання:

1. Дотекстовий етап, на якому відбувається зняття мовних або смислових труднощів тексту, введення в контекст повідомлення, формулювання комунікативної установки на аудіювання тексту.

II. Притекстовий етап, на якому відбувається аудіювання тексту.

III. Післятекстовий етап передбачає контроль розуміння прослуханого, обговорення змісту, навчання смислової переробки інформації..

Інструкція містить конкретне завдання для орієнтування учнів на цілеспрямоване і свідоме розуміння інформації. Правильна і точна інструкція може підвищити ефективність сприймання на 25%.

Контроль розуміння аудіо тексту може здійснюватися вербальним та невербальним способом.

Невербальні способи контролю:

виконання дій;

використання цифр;
використання сигнальних та облікових карток;
виготовлення схем, креслень.
підбір малюнків;
розташування малюнків.
Вербальні способи контролю:
1) Рецептивні:
підтвердження або спростування тверджень учні (так-ні);
вибір пунктів плану до тексту;
тести з вибором відповіді.
2). Репродуктивні:
відповіді на запитання;
переказ змісту тексту рідною або іноземною мовами;
переклад окремих слів, словосполучень, речень;
укладання плану;
формулювання запитань до тексту;
бесіда на основі змісту тексту.

ТЕМА № 7

НАВЧАННЯ ГОВОРІННЯ. ЦІЛІ, ЗАВДАННЯ ТА ЗМІСТ НАВЧАННЯ ГОВОРІННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ (НАВЧАННЯ МОНОЛОГУ, НАВЧАННЯ ДИАЛОГУ)

Мета: ознайомити студентів з процесом говоріння іноземною мовою, з особливостями продукування іншомовного монологічного та діалогічного мовлення, з етапами формування мовленнєвої монологічної компетенції та систему вправ.

Опорні поняття: мовленнєва монологічна компетенція, комунікативний тип монологу, лінгвістичні та екстралінгвістичні характеристики монологу, зміст навчання монологічного мовлення, понад фразова єдність; мовленнєва діалогічна компетенція, комунікативний тип діалогу, ініціативна / реактивна репліка, діалогічна єдність, лінгвістичні та екстралінгвістичні характеристики діалогу, зміст навчання діалогічного мовлення.

Технічні засоби: персональний комп'ютер викладача, мультимедійний проектор, презентаційне обладнання, аудіоколонки, доступ до мережі Інтернет, навчальна платформа або інтерактивна дошка.

План:

1. Загальна характеристика говоріння як виду мовленнєвої діяльності та уміння
2. Психофізіологічні механізми говоріння
3. Навчання діалогічного мовлення
4. Труднощі оволодіння діалогічним мовленням
5. Етапи навчання діалогічного мовлення
6. Суть і характеристика монологічного мовлення
7. Етапи навчання монологічного мовлення

Рекомендована література:

Основна:

1. Безперервний професійний розвиток вчителів іноземних мов в Україні та за кордоном : монографія / Вознюк О.В., Гуманкова О.С., Деньгаєва С.В., Зимовець О.А., Кравець О.Є., Кулак В.І., Михайлова О.С. Житомир : Вид-во ЖДУ і. Івана Франка, 2023. – 364 с.
2. Биць Н.М. Лекції з методики навчання іноземної мови. Львів, 2019. – 55 с.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2018. – 590 с.
4. Методичний експрес: Теорія і практика навчання англійської мови в Новій українській школі : навч.-метод. посіб. / О. В. Вознюк, О. С. Гуманкова, С. В. Деньгаєва, О. А. Зимовець, О. Є. Кравець, О. С. Михайлова, І. В. Самойлюкевич, Дж. Хегарті та ін.; за заг. ред. І. В. Самойлюкевич. – Житомир : Вид-во ФОП О. О. Євенок, 2019. – 172 с.
5. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: Колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майер, О. М. Устименко, В. В. Черниш та інші; [за ред. С.Ю.Ніколаєвої; техн. ред. І. Ф. Соболевої]. – К. : Ленвіт, 2015. – 444 с.
6. Richards, J.C. Key Issues in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. - 826 p.
7. Shin, J., & Crandall, J. Teaching Young Learners English. Boston: Heinle Cengrade, 2016. – 403 p.

Допоміжна:

1. Howe, D. English today! – A 6-level course for children. – Oxford University Press, 1985.
2. Ladousse, G. Speaking Personally. – CUP, 1992.
3. Scott, Wendy A. Teaching English to children. – Longman, New York, 1991. – pp. 33 – 48.
4. Tsui Amy B.M. English Conversation. – Oxford University Press, 1994.
5. Rogova G.V. Methods of teaching English. – M., 1983. – pp. 150 – 176.
6. Vicki Ritts. Six Ways to Improve Your Nonverbal Communications. // Англійська мова в початковій школі № 3 (40), березень 2008 р. – Ст. 37
7. Близнюк О.І., Панова Л.С. Організація парної роботи учнів на уроках англійської мови з опорою на зображувальну наочність // Іноземні мови. – 2001. – №3. – Ст. 8 – 9.
8. Грібкова І. Ф. Розвиток мовленнєвих навичок за комунікативними методами. // Англійська мова в початковій школі № 2 (15), лютий 2006 р. – Ст. 30 – 33.
9. Заруба О. П. Розвиток мовленнєвих навичок за комунікативним методом. // Англійська мова в початковій школі № 10 (11), жовтень 2005 р. – Ст. 24 – 27.
10. Заруба О. П. Розвиток мовленнєвих навичок за комунікативним методом. // Англійська мова в початковій школі № 11 (12), лютий 2006 р. – Ст. 30 – 33.

Поточні контрольні запитання / завдання:

- 1) Дайте визначення монологу.
- 2) Які етапи виділяються у навчанні монологічного мовлення на початковому ступені ЗНЗ?
- 3) Які вправи використовуються для навчання монологічного мовлення на рівні речення?
- 4) Які ви знаєте найефективніші опори (підказки) для навчання монологічного мовлення?
- 5) Що потрібно робити для подолання труднощів під час навчання усного мовлення молодшим школярам?
- 6) Як залежить вибір підказок і вправ від психолого-вікових особливостей учнів?
- 7) Які етапи виділяються у навчанні діалогічного мовлення на початковому ступені?
- 8) Які вправи використовуються для навчання діалогічного мовлення на рівні речення?

1. Загальна характеристика говоріння як виду мовленнєвої діяльності та уміння

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

Говоріння забезпечує усне спілкування іноземною мовою в **діалогічній** (у формі паралельно з аудіюванням) і в **монологічній** формі. Воно спрямоване по одній особі або до необмеженої кількості осіб. Як і будь-яка інша діяльність, акт говоріння завжди має певну мету, мотив, в основі якого лежить потреба; предмет — думки того, хто говорить; продукт — висловлювання (діалог або монолог) і результат, який може виражатися у вербальній або невербальній реакції на висловлювання.

Як же **породжується** усне мовленнєве висловлювання? Спочатку в певній ситуації виникає мотив висловлювання, що позначає початковий момент породження мовлення, і відповідно — **комунікативний намір** (КН) того, хто говорить. КН визначає роль мовця як учасника спілкування, конкретну мету його висловлювання: чи він про щось запитує, щось стверджує, закликає до чогось, засуджує чи схвалює, радить, вимагає тощо.

Навіть при безпосередньому повідомленні своїх думок у момент їх виникнення їх вираженню у зовнішньому мовленні все ж передують поява мовленнєвомоторних імпульсів, які, хоча б на долю секунди, випереджають вимову слів. *Внутрішнє мовлення* еліптичне, побудоване за принципом конспекту, йому притаманна згорнутість, воно не озвучене. Далі

має місце включення голосового апарату, і сформоване висловлювання шляхом артикуляції та інтонування втілюється у **зовнішньому** (озвученому) мовленні. Процес породження усного висловлювання супроводжується слуховим контролем, завдяки чому постійно здійснюється зворотний зв'язок, що приводить висловлювання у відповідність до задуму.

Спілкуючись рідною мовою, мовець думає лише про те, що сказати і в якій послідовності. Ці дії знаходяться на рівні свідомої провідної діяльності. Окремі операції процесу породження мовленнєвого висловлювання непомітні, оскільки всі вони повністю автоматизовані і здійснюються миттєво. При говорінні іноземною мовою (за умови недостатнього рівня володіння нею) ці операції стають помітними через відсутність міцних зв'язків між мовленнєвим задумом та мовними засобами його вираження, які існують у носіїв мови. Тому умовою здійснення діяльності говоріння є наявність мовленнєвих автоматизмів, або **мовленнєвих навичок**: граматичних, лексичних, вимовних (артикуляційних та інтонаційних). Вказані навички в сукупності складають операційний рівень говоріння як **уміння**. Проте ця сукупність ще не є власне умінням, бо останнє не можна звести до простої суми елементів, що його складають. Уміння має свої власні якості: цілеспрямованість, продуктивність, самостійність, динамічність, інтегрованість.

2. Психофізіологічні механізми говоріння

Формування, перебудова і запуск механізму мовлення мають місце в результаті обміну повідомленнями. Найбільш загальними механізмами двостороннього процесу мовленнєвого спілкування є механізми **прийому і видачі повідомлення**, усередині яких знаходяться механізми *осмислення* (в єдності аналізу та синтезу, що проявляються по-різному на різних рівнях смислової обробки мовного матеріалу); *пам'яті* (в єдності довготривалої/постійної пам'яті та короткочасної/оперативної пам'яті); *випереджуючого синтезу*, без якого неможливе жодне висловлювання.

Процеси осмислення, утримання в пам'яті, випередження є тими внутрішніми механізмами, за допомогою яких реалізується діяльність основного операційного **механізму мовлення**, визначеного М.І.Жинкіним як єдність двох ланок: 1) складання слів з елементів і 2) складання фраз із слів. У кожній з цих ланок також є дві ланки: вибір і складання.

Згадавши загальні механізми двостороннього процесу мовленнєвого спілкування, перейдемо до розгляду окремих **механізмів говоріння**.

Одним з найпростіших механізмів мовлення є механізм відтворення або *репродукції*. Незважаючи на продуктивний характер говоріння, в ньому є елементи репродукції. (Так, репродукція готових блоків в англійському побутовому діалозі становить близько 25%). Репродукція може бути повною або частковою. У першому випадку використовуються готові ключові фрази, взяті з тексту без змін, для передачі нового змісту; у другому — це репродукція-трансформація, яка передбачає передачу змісту в нових формах. З погляду методики часткове використання репродукції з метою виконання мовленнєвого завдання у процесі навчання говоріння можна вважати позитивним моментом, проте репродукування вивченого як засобу контролю необхідно уникати.

У механізмі *вибору* розрізняють вибір слів і вибір граматичної структури. На вибір слів впливає комунікативна мета повідомлення, стосунки між комунікантами, їх спільний життєвий досвід, особливості реципієнта тощо. Тому повністю автоматизувати процес вибору слів навряд чи можливо. В той же час мовлення комуніканта, який "підбирає слова", уповільнюється, створюється розрив у часі між формуванням змістової сторони висловлювання і його мовним наповненням. На вибір граматичної структури також впливає комунікативна мета, асоціативний зв'язок структури з її функцією в мовленні.

Механізми репродукування і вибору підпорядковані механізму *комбінування*, який передбачає таке формування словосполучень і фраз, коли мовець використовує знайомі йому мовні компоненти в нових сполученнях. Від якості сформованості механізму комбінування залежать такі ознаки мовленнєвого вміння говоріння як продуктивність, новизна, швидкість.

До механізму комбінування близько підходить (але не співпадає з ним) механізм *конструювання*. У процесі говоріння деякі мовленнєві одиниці конструюються, але здійснюється це не на основі актуального усвідомлення мовних правил, а на основі аналогії з певною абстрактною моделлю, що зберігається в мозку людини, на основі відчуття мови тощо. Випадки, коли ми свідомо застосовуємо мовні правила, конструюємо за ними фразу, свідчать про недостатній рівень володіння іншомовним мовленням, про те, що рівень вміння не досягнутий.

Механізм *прогнозування* (або антиципації) "працює" у двох планах: структурному і смислового. У структурному плані антиципація можлива на рівні фрази, коли перші вимовлені слова прогнозують конструкцію фрази і навіть понадфразової єдності, що дозволяє породжувати висловлювання без довгих пауз між окремими фразами. У смислового плану прогнозування є передбаченням того, чим завершиться ситуація мовлення.

Механізм *дискурсивності* керує процесом функціонування мовленнєвого висловлювання і працює на рівні актуального усвідомлення. Завдяки йому мовець оцінює ситуацію, сприймає сигнали зворотного зв'язку (вербальну чи невербальну реакцію співрозмовника), приймаючи рішення безпосередньо у процесі спілкування, залучає необхідні знання стосовно предмета висловлювання.

3. Навчання 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.

Розглянемо комунікативні, психологічні та мовні особливості цього виду

МД (діалогічне мовлення) виконує такі **комунікативні** функції:

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

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

Охарактеризуємо діалогічне мовлення з **психологічної** точки зору.

Як і будь-який інший вид МД, ДМ завжди *вмотивоване*, про що йшлося у розділі "Лінгвопсихологічні основи навчання іноземних мов" та на початку даного розділу. Проте в умовах навчання мотив сам по собі виникає далеко не завжди. Отже необхідно створити умови, в яких у школярів з'явилося б бажання та потреба щось сказати, передати почуття. Крім того, сприятливий психологічний клімат на уроці, доброзичливі стосунки, зацікавленість в роботі також сприятимуть вмотивованості діалогічного мовлення.

Діалогічне мовлення (як і монологічне) характеризується *зверненістю*. Спілкування, як правило, проходить у безпосередньому контакті учасників, які добре обізнані з умовами, в яких відбувається комунікація. Діалог передбачає зорове сприйняття співрозмовника і певну незавершеність висловлювань, яка доповнюється позамовними засобами спілкування (мімікою, жестами, контактом очей, позами співрозмовників). З їх допомогою мовець виражає свої бажання, сумніви, жаль, припущення. І, отже, їх не можна ігнорувати в навчанні іншомовного спілкування.

Однією з найважливіших психологічних особливостей діалогічного мовлення є його **ситуативність**. Ситуативним ДМ є тому, що часто його зміст можна зрозуміти лише з урахуванням тієї ситуації, в якій воно здійснюється. Іншими словами, існує чітка співвіднесеність ДМ з ситуацією, що, однак, не можна розуміти буквально. Справа в тому, що самі зовнішні обставини ситуації можуть у момент мовлення не бути наявними, проте

вони є у свідомості комунікантів і обов'язково включені в неї. Що ж це за обставини? Це можуть бути якісь минулі події, відомі лише співрозмовникам, їхні переживання, життєвий досвід, спільні відомості тощо. Класичним прикладом ситуативності є репліка "Іде!", яка у школі може означати, що йде вчитель і учням слід негайно заходити до класу й сідати на свої місця, а на трамвайній зупинці – появу довго очікуваного транспорту і т.п.

Слід зазначити, що у процесі навчання нас цікавлять не будь-які ситуації дійсності, а лише такі, що спонукають до мовлення. Такі **ситуації і називають мовленнєвими або комунікативними**. Вони завжди містять у собі стимул до мовлення.

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: "Чи не дасте мені склянку води? У мене страшна спрага." Реакція співрозмовника буде як вербальною ("Будь ласка", "З задоволенням" тощо), так і невербальною: він / вона наллє вам склянку води або пригостить чашкою чаю. З вашого боку буде висловлена вдячність.

У реальному процесі спілкування **комунікативні ситуації (КС)** виникають як правило, самі собою. Це так звані природні ситуації. Чи можна їх використовувати у процесі навчання іноземної мови? Безсумнівно, можна, але їх кількість, на жаль, надзвичайно обмежена. Наприклад, у школі напередодні уроку іноземної мови відбулися спортивні змагання - їх результати не лише можна, але й слід обговорити на уроці, якщо учні вже володіють відповідним мовним і мовленнєвим матеріалом; учень спізнився на урок – в цій ситуації має відбутися коротка розмова між учителем та учнем, до того ж виучуваною мовою. Перелік можна продовжити, але це не збільшить кількість природних ситуацій на уроці. Тому автори підручників і вчителі спеціально створюють КС, моделюючи природні КС. **Спеціально створені (або штучні) КС** потребують певної деталізації зовнішніх обставин та умов, в яких має місце діалогічне спілкування, наявності вербального стимулу, визначення ролей, в яких комуніканти виступатимуть, стосунків між ними тощо.

Можна конкретніше визначити *компоненти* КС: а) комуніканти і їх стосунки (суб'єкти спілкування); б) об'єкт (предмет) розмови; в) відношення суб'єкта (суб'єктів) до предмета розмови; г) умови мовленнєвого акту.

Навчальні КС створюються на уроці за допомогою вербальних і різних невербальних аудіовізуальних засобів. Вони повинні стимулювати мотивацію навчання, викликати інтерес до участі у спілкуванні, бажання якнайкраще виконати завдання.

4. Труднощі оволодіння діалогічним мовленням

Оволодіння іншомовним діалогічним мовленням (ДМ) представляє певні труднощі для школярів, коріння яких знаходимо у специфічних рисах цієї форми мовлення.

Перша з них викликана тим, що ДМ об'єднує два види мовленнєвої діяльності — аудіювання і говоріння. У зв'язку з цим другий партнер має зрозуміти репліку першого партнера та швидко й адекватно відреагувати на неї, тобто відгукнутися реактивною реплікою. Ось тут і виникає гальмування процесу спілкування. Трудність полягає в тому, що необхідність сприйняти і правильно зрозуміти першого партнера, з одного боку, і підготувати свою відповідь — з другого, спричиняє стан роздвоєння уваги і, як результат, неспроможність вести діалог у нормальному темпі за умови недостатнього володіння мовними засобами.

Нерідко трапляється ще й так, що розпочатий учнями діалог "завмирає" після обміну однією-двома репліками. Це спричиняється труднощами продукування саме ініціативних реплік.

Ще одна перешкода в оволодінні учнями діалогом пов'язана з його непередбачуваністю. Діалог неможливо спланувати заздалегідь, адже мовленнєва поведінка кожного з учасників спілкування у значній мірі визначається мовленнєвою поведінкою

іншого/інших партнерів. Кожному з них необхідно стежити за перебігом думки співрозмовника, часом несподіваним, а така несподіваність призводить до зміни предмета спілкування.

5. Етапи навчання діалогічного мовлення

Існують різні підходи до навчання діалогічного мовлення, з яких можна виділити два основних. Відповідно до *першого* - "зверху вниз" - навчання ДМ розпочинається зі слухання діалогу-зразка з його наступним варіюванням, згодом і створенням власних діалогів в аналогічних ситуаціях спілкування.

Другий - "знизу вверх" - передбачає шлях від засвоєння спочатку елементів діалогу (реплік ДЄ) до самостійної побудови діалогу на основі запропонованої вчальної КС, що не виключає прослуховування діалогів-зразків.

Обидва підходи є можливими. Автори цього підручника вважають раціональнішим другий підхід. Справа в тому, що вже у процесі формування мовленнєвих навичок (граматичних, лексичних) учні виходять на рівень понадфразової єдності, в тому числі ДЄ. Проте увага учня в цьому випадку зосереджена на вживанні нової граматичної структури або лексичної одиниці. Виходячи на рівень обміну репліками, він використовує вже знайомі йому ДЄ. Завдання ж навчання ДМ включають засвоєння учнями нових видів ДЄ, притаманних тому функціональному типу діалогу, який є метою навчання на даному відрізку навчально-виховного процесу.

Як вам уже відомо, ДЄ складається з реплік - ініціативних та реактивних. За висловом В.Л.Скалкіна, учнів насамперед необхідно навчити "репліку-вання", тобто швидко й адекватно реагувати своєю реплікою на репліку вчителя/диктора, а також продукувати ініціативні репліки за зразком, що його подає вчитель (звучить з плівки або надрукований у підручнику). Репліка учня разом з реплікою вчителя/диктора складатиме ДЄ певного виду.

Навчання реплікування можна вважати *підготовчим* або *нульовим етапом* формування навичок та вмінь ДМ учнів. На цьому етапі виконуються знайомі вже вам рецептивно-репродуктивні та репродуктивні умовно-комунікативні вправи на імітацію, підстановку, відповіді на запитання, на запит певної інформації (за зразком), повідомлення інформації тощо.

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

Коли учні засвоять репліку-реакцію та ініціативну репліку певного ДЄ, можна переходити до *першого етапу* формування навичок і вмінь ДМ - *оволодіння певними ДЄ*. На цьому етапі використовуються рецептивно-продуктивні умовно-комунікативні вправи з обміну репліками. Учасниками спілкування є самі учні, а вчитель лише дає їм певне комунікативне завдання, де окреслюється КС і вказуються ролі, що їх виконуватимуть учні.

Другим етапом формування навичок і вмінь ДМ учнів є оволодіння ними *мікродіалогом*. Мікродіалог розглядають як засіб вираження основних комунікативних інтенцій партнерів по спілкуванню. Він є імпліцитною структурною основою розгорнутого діалогу і включає взаємопов'язані ланцюжки ДЄ, які ще називають діалогічним цілим. Мікродіалоги відрізняються від ДЄ не лише обсягом, але й своєю відносною завершеністю. Власне діалог (розгорнутий діалог) складається з двох-трьох мікродіалогів. Мета другого етапу - навчити учнів об'єднувати засвоєні ДЄ, підтримувати бесіду, не дати їй зупинитися після першого обміну репліками. На цьому етапі використовуються рецептивно-продуктивні комунікативні вправи нижчого рівня (такі, що допускають використання спеціально створених вербальних опор для висловлювання учнів).

Звичайно на цьому етапі учасниками спілкування є самі учні, які виступають у певних ролях або від свого власного імені. На основі навчальних КС, запропонованих учителем (або поданих у підручнику), вони продукують мікродіалоги.

На *третьому етапі* учні мають навчитися *вести діалоги* різних функціональних типів, обсяг яких відповідає вимогам чинної програми для відповідного класу і типу школи, на основі створеної вчителем (описаної в підручнику) КС. Вправи, що виконуються на третьому (заключному) етапі, відносяться до рецептивно-продуктивних комунікативних вправ вищого рівня (таких, що не дозволяють використання спеціально створених вербальних опор).

6. Суть і характеристика монологічного мовлення

Монолог — це безпосередньо спрямований до співрозмовника чи аудиторії організований вид усного мовлення, який передбачає висловлювання однієї особи.

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

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;
4. розважальну — виступ людини на сцені чи серед друзів для розваги слухачів (наприклад, художнє читання, розповідь у неофіційній бесіді);
5. ритуально-культову — висловлювання під час будь-якого ритуального обряду (наприклад, виступ на ювілеї). Кожна з цих функцій має свої особливі мовні засоби вираження думки відповідні психологічні стимули та мету висловлювання (наприклад, нейтральне в стилістичному плані повідомлення, прагнення переконати слухача або якимось іншим чином вплинути на нього).

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.

У *першому* випадку йдеться про зв'язність думки, що виражається в композиційно-смысловій єдності тексту як продукту говоріння, у *другому* — про зв'язність мовлення, яка передбачає володіння мовними засобами міжфразового зв'язку.

3. Тематичність як співвіднесеність висловлювання з будь-якою досить загальною темою. Монологічне висловлювання має певну комунікативно-смыслову організацію. Перш за все, в ньому чітко виступає наявність певної теми, яка, у свою чергу, розпадається на ряд підтем або мікротем.

4. Контекстуальність, яку, однак, не слід протиставляти ситуативності — властивій рисі діалогічного мовлення. Монолог теж може бути ситуативним (наприклад, спонтанне висловлювання - розгорнута репліка (мікромоно-лог) у діалозі). В деяких випадках монологічне мовлення може бути наочно-ситуативним (наприклад, у кінофільмі, телепередачі).

5. Відносно безперервний спосіб мовлення. 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.

Залежно від комунікативної функції та характеру логіко-синтаксичних зв'язків між реченнями розрізняють такі основні **типи монологічних висловлювань**-опис, розповідь і

роздум (міркування). В основі їх класифікації лежать такі логічні категорії як простір, час, причина і наслідок. Людина або описує факти об'єктивної дійсності, передаючи їх просторові відношення, або повідомляє, розповідає про них, розглядаючи їх у часових відношеннях, або розмірковує про них, беручи до уваги інші відносини, найважливішими з яких є причинно-наслідкові.

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

Монолог-розповідь є динамічним типом монологічного висловлювання, в якому розповідається про розвиток подій, пригод, дій чи станів. Дійсність сприймається у процесі її розвитку та зміни в хронологічній (часовій) послідовності.

Різновидами монологу-розповіді є **монолог-оповідь** і **монолог-повідомлення**. Якщо в розповіді йдеться про об'єктивні факти з життя суспільства в цілому, то в оповіді — про факти з життя самого розповідача, що надає подіям, які описуються, суб'єктивно-особистісного характеру. Монолог-повідомлення є відносно коротким викладом фактів чи подій реальної дійсності у стислій, інформативній формі.

Монолог-міркування спирається на умовиводи як процес мислення, в ході якого на основі вихідної тези/судження чи декількох тез/суджень робиться висновок. Оскільки у процесі роздуму завжди вирішується якась проблема, то вона і є об'єктом роздуму. Для роздуму характерний причинно-наслідковий зв'язок між реченнями. Різновидом монологу-міркування є **монолог-переконання**. Його мета — переконати слухача/слухачів, сформувані у нього/ в них конкретні мотиви, погляди, спонукати його/їх до певних дій.

Функціонально-сміслові типи монологічних висловлювань рідко зустрічаються в чистому вигляді. В описі, наприклад, може бути роздум, у розповіді - опис тощо. Найтісніше переплетені між собою повідомлення, розповідь та оповідь. Так, монологічне висловлювання учнів за темою "Свята", як правило, складатиметься з трьох взаємопов'язаних частин: повідомлення про одне із свят, розповіді про його історію та оповіді про святкування у школі (класі, сім'ї).

7. Етапи навчання монологічного мовлення

В методиці навчання іноземних мов виділяють **три етапи формування вмінь** монологічного мовлення. В основу кожного з них покладена якість висловлювання учнів, причому ця якість обов'язково веде до збільшення обсягу зразків мовлення (ЗМ), що використовуються учнем.

Завдання першого етапу полягає в тому, щоб навчити учнів об'єднувати ЗМ рівня фрази в одну понадфразу єдність. Наприклад, за темою "Погода" учні можуть з'єднувати такі ЗМ:

Англ. It's cold today.

It isn't snowing now.

The sky is blue.

The sun is shining.

Кожен учень вимовляє одну фразу. Будь-які фрази вважаються правильними, якщо вони відповідають темі і грамотно оформлені у мовному відношенні. Вже на цьому етапі враховується самостійність висловлювання: вчитель лише називає тему, визначає загальний напрям думки, а вибір конкретного змісту залишається вільним.

На другому етапі формування вмінь ММ учні вчаться самостійно будувати висловлювання понадфразового рівня. Навчання монологічного мовлення на цьому етапі здійснюється за допомогою різних **опор**: зображальних, вербальних, комбінованих. У ролі **зображальної** опори можуть виступати окремі малюнки, слайди, тематичні та сюжетні

картини, композиції на магнітній дошці, кодограми. Вони допомагають створити навчально-мовленнєву ситуацію, а також варіювати її і, відповідно, мовлення учнів.

Важливим видом *вербальної зорової опори* є *підстановча таблиця*, яка здатна забезпечити логічний зв'язок речень, їх граматичну правильність, належний вибір усіх необхідних мовних засобів для побудови власного висловлювання. Наприклад: Опишіть одного із членів своєї сім'ї, користуючись таблицями.

My mother's My sister's	name is ...		
He She		is isn't	tall very tall small
He She	has	an oval a round	face
His Her	hair is	fair dark	short long
His Her	eyes	are	blue grey green brown
His Her	lips cheeks forehead chin ears neck	is are	red pink broad small white narrow

У навчанні монологічного мовлення широко використовується така ефективна вербальна опора як *структурно-логічна схема*, яка забезпечує логічну послідовність висловлювання і створює можливості для варіювання змісту в залежності від реальних обставин.

Поряд з такими таблицями і схемами застосовуються також *ілюстративні невербальні опори*, які лише підказують тематику, певний зміст і послідовність висловлювань. Різновидом повної вербальної опори може слугувати *висловлювання-зразок* у звуковому (фонограма, мовлення учителя) чи зоровому (друкований текст) варіанті.

З метою навчання усного мовлення доцільніше використовувати *звуковий зразок* (фонограму), в якому після кожної фрази передбачена пауза для висловлювання учнів за аналогією. Проте слід пам'ятати, що поступово опори обов'язково усуваються.

Головне завдання **третього етапу** формування вмій ММ — навчити учнів створювати монологічні висловлювання текстового рівня різних функціонально-сміслових типів мовлення згідно тематики, яка передбачена програмою для даного класу. Третій етап характеризується розвитком умінь виражати своє особисте ставлення до фактів чи подій, про які висловлюється учень, формулювати критичну оцінку і доводити правильність будь-якого факту; включати до свого мовлення елементи розмірковування, аргументації. Одночасно повинно відбуватися збільшення обсягу висловлювання. Учні повинні заздалегідь засвоїти ряд словосполучень і штампів, характерних для монологічного мовлення (див. стор. 171-172). Включення подібних словосполучень до монологічного висловлювання 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.

ТЕМА № 8

НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ. ЦІЛІ, ЗАВДАННЯ ТА ЗМІСТ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ. ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ

Мета: ознайомити студентів з особливостями навчання читання іноземною мовою, з цілями, завданнями та змістом навчання читання на початковому етапі навчання, етапами формування іншомовної компетентності в читанні та з системою вправ.

Опорні поняття: техніка читання, мовленнєва компетенція в читанні, методична типологія текстів, лінгвістичні та екстралінгвістичні труднощі читання, зміст навчання техніки читання, читання як мета і засіб навчання; мотив читання, акт читання, зміст тексту, вимоги до текстів, рівні розуміння тексту (ознайомлювальне читання, вивчаюче читання, переглядове читання).

Технічні засоби: персональний комп'ютер викладача, мультимедійний проєктор, презентаційне обладнання, аудіоколонки, доступ до мережі Інтернет, навчальна платформа або інтерактивна дошка.

План:

1. Методика навчання читанню іноземними мовами
2. Особливості навчання читання на початковому етапі іноземною мовою
3. Проблеми оволодіння технікою читання англійською мовою у початковій школі
4. Методи навчання читанню на початковому етапі

Рекомендована література:

Основна:

1. Безперервний професійний розвиток вчителів іноземних мов в Україні та за кордоном : монографія / Вознюк О.В., Гуманкова О.С., Деньгаєва С.В., Зимовець О.А., Кравець О.Є., Кулак В.І., Михайлова О.С. Житомир : Вид-во ЖДУ і. Івана Франка, 2023. – 364 с.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2018. – 590 с.
3. Методичний експрес: Теорія і практика навчання англійської мови в Новій українській школі : навч.-метод. посіб. / О. В. Вознюк, О. С. Гуманкова, С. В. Деньгаєва, О. А. Зимовець, О. Є. Кравець, О. С. Михайлова, І. В. Самойлюкевич, Дж. Хегарті та ін.; за заг. ред. І. В. Самойлюкевич. – Житомир : Вид-во ФОП О. О. Євенок, 2019. – 172 с.
4. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: Колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майер, О. М. Устименко, В. В. Черниш та інші; [за ред. С.Ю.Ніколаєвої; техн. ред. І. Ф. Соболевої]. – К. : Ленвіт, 2015. – 444 с.
5. Richards, J.C. Key Issues in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. - 826 p.
6. Shin, J., & Crandall, J. Teaching Young Learners English. Boston: Heinle Cengage, 2016. – 403 p.

Допоміжна:

1. Howe, D. English today! – A 6-level course for children. – Oxford University Press, 1985.
2. Ladousse, G. Speaking Personally. – CUP, 1992.
3. Scott, Wendy A. Teaching English to children. – Longman, New York, 1991. – pp. 33 – 48.
4. Tsui Amy B.M. English Conversation. – Oxford University Press, 1994.

5. Vicki Ritts. Six Ways to Improve Your Nonverbal Communications. // Англійська мова в початковій школі № 3 (40), березень 2008 р. – Ст. 37
6. Близнюк О.І., Панова Л.С. Організація парної роботи учнів на уроках англійської мови з опорою на зображувальну наочність // Іноземні мови. – 2001. – №3. – Ст. 8 – 9.
7. Грїбкова І. Ф. Розвиток мовленнєвих навичок за комунікативними методами. // Англійська мова в початковій школі № 2 (15), лютий 2006 р. – Ст. 30 – 33.
8. Заруба О. П. Розвиток мовленнєвих навичок за комунікативним методом. // Англійська мова в початковій школі № 10 (11), жовтень 2005 р. – Ст. 24 – 27.
9. Заруба О. П. Розвиток мовленнєвих навичок за комунікативним методом. // Англійська мова в початковій школі № 11 (12), лютий 2006 р. – Ст. 30 – 33.
10. Карп'юк О. Д. Розвиток діалогічного мовлення. // Англійська мова в початковій школі № 12 (25), грудень 2006 р. – С. 4 – 7.
11. Ковальчук Л. У ритмі джазу. // Іноземні мови в навчальних закладах № 2 (8), 2004. – Ст. 76 – 83.

Поточні контрольні запитання / завдання:

- 1) Яке значення має читання у процесі навчання молодших школярів?
- 2) З чого починається навчання техніки читання?
- 3) Який тип читання домінує на початковому ступені ЗНЗ?
- 4) Як потрібно навчати техніки читання?
- 5) З якими труднощами стикаються вчитель і молодші школярі під час навчання техніки читання?
- 6) Який спосіб навчання літер, на вашу думку, є найефективнішим?

1. Методика навчання читання іноземними мовами

Навчання читання англійською мовою на уроках має свої особливості, які варто враховувати для ефективного прогресу студентів. По суті, **за допомогою читання текстів на англійській мові учні розвивають навички говоріння, письма, розширюють словниковий запас та вивчають граматику.**

Кожне століття придумує свої методи навчання читання. Потім забуває їх, щоб через кілька десятиліть "перевідкрити" і захопитися заново. У кожному є своя приналежність. Однак давайте розберемося у всьому цьому різноманітті.

Існують два основних, протилежних в своїй основі методи навчання читання. Один називається методом цілих слів, інший – фонологічних.

Довгий час тривали дискусії на тему, чи потрібно взагалі вчити фонетиці. До 1930 року був проведений ряд досліджень на цю тему, і всі прийшли до висновку, що фонетика необхідна, все питання лише в тому, як і в якому обсязі давати її дітям.

Наприклад, був поставлений такий експеримент. Групу дітей п'яти-шести років розділили навпіл, причому першу підгрупу навчали читання за методом цілих слів, другу - за допомогою фонологічного методу. Коли діти почали читати, їх протестували. На першому етапі краще читали вголос і про себе діти з першої групи. "Фонологічні" ж діти легше справлялися з незнайомими словами і до кінця другого класу перегнали своїх однокласників за рівнем сприйняття і багатства словникового запасу.

За спостереженнями вчених, "целословние" діти робили типові помилки. Наприклад, читаючи підпис під картинкою, вони замінювали слова, близькі за змістом. Замість "тигр" могли сказати "лев", замість "дівчинка" - "діти", замість "машина" - "колеса". Прагнення закріпити слово за строго певним значенням призводило до того, що за весь рік навчання ці діти так і не змогли навчитися читати нові слова без чієї-небудь допомоги.

Справедливості заради треба сказати, що "фонологічні" діти відчували труднощі в читанні тих слів, де букви були переставлені або замінені на схожі.

Таким чином, стало зрозуміло, що більшості читачам фонетика необхідна. Люди читають слова по буквах. Але через те, що процес цей відбувається миттєво, здається, що ми сприймаємо слово цілком.

Психологи довели, що читання - це проголошення тексту про себе. Прихильники теорії сприйняття тексту як цілого вважали і вважають, що ми сприймаємо слова з тексту безпосередньо. Але досліді показали, що під час читання про себе задіяна та ж частина мозку, що і при читанні вголос.

Отже, для того, щоб вільно читати, необхідно легко і швидко розпізнавати букви і співвідносити їх із звуками. Знання фонетики виявляється набагато ефективніше інших прийомів і прийомів.

Чи потрібен нам алфавіт? Як не дивно, можна навчитися читати, не знаючи алфавіту. Послідовники методу "цілих слів" закликають не навчати дитину букв. І лише нещодавно стали відомі остаточні висновки вчених: тільки знання літер робить процес навчання читання максимально успішним.

Був проведений експеримент. Дітям показували картки зі словами. Тільки в одній групі ці слова були підписами під картинками, а в іншій ті ж самі слова давалися без ілюстрації. Кожній групі пред'являли одні й ті ж чотири слова. Потім дітей з'єднали, картки перемішали і показали заново. З'ясувалося, що діти дізнаються слова лише на тих картках, за якими вони вчилися. Тобто дитина, що запам'ятовує слів з ілюстрацією, набагато з меншим ступенем вірогідності пізнає графічний образ слова, ніж той, хто запам'ятовував написання у "чистому вигляді".

Це побічно підтверджує той факт, що алфавіт необхідний. Але головне не те, як називаються літери, а те, що вони означають. Діти повинні не стільки знати назви і послідовність літер, скільки вчитися звертати увагу на літери, сприймати їх як частину цілого.

Крім того, алфавіт - це абстрактний код. Малюк, який до цього мав справу з реальними речами, починає користуватися символами, а адже це перший крок до розвитку абстрактного мислення.

Не може бути однієї універсальної методики навчання читання на будь-якій мові. Але загальним може бути підхід: починати навчання з розуміння літер і звуків, з фонетики. Цей принцип діє практично в будь-якій мові. Навіть у Китаї, де традиційно на листі використовуються ієрогліфи, останні 50 років дітей спочатку навчають читати слова за допомогою латинського алфавіту, а потім уже переходять до традиційного написання.

У деяких мовах зв'язок між літерами і фонемами – складний. Наприклад, в англійській багато слів читаються зовсім інакше, ніж пишуться. Правила читання залежать від того, закритий склад, чи відкритий, від порядку букв і від їх поєднань між собою. Одні звуки можуть впливати на вимову інших і так далі. Саме тому в англійському раніше був дуже популярний алфавіт для початкового навчання читання Джеймса Пітмана і метод whole-language (сприйняття тексту як цілого). Сьогодні ж в Америці на державному рівні розглядається проект обов'язкового введення фонетики в програму навчання в усіх закладах освіти.

Отже, ми з'ясували, що дитині фонетику знати необхідно. Але це не означає, що малюк повинен зубрити нудні правила і відрізняти якісну редукцію від кількісної. Головне, що необхідно підтримувати, – це інтерес до навчання. А правило тут одне: дитині цікаво до тих пір, поки його можливості співпадають з поставленими завданнями.

Потрібно зробити так, щоб у дитини виходило, щоб його успіхи були очевидні. Наприклад, взяти для освоєння пару десятків слів, що позначають предмети в будинку. Якщо повісити на ці предмети таблички зі словами, малюк незабаром почне впізнавати знайомі

написи. Потім можна грати у гру «Вгадай слово», в лото з тими ж самими словами – і дитина відчує впевненість у своїх силах. Граючи – навчай!

Тільки на тлі позитивних емоцій подальше навчання буде ефективним.

Але й самих маленьких дітей не гріх готувати до навчання читанню в майбутньому. Рецепт тут проста: як можна більше читати їм вголос. Причому тексти повинні за своїм лексичним запасом перевершувати мовний рівень дитини. Крім того, правильне читання, на думку фахівців, припускає паузи, незакінчені думки, складні питання, які потребують роздумів. Дитина яка не вміє читати має слухати виразне читання своїх батьків.

Так що, незважаючи на триваючі суперечки про способи навчання читання, визначено обов'язковий елемент, що не залежить від конкретної мови: запам'ятовування відповідностей між літерами і звуками.

Цей крок – перший, але не останній на шляху до глибокого і повного оволодіння рідною мовою. А потім іноземною мовою.

2. Особливості навчання читання на початковому етапі іноземною мовою

Враховуючи результати досліджень в області раннього навчання іноземним мови, які проводилися в нашій країні, можна стверджувати, що його користь багаторазово доведена.

Навчання дітей безпосередньо самому процесу читання на іноземній мові також має позитивну оцінку. Можна відзначити, що навчання читання іноземною мовою, як формі опосередкованого спілкування, в молодшому шкільному віці корисно всім дітям, незалежно від їх стартових здібностей. Воно надає безперечний позитивний вплив на розвиток психічних функцій дитини: його пам'яті, уваги, мислення, сприйняття, уяви та ін. Навчання читання впливає на загальні мовні здібності дитини. Раннє навчання читання іноземною мовою дає великий практичний ефект у плані підвищення якості володіння першою іноземною мовою, створює базу для продовження її вивчення в базовій школі, а також відкриває можливості для навчання другої / третьої / іноземної мови, необхідність володіння якими стає все більш реальною. Незаперечна виховна та інформативна цінність раннього навчання читання іноземною мовою, яка проявляється у більш ранньому входженні дитини в загальнолюдську культуру через спілкування на новому для неї мовою.

Навчання читання іноземною мовою на початковому етапі сприяє залученню молодших школярів до нового для них мовного світу, формує у дітей готовність до спілкування іноземною мовою і позитивний настрій до подальшого його вивчення. Він дозволяє ознайомити молодших школярів із світом зарубіжних однолітків, з зарубіжним пісенним, віршованим і казковим фольклором та з доступними дітям зразками дитячої художньої літератури іноземною мовою. Процес навчання читання дозволяє формувати деякі універсальні лінгвістичні поняття, що спостерігаються в рідній та іноземній мовах, розвиваючи цим інтелектуальні, мовні та пізнавальні здібності учнів.

У молодшому шкільному віці в учнів ще не виникає психологічного бар'єру при вивченні іноземної мови. І учні значно швидше оволодівають необхідними вміннями і навичками.

Вони вчаться правильно вимовляти і розрізняти на слух звуки, слова, словосполучення та пропозиції іноземної мови, дотримуватися інтонацію основних типів пропозиції. Діти отримують уявлення про основні граматичних категоріях мови, що вивчається, розпізнають вивчену лексику та граматику при читанні і аудіюванні і використовують їх в усному спілкуванні, опановують техніку читання вголос, читають про себе навчальні та полегшені автентичні тексти, користуючись прийомами читання.

Успіх навчання і ставлення учнів до предмета багато в чому залежить від того, наскільки цікаво й емоційно вчитель проводить уроки. Звичайно, в процесі навчання читання іноземною мовою учнів молодшого шкільного віку велику роль відіграє гра. Чим більше

ігрових прийомів, наочності використовує вчитель, тим цікавіше проходять уроки, тим міцніше засвоюється матеріал.

Згідно з програмою з іноземних мов в області навчання читання перед вчителем ставляться завдання навчити школярів читати тексти, розуміти і осмислювати їх зміст. В ідеалі читання іноземною мовою має носити самостійний характер, здійснюватися за бажанням. Однак практика показує, що інтерес до цього виду мовленнєвої діяльності у школярів дуже низький. Даний вид мовної діяльності не є для учнів засобом отримання інформації, підвищення культурного рівня або просто джерелом задоволення, а розглядається ними як навчальне завдання.

Щоб читання на іноземній мові сприяло розвитку пізнавального інтересу учнів, необхідно враховувати пізнавальні потреби, вікові та індивідуально-психологічні особливості дітей (а для цього слід різноманітні навчальні матеріали: тексти та завдання до них); включати школярів в активну творчу діяльність шляхом застосування активних методів навчання ; давати їм можливість проявляти самостійність та ініціативу ; вчити долати труднощі в навчальній діяльності.

Відповідним чином відібрані тексти і завдання до них сприяють розвитку інтересу школярів до читання іноземною мовою, яка у свою чергу є важливим чинником успішного оволодіння цим видом мовленнєвої діяльності. Цілеспрямоване використання текстів, відібраних у відповідності з пізнавальними інтересами хлопців, на уроці іноземної мови та в позакласній роботі з предмета дозволяє судити про зрослий інтерес учнів до предмета, про вдосконалення техніки читання і більш глибокому розумінні іншомовних текстів.

3. Проблеми оволодіння технікою читання англійською мовою у початковій школі

Перш за все, це труднощі, пов'язані з оволодінням технікою читання, яка передбачає засвоєння системи графічних знаків, відмінних від рідної мови, формування навички звуко-буквених і буквено-звукових співвідносин, синтагматичного читання. Становлення рецептивного досвіду здійснюється успішніше, якщо воно підкріплюється продуктивною діяльністю, тому рекомендується навчати дітей двома варіантами коду: письмового та друкованого. Необхідно ретельно працювати над технікою читання вголос, оскільки навчальні дії формуються спочатку у зовнішній промови, а потім переводяться у внутрішній план. Важливо швидше підвести до етапу цілісного сприйняття блоків слів, інакше послівно читання буде гальмувати розуміння змісту. Цьому сприяє читання по синтагма, що розширює "поле читання", тобто одиницю сприйняття. Оволодіння технікою читання супроводжується розумовою роботою за смисловим розпізнанню зорових форм, значить необхідно навчати техніці читання на знайомому матеріалі з елементами новизни.

До початку процесу навчання іноземної мови у початковій чи основній школі у мовній пам'яті у мовній пам'яті учнів, природно, немає слухо-мовномоторних образів іншомовного матеріалу.

Якщо навчання техніки читання починається з самого початку вивчення іноземної мови, то учням доводиться співвідносити не тільки звуки і букви, але і звуко-буквені зв'язки із смисловим значенням того, що читають. А це викликає у них додаткові труднощі. Ось чому для їх подолання нерідко проводиться усне вступний курс, усне випередження, щоб накопичити необхідний і достатній іншомовний мовленнєвий матеріал, сформувані слухо-мовномоторні образи іншомовної усного мовлення і тим самим зняти частину труднощів у процесі співвіднесення літер і звуків іноземної мови.

При накопиченні різноманітного іншомовного матеріалу як бази для навчання техніки читання вихідної мовної одиницею є слово.

Навчання техніки читання іноземною мовою повинно здійснюватися на добре відомому лексичному матеріалі, вже засвоєному в усному мовленні. А це досягається в результаті проведення усного вступного курсу, усного випередження. Суть усного випередження

зводиться до того, що учні приступають до читання тоді, коли у них відпрацьована артикуляція звуків, складів, слів і навіть невеликих фраз. Попереднє усне відпрацювання навчального матеріалу допомагає знімати частину труднощів, що перешкоджають розумінню змісту. Усне випередження допомагає в змістовному плані, тобто учні повинні розуміти те, що вони читають, але практично не допомагає в процесуальному плані. Подібне явище характерне і для оволодіння читанням і рідною мовою; дитина, добре володіє усним мовленням, зустрічається з великими труднощами процесуального плану (як прочитати). Таким чином, проведення усного вступного курсу, усне випередження ще не гарантують успішного оволодіння технікою читання на іноземній мові.

Численні факти розбіжності між графемно-фонемними системами рідної та іноземної мов, розбіжності в проголошенні однієї і тієї ж букви в різних буквосполученнях, а також випадки різного графічного зображення одного і того ж звуку мають місце в німецькому, французькому і особливо англійськими мовами.

Автори методики навчання англійської мови на початковому етапі вважають, що оволодіння читанням на англійській мові представляє великі труднощі для учнів, що викликаються графічними та орфографічними особливостями мови, так як орфографічна система використовує 26 літер, 146 графем (буквосполучень), які передають 46 фонем.

Труднощі читання голосних, поєднання голосних і приголосних, що читаються по-різному в залежності від положення в словах. Наприклад, map-name, day-rain, this-think, pencil-cat, Geography-garden, window-down. При навчанні читання учнями повинні бути засвоєні основні правила читання, до яких слід віднести: читання голосних під наголосом у відкритому і закритому складах і перед "г"; читання поєднань голосних ee, ea, au, ai, ou, oo, ou, ow; приголосних c, s, k, g, ch, sh, th, ng, ck і таких поєднань, як-tion,-sion,-ous,-igh. Учніслід навчити читати слова, які пишуться по-різному, а читаються однаково: sun-son, two-too, write-right, sea-see та інше.

У той же час багато слів в англійській мові читаються не за правилами, що в цілому змушує учнів до заучування великої кількості правил читання та виключень із них, а також на багаторазове повторення навчального матеріалу. До того ж саме сприйняття і озвучування графічних знаків є результатом вибору та звернення їх з тими еталонами, які вже є в довготривалій пам'яті учня. Сам факт вибору, що передбачає пригадування потрібного правила або звукобуквенної відповідності, вимагає певного, часом значного часу, що, в кінцевому рахунку, уповільнює темп читання, вірніше не дозволяє учневі швидко і точно встановлювати звуко-буквенні відповідності і тим самим опанувати техніку читання у досить високому темпі.

4. Методи навчання читання на початковому етапі

Фонетичний метод.

Фонетичний підхід заснований на алфавітному принципі. В основі - навчання вимові букв і звуків (фонетиці), а коли дитина накопичує достатні знання, він переходить до складів, а потім і до цілих слів. У фонетичному підході є два напрямки:

1.Метод систематичної фонетики. Перед тим як читати цілі слова, дітей послідовно навчають звуків, відповідним буквам, і тренують на поєднання цих звуків. Іноді програма включає в себе і фонетичний аналіз - вміння маніпулювати фонемами.

2.Метод внутрішньої фонетики приділяє основну увагу візуальному та смислому читання. Тобто дітей вчать впізнавати або ідентифікувати слова не за допомогою літер, а за допомогою малюнка чи контексту.

І вже потім, аналізуючи знайомі слова, вивчаються звуки, що позначаються літерами. У цілому у цього методу ефективність нижче, ніж у методу систематичної фонетики. Це пов'язано з деякими особливостями нашого мислення. Вчені з'ясували, що здібності до читання напряму пов'язані зі знанням букв і звуків, здатністю виділяти фонемі в усному

мовленні. Ці навички при початковому навчанні читання виявляються навіть важливіше, ніж загальний рівень інтелекту.

Лінгвістичний метод

Лінгвістика – це наука про природу і про будову мови. Частина її використовується при навчанні читання. Діти приходять до школи з великим запасом слів, і це метод пропонує починати навчання на тих словах, які часто використовуються, а також на тих, які читаються так, як пишуться. Саме на прикладі останніх дитина засвоює відповідності між літерами і звуками.

Метод цілих слів

Тут дітей навчають розпізнавати слова як цілі одиниці, не розбиваючи на складові. У цьому методі не вчать ні назв букв, ні звуків. Дитині показують слово і вимовляють його. Після того як вивчено 50-100 слів, йому дають текст, в якому ці слова часто зустрічаються. Цей метод відомий як метод Глена Домана.

Метод цілого тексту

У чомусь схожий з методом цілих слів, але більше апелює до мовного досвіду дитини. Наприклад, дається книга із захоплюючим сюжетом. Дитина читає, зустрічає незнайомі слова, про сенс яких йому потрібно здогадатися за допомогою контексту або ілюстрацій. При цьому заохочується не тільки читання, але і написання власних оповідань. Мета цього підходу – зробити процес читання приємним. Одна з особливостей - фонетичні правила взагалі не пояснюються. Зв'язок між літерами і звуками встановлюється в процесі читання, неявним шляхом. Якщо дитина читає слово неправильно, його не виправляють. Чільний аргумент: читання, як і освоєння розмовної мови, природний процес, і діти здатні освоїти всі тонкощі цього процесу самостійно.

Алфавіт для початкового навчання читання англійською мовою (ІТА)

Джеймс Пітман розширив англійський алфавіт до 44 букв так, щоб кожна буква виголошувалася тільки одним способом, щоб всі слова читалися так, як вони пишуться. У міру освоєння читання букви змінюються на звичайні.

Метод Мура

Мур починає з того, що навчає дитину буквах і звуків. Він вводить дитину в лабораторію, де стоїть спеціальна друкарська машинка. Вона вимовляє звуки, а також назви знаків пунктуації та цифр, коли натискаєш на відповідну клавішу. На наступному етапі дитині показують поєднання букв, наприклад, прості слова, і просять набрати їх на друкарській машинці. І так далі - писати, читати і друкувати.

Читання є одним з найважливіших видів комунікативно-пізнавальної діяльності, яка спрямована на вилучення інформації з письмового тексту. Оскільки читання здійснюється на письмово фіксованому тексті, це дає можливість повернутися до нього при нерозумінні і дозволяє більше уваги приділити розкриттю змісту. Рецептивний характер цього виду мовленнєвої діяльності зумовлює велику доступність і більшу легкість у порівнянні, наприклад, з говорінням.

Читання розглядається у шкільній методиці як мета і як засіб навчання іноземної мови. Мета навчання читання: навчити отримувати інформацію з прочитаного (це читання більшою мірою про себе). При оволодінні читанням учні стикаються з цілою низкою психічних і лінгвістичних труднощів. Що стосується навчання техніки читання, то це в першу чергу читання вголос, читання для інших. Техніка читання - показник розуміння прочитаного. Є спеціальна система вправ:

- читання окремих букв;
- читання окремих слів;
- читання мовних зразків;
- читання пов'язаних коротких текстів.

Виділяють різні підходи до навчання техніки читання. Існують також підходи класифікації читання з отриманням інформації. Читання з отриманням основної інформації, читання з розумінням основного змісту. Рівні розуміння тексту:

- На рівні слова;
- На рівні сенсу;
- Розуміння всієї інформації.

Рівень розуміння залежить від рівня знань лексики читачем. Відбір та організація текстів для читання важливі як з точки зору їх змісту, так і мовної форми.

Труднощі, пов'язані з тим, що при навчанні іншомовного читання у мовній пам'яті учнів немає достатньо міцних слухо-мовномоторних образів лінгвістичного матеріалу, які є, наприклад, у молодших школярів при навчанні читання рідною мовою. Вважається, що подолати ці труднощі можна, якщо здійснювати так зване усне випередження. Ускладнює процес читання необхідність оволодіння системою графічних знаків, відмінних від графічних знаків рідної мови, і формування навичок співвіднесення їх з іншомовними звуками. Викликає труднощі подальший перехід до читання про себе, який повинен бути спеціально організований, а не проходити стихійно. Значні труднощі виникають тоді, коли в текстах зустрічаються незнайомі лексичні і граматичні явища.

На сучасному етапі розвитку цифрових технологій і за допомогою мережі інтернет ресурсів є багато можливостей для навчання читанню маленьких учнів в ігрових формах, переглядаючи відеоматеріали, виконуючи онлайн вправи. Бажання вчителя - допомогти батькам і дітям оволодіти навичками свідомого читання, користуючись методиками НУШ, розвиваючи зорове зрозуміле сприйняття світу читання, таке необхідне для розвитку і отримання знань конкурентноспроможній особистості. Знання можна отримати тільки вмюючи свідомо читати.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

Основна:

1. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Конспект лекцій для студентів спеціальності 013 Початкова освіта, спеціалізації Іноземна мова (англійська), освітній ступінь-магістр / Кміть О.В. – Чернігів: ЧНПУ, 2017. – 117 с.
2. Биць Н.М. Лекції з методики навчання іноземної мови. Львів, 2019. 55 с.
3. Методика навчання іноземних мов у початковій школі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О.В. Котенко, А.Б. Соломаха [та ін.]. – К.: Київ. ун-т ім. Б.Грінченка, 2013. – 356 с.
4. Методичний експрес: Теорія і практика навчання англійської мови в Новій українській школі: Навчально-методичний посібник для вчителів закладів початкової освіти та студентів педагогічних спеціальностей / О. В. Вознюк, О. С. Гуманкова, С. В. Деньгаєва, О. А. Зимовець, О. Є. Кравець, О. С. Михайлова, І. В. Самойлюкевич, Дж. Хегарті та ін./ За заг. ред. І. В. Самойлюкевич. – Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2019. 172 с.
5. Навчальні програми для загальноосвітніх закладів середньої освіти та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Іноземні мови 1-4 класи. Київ: Видавничий дім “Освіта”, 2020. 208 с.
6. Безперервний професійний розвиток вчителів іноземних мов в Україні та за кордоном : монографія / Вознюк О.В., Гуманкова О.С., Деньгаєва С.В., Зимовець О.А., Кравець О.Є., Кулак В.І., Михайлова О.С. Житомир : Вид-во ЖДУ і. Івана Франка, 2023. – 364 с.
7. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: Колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майєр, О. М. Устименко, В. В. Черниш та інші; [за ред. С.Ю.Ніколаєвої; техн. ред. І. Ф. Соболевої]. – К. : Ленвіт, 2015. – 444 с.
9. Richards, J.C. Key Issues in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 826 p.
10. Shin, J., & Crandall, J. Teaching Young Learners English. Boston: Heinle Cengrade, 2016. 403 p.

Додаткова:

1. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія та практика. – Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
- Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи. – К.: Ленвіт, 2006. -200 с.
2. Європейське мовне портфоліо: Проект української версії для учнів 7 – 11 років. – Тернопіль: Лібра Terra, 2013. – 104 с.
3. Калініна Л. В. Англійська мова: підруч. для 3-го кл. спец. шк. з поглибл. вивч. англ. мови. К. : Генеза, 2013. 160 с.
4. Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В. Англійська мова: підруч. для 1-го кл. спец. шк. з поглибл. вивч. англ. мови. К. : Центр навч.-метод. л-ри, 2012. 160 с.
5. Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В. Англійська мова: підруч. для 2-го кл. спец. шк. з поглибл. вивч. англ. мови. К. : Центр навч.-метод. л-ри, 2012. 160 с.
6. Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В. Англійська мова: підруч. для 4-го кл. спец. шк. з поглибл. вивч. англ. мови. К. : Генеза, 2015. 176 с.
7. Квасова О. Г. Основи тестування іншомовних навичок і вмінь: Навчальний посібник. К. : Ленвіт, 2009. 119 с.
8. Кміть О.В. Методика навчання іноземної мови: Навчально-методичний посібник для студентів спеціальності 013 Початкова освіта. Чернігів: НУЧК, 2023. 120 с.
9. Мазко О. П. Інтерактивні технології формування культури педагогічної взаємодії майбутнього вчителя іноземних мов : навч.-метод. посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім.

Івана Франка, 2014. 96 с.

10. Морська Л. І. Теорія та практика методики навчання англійської мови. – Тернопіль: Астон, 2003. 248 с.

11. Перспективи раннього навчання іноземних мов в Україні та за кордоном: монографія/ за ред. І. В. Самойлюкевич. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І Франка, 2012. 384 с.

12. Професійно-методична підготовка студентів-філологів у вищому навчальному закладі: монографія / Н.В. Зінукова, Л.В. Калініна, І.В. Самойлюкевич, Н.Р. Петранговська, О.Р. Світлична, І.І. Березенська, Н.П. Сіваєва, О.С. Гуманкова, Л.В. Барало, О.А. Зимовець, С.Б. Моркотун, Ю.М. Жилияєва, А.М. Мормуль, І.Ф. Литнєва, Є.М. Карпенко. Д.: Вид-во ДУЕП, 2009. 494 с.

13. Редько В. Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика : монографія. К.: Генеза, 2012. 224 с.

14. Cameron L. Teaching Languages to Young Learners. Cambridge University Press, 2017.

15. Halliwell. Teaching English in the Primary Classroom. Longman, 2008.

16. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching. 4th edition. Pearson Longman, 2007. 448 с.

17. Hedge T. Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford University Press., 2017.

18. Hockly N. Focus on Learning Technologies. Oxford University Press. 2016.

19. Holden Susan. Teaching children. – Oxford University Press, 1989.

20. Innovations in pre-service education and training for English language teachers. British Council, 2013. 243 p.

21. Mini Dictionary of Language and Teaching Terms: Короткий термінологічний словник-довідник з англійської мови та методики її навчання / Упорядник І. М. Романишин. – Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2014. 184 с.

22. Mini Dictionary of Language and Teaching Terms : Короткий термінологічний словник-довідник з англійської мови та методики її навчання / Упорядник І. М. Романишин. – Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2014.-184 с.

23. Nation, I.S.P. (2013) Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge: Cambridge University Press.

24. Orr, J. Growing up with English – RPC Manila: A/RPS/MMS/RPS, 2006 – 186p.

25. Phillips S. Drama with Children. Oxford: Oxford University Press, 1999. 160 p.

26. Phillips, D., & Burwood, S. Projects with Young Learners. Oxford: Oxford University Press, 2003. 200 p.

27. Policies and practices for teaching sociocultural diversity. Council of Europe Publications, 2010. 91 p.

28. Reilly V. Very young learners. – Oxford University Press, 2007.

29. Scott W. Teaching English to children. – Longman, 1991.

30. Teaching English as a Second or Foreign Language. Eds: Celce-Murcia, M., Brinton, D., & Snow, M. 5th Edition. Boston: Heinle Cengage Learning, 2014. 706 p.

31. Tomalin, B. and S. Stempleski (1993) Cultural Awareness. Oxford University Press. 216 p.

32. Wright A. Storytelling with Children. Oxford: Oxford University Press, 2009. 217 p.

Інформаційні ресурси:

1. Іноземні мови. Навчальна програма для загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів. 1-4 класи [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/inomezna-mova-royasnyuvalna-znz-sznz-1-4-klas-belyaeva-xarchenko-finalna-zv.pdf>

2. Бібліотека Житомирського державного університету імені Івана Франка [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://irbis.zu.edu.ua/cgi->

bin/irbis64r_11/cgiirbis_64.exe

3. Національна бібліотека України імені В.І. Вернадського [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://nbuv.gov.ua/node/554>

4. Міністерство освіти і науки України [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/ua>

5. НУШ – Нова Українська школа [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://nus.org.ua/>

6. British Council Learn English Kids [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/>

7. MES English – free printable resources for teachers [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://www.mes-english.com/>

8. English 4 Kids [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://www.english-4kids.com/gamespkwordguess.html>

9. Busy Beavers [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://busybeavers.com/>

10. ToLearnEnglish [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.tolearnenglish.com/>

11. Council of Europe (2020) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion Volume. [online]. Available from:

<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

12. Curricula for secondary schools. Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine. [online] Available from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi>

13. Opal, D. How young children learn English as another language. [online] Available from: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/helping-your-child/how-young-children-learn-english-another-language>

14. Read, C. ABC of Teaching Children. [online] Available from: <https://carolread.wordpress.com/>

15. The Essentials of Language Teaching. Teaching Grammar. [online] Available from: <https://essentialsoflanguageteachingnet.wordpress.com/practice/teaching-grammar/>

16. Vocabulary.com (2015) [online] Available from: <http://www.vocabulary.com>

17. Maley, A. and N. Peachey (2015) (Eds.) Creativity in the English language classroom. London: British Council. [online] Available from:

http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/F004_ELT_Creativity_FINAL_v2%20WEB.pdf

18. Newby, D., Allan, R., Fenner, A., Jones, B., Komorowska, H. and K. Soghiyan (2007) EPOSTL. European Centre for Modern Languages. [online] Available from: http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/C3_Epostl_E.pdf

ДОДАТКИ

АНГЛІЙСЬКА МОВА ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Викладання англійської мови в початкових школах залежить від готовності шкіл та рівня володіння мовою учнів. Якщо школи мають достатню кількість вчителів англійської мови, медіа та підручників, вони будуть готові викладати англійську мову. Це пояснюється тим, що початкові школи працюють з учнями віком 6-12 років, і цей період вважається найкращим для отримання знань. Це відповідає основному принципу, який стверджує, що молодші учні можуть краще вивчати англійську мову. Викладання англійської мови в початкових школах має як переваги, так і труднощі.

Багатьом тим, хто вивчає другу мову, потрібні хороші навички читання англійською, і читання завжди було важливим напрямком програм викладання англійської мови. Однак сучасні підходи до викладання читання другою мовою дуже відрізняються від попередніх підходів. У минулому читання зазвичай навчали, надаючи учням тексти (зазвичай штучні тексти, написані за списками слів), які вони читали, а потім ставили запитання на розуміння. Різниця в підході між навчанням читання та тестуванням читання була невеликою. А поглиблене читання слугувало формою культурного збагачення, а не якимись реальними цілями. Сьогодні роль, яку англійська мова відіграє як мова в епоху інформації та комунікації, спонукала до переосмислення підходів до викладання читання. Багатьом учням потрібно розвивати ефективні навички аналітичної обробки, вирішення проблем і критичного мислення через читання, а також розвивати технічні навички читання, а не ті, що використовуються для літературного читання. Їм потрібно отримувати доступ до інформації, отриманої з різних джерел, аналізувати, аутентифікувати та застосовувати її на корисні особисті знання. І значна частина їхнього читання може базуватися не на друкованих джерелах, а на онлайн-читанні. Крім того, зростаюче використання англійської мови як засобу викладання предметів у школах, а також роль англійської мови як міжнародної мови підкреслюють необхідність ефективних підходів до навчання читання другою мовою.

Здатність читати та писати називається грамотністю, а навички грамотності відіграють життєво важливу роль у повсякденному житті людей вдома, на роботі, в школі та в їхніх громадах. За один день доросла людина може використовувати читання для багатьох різних цілей. Наприклад:

Цілі читання	Приклади
Для повсякденних справ	читання розкладу руху автобусів, читання інструкцій на упаковці продуктів, читання вивіски в ліфті
Для вивчення речей	пошук інформації про когось в інтернеті, отримання рецепту з інтернету, читання про туристичні місця
Для життєвих цілей	читання журналів про хобі, вивчення посібника з водіння перед складанням іспиту на водійські права, читання колонки з порадами в журналі, читання газети, щоб дізнатися про квитки на концерт, читання вимог до членства в спортзалі
Для дозвілля та задоволення	читання любовного роману, читання релігійного тексту

Тим, хто вивчає другу мову, можуть знадобитися навички читання англійською мовою для аналогічних цілей, тобто для того, щоб мати змогу брати участь у діяльності, пов'язаній з

роботою, громадою, повсякденним життям і, зокрема, освітою. Тому багато курсів читання англійською як другої мови зосереджені на навичках, необхідних для «читання для навчання», таких як:

- Читання для пошуку простої інформації
- Читання для швидкого перегляду
- Читання для навчання з текстів
- Читання для інтеграції інформації
- Читання для письма (або для пошуку інформації, необхідної для письма)
- Читання текстів для критики
- Читання для загального розуміння

Здатність до критичного читання особливо важлива для учнів, яким потрібні навички читання для академічних цілей. Критичне читання передбачає критичне реагування на прочитане, співвіднесення змісту матеріалів для читання для оцінки з особистими стандартами та переконаннями, вихід за межі того, що наведено в тексті, та розпізнавання основних ідеологій, а також критичну оцінку актуальності та цінності прочитаного. Але для того, щоб мати змогу читати критично, необхідні хороші навички читання, тому читання для загального розуміння забезпечує основу для зосередження на критичному читанні.

Десять найкращих порад щодо викладання англійської мови учням початкової школи

1. Насолоджуйтесь навчанням учнів початкової школи

Це здається здоровим глуздом, але багато вчителів часто цим нехтують. Щоб досягти успіху, вам потрібно отримувати задоволення від навчання мов учням початкової школи. Вам потрібно усвідомлювати, що в цьому віці учні початкової школи все ще вчать тримати олівець, користуватися ножицями або навіть вивчають свою рідну мову. Бачити негайний прогрес учнів цього вікового діапазону може бути неймовірно корисним, але вам потрібно бути дуже-дуже терплячими. Тож моя перша порада полягає в тому, що вам потрібно отримувати задоволення від навчання учнів початкової школи. Якщо у вас дуже обмежений досвід або ви просто почуваетесь некомфортно, то, ймовірно, вам не сподобається заняття.

2. Теми уроків

Спочатку я навчав своїх учнів початкової школи (ще в Південній Кореї) різним урокам: трохи малювання, трохи словникового запасу та трохи ігор. Уроки не мали послідовності чи теми. Невдовзі я виявив, що найкращий підхід до роботи з учнями початкової школи — це зосереджуватися на темах або питаннях щодня, з граматикою та лексикою, вбудованими в урок. Тепер я впроваджую це у всі заняття для дітей молодшого віку та підлітків.

Перевага зосередження на темах уроків допоможе зацікавити учнів, але вам потрібно вибирати теми, які зацікавлять учнів початкової школи, такі як тварини, частини тіла чи їжа. Вам просто потрібно переглянути зміст будь-яких матеріалів для початкової школи та ресурсів, які можна копіювати, щоб отримати уявлення про теми.

3. Встановіть систему винагород

Нагородження маленьких учнів може бути корисним інструментом, який допоможе їм зовні мотивувати їх до виконання завдань або видів діяльності. Для дуже маленьких учнів я б рекомендував усім вчителям придбати запас наліпок із смайликами чи подібним, щоб ви могли наклеювати їх на роботи учнів як доповнення. У поєднанні з ***ClassDojo*** це може бути дуже корисним мотиваційним інструментом. Ви можете сказати: «Якщо ви сьогодні отримаєте 10 балів, ви зможете подивитися мультфільм!», і ця мета захопить маленьких учнів виконати це завдання. І не забувайте позитивно керувати дітьми.

Вам доведеться послідовно та постійно хвалити учнів, але ви можете порекомендувати їм область, на якій їм слід зосередитися в майбутньому: «*Добре ти намалював сьогодні, але ти міг би краще розфарбувати*», «*Молодець, що сьогодні говорив, Джейсоне. Я б хотів, щоб*

ти більше старався з письмом » тощо. Якщо ви дасте учням позитивний відгук, вони краще працюватимуть над тим, що могли б зробити краще. Однак, якщо ви будете занадто негативно ставитися до дуже маленьких учнів, ви, ймовірно, зіткнетесь з сльозами, тому підготуйте серветки.

4. Рутини в класі

Безцінно важливо встановити розпорядок дня на всіх уроках з учнями початкової школи, які навчаються в молодшому віці. Діти, особливо дуже маленькі, працюватимуть краще, якщо будуть знайомі з розпорядком дня, і дуже важливо висвітлити щоденний розпорядок дня вже з першого ж уроку. Ви також можете додати наліпки внизу або вгорі дошки, щоб проілюструвати щоденний розпорядок дня та пов'язані з ним завдання. Зазвичай я роблю наступне на загальному 50-хвилинному уроці:

- Вітайте дітей, коли вони входять до класу
- Візьміть реєстр
- Розпочати урок
- Поясніть учням, що від них очікується
- Розбийте учнів на пари або невеликі групи
- Роздайте матеріали всім
- Спостерігайте за учнями та допомагайте, коли це необхідно
- Зупинити завдання
- Учні вклеюють свої робочі аркуші у зошити
- Прибрати в класі
- Закінчення уроку

Важко описати найкращий розпорядок, але особисто в мене на весь ранок були учні початкової школи, тому мені довелося подумати, як найкраще спланувати весь день, і перший день був для мене радше досвідом, щоб побачити, який розпорядок найкраще підходить для учнів початкової школи. Не хвилюйтеся, якщо ви помітите, що трохи змінюєте розпорядок. Важливо обмірковувати та коригувати частини ваших уроків там, де це необхідно.

5. Доповнюйте уроки піснями

Зараз я приділяю багато уваги роботі з учнями початкової школи, зокрема пісням та дитячим віршикам. Якщо у вас є можливість придбати додаткові матеріали, я б дуже рекомендувала книгу «Музична скринька для підлітків» видавництва Cambridge University Press. З цим ресурсом мене познайомила Британська Рада в Бухаресті, Румунія. Це справді гарна книга, яка містить різноманітні традиційні дитячі віршики та завдання для найменших учнів. Моє улюблене завдання в цій книзі — змусити учнів зіставляти картинки з піснею «Колеса автобуса» (чудова пісня на тему транспорту).

Ви також можете скористатися YouTube, щоб знайти відповідні дитячі пісеньки для фонового прослуховування, коли учні виконують якусь діяльність, що вимагає від учня зосередженості. Вам просто потрібно шукати, використовуючи дуже прості терміни: «*Пісня з алфавітом для початкової школи*» або «*Фермерська пісня для початкової школи*». Ви знайдете чудові пісні, які можна використовувати на уроці.

6. Флеш-картки та інші картки

Використання карток може справді допомогти вам у навчанні. Їх можна використовувати для ігор, щоб повторити словниковий запас або ввести ключові слова, а також для тренування вимови та потренування. У ELT Planning є чудова публікація в блозі про використання карток у класі (читайте ідею номер 1), а в моїй попередній публікації в блозі наведено десять способів використання карток у класі. Важливо витратити трохи часу на створення та ламінування карток. Я б рекомендував будь-якому вчителю спробувати заламінувати всі картки, оскільки це допомагає запобігти їх непридатності для використання.

Також вам не потрібно постійно робити картки. Ви можете залучити учнів до цього. Наприклад, я попросила учнів намалювати вибраних тварин. Їх залишили сохнути, потім

вирізали, наклеїли на картон і, нарешті, заламінували. Я використала їх на наступному уроці для повторення словникового запасу попереднього дня. Ви також можете зробити інші картки, які можна використовувати в класі. Наприклад, в деяких інших початкових матеріалах (див. нижче) є багато матеріалів, пов'язаних з картками доміно, які можна використовувати в невеликих групах для ігор. Майте запас власних карток або придбайте їх у магазині, що спеціалізується на навчанні дітей та спеціалізується на початковій школі.

7. Зробіть перерву

Для учнів початкової школи важливо робити регулярні короткі перерви під час уроку, оскільки їхнє терпіння присвячувати себе одному завданню. Якщо ви очікуєте, що ваші учні початкової школи виконають досить складний проект, то краще розподілити його на відповідний етап протягом дня, а не зосереджуватися на цих завданнях більшу частину ранку. Тому я б рекомендував вчителям учнів початкової школи дозволяти своїм дітям робити регулярні перерви після виконання одного завдання. Це безпосередньо пов'язано з порадою номер чотири (Розпорядок дня в класі). Намагайтеся щогодини виділяти 15-20 хвилин часу, щоб учні могли відпочити від навчання, якщо ви навчаєте їх протягом ранку. Однак, якщо у вас урок для початкової школи триває годину, ви можете використати останні 10-15 хвилин, щоб вони відпочили перед закінченням уроку. У будь-якому разі, я використовував такі завдання щоранку, щоб дати учням початкової школи перерву від навчання:

- Граючись з деякими іграшками
- Перегляд мультфільму (я попросив своїх учнів подивитися міні-серіал мультфільму «*Lego Ninjago*» в кінці дня)
- Заняття спортом поза класом (важливо випускати учнів з класу, якщо вони там до кінця дня)
- Тихе читання
- Гра в настільні ігри

Вищезазначені завдання самі по собі не мали мовного акценту, але вони мотивували учнів і підготували їх до наступного завдання. Власне, однією з переваг залучення учнів початкової школи до однієї діяльності, яку вони виконують, є те, що це дозволило мені підготувати клас до наступної. Наприклад, поки діти дивилися мультфільм, я скористалася цією можливістю, щоб підготувати клас до малювання. Я розмістила всі матеріали з одного боку класу, розставила навколо них фарби та пензлі, щоб вони могли ними користуватися, і підготувала їх до кінця короткого мультфільму.

8. Творчі завдання

Важливо пам'ятати, що учні початкової школи краще реагують на більш творчі завдання, такі як живопис та креслення. Щодня я зосереджувалася на тематичній лексиці, але завжди було якесь творче завдання. Було багато склеювання, багато розфарбовування, багато малювання та багато розфарбовування. Ми також використовували багато паперових серветок, а картки з алфавітом були зроблені з кольорових олівців та паперових серветок. Сам елемент вирізання або склеювання може бути справді корисним для дітей і відрізнитися від традиційного методу, до якого вони можуть звикнути у власних класах (сидіти та слухати розповідь вчителя).

Щоразу, коли є якісь творчі завдання, завжди думайте про матеріали, які вам знадобляться. Я б радив вчителям запитати у своїй школі, чи можуть вони придбати запас паперових серветок, клейових олівців, клею ПВА, фарби, пензлів, ножиць тощо. Якщо ви не використаєте весь матеріал, ви завжди можете використати його повторно на наступних уроках. Також було б корисно, якби один вчитель відповідав за поповнення необхідних нових матеріалів.

9. Не поспішай

Учні початкової школи дуже молоді. Цілком природно пам'ятати, що учням у цьому віці буде важко спілкуватися (як згадувалося вище) своєю рідною мовою, не кажучи вже про

другу мову. Тому я хотів би нагадати всім вчителям молодших учнів, особливо вчителям початкової школи, не очікувати, що їхні учні будуть спілкуватися природно англійською мовою. Вони можуть знати деякі дуже основні форми та функції англійської мови та вміти ефективно їх використовувати, але будь-яка форма спілкування чи взаємодії може бути досить обмеженою. Не забувайте про це. Якщо у них виникають труднощі зі спілкуванням, будьте терплячими. Дайте їм не поспішати, і ви будете дуже здивовані їхнім прогресом. Учні будуть дуже щасливі та прагнутимуть догодити вам, що призводить до поради 10.

10. Зміцнюйте стосунки

Остання порада, яку я б порадив вчителям, — це встановити добрі стосунки з усіма учнями в класі. Нам усім кажуть, що життєво важливо розвивати взаєморозуміння як з дорослими, так і з підлітками. Багато з цього залишається незмінним і з учнями початкової школи, але більше уваги слід приділяти зміцненню цих стосунків. Це допоможе вам завоювати учнів і показати, що ви про них дбаєте. Таким чином, вони будуть більш охочими та підтримуватимуть вас у класі. У мене є кілька ідей, які допоможуть вам розвивати позитивні стосунки з учнями початкової школи, зокрема:

- Вивчення всіх імен учнів початкової школи
- Послухайте, що говорять діти
- Уникайте мати улюблених учнів
- Включіть гумор у клас
- Будьте твердими, але справедливими з усіма учнями
- Не кричіть і не втрачайте самовладання на учнів

Отже, ось мої десять найкращих порад щодо навчання учнів початкової школи? Які ваші улюблені поради та рекомендації щодо навчання учнів початкової школи? Щиро дякую за прочитання та вибачте, якщо це довгий пост. На завершення цього допису я б рекомендував наступні книги для вчителів англійської мови початкової школи, щоб доповнити ваші уроки.

ІСТОРІЯ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Дімітріос Танасулас

Вступ

Протягом багатьох років для викладання мови використовувалися різні методи. Вони мають тенденцію з'являтися та зникати, як мода. У них є свої фанатики та критики. Насправді, оскільки вчителі не навчають, а учні навчаються, жоден метод не є адекватним для завдання допомогти учням стати автономними. Кожен метод має цінні прийоми, які можна використовувати у відповідний момент. Розуміння кількох методів навчання краще готує вчителя до служіння учню. У цьому розділі ми розглянемо деякі з більш відомих методів та підходів.

Традиція викладання англійської мови зазнала величезних змін, особливо протягом ХХ століття. Мабуть, більше, ніж будь-яка інша дисципліна, ця традиція практикується, у різних адаптаціях, у мовних класах по всьому світу протягом століть. Хоча викладання математики чи фізики, тобто методологія викладання математики чи фізики, більшою чи меншою мірою залишилася незмінною, це навряд чи стосується викладання англійської мови чи мов загалом. Як стане очевидним з цієї короткої статті, у розвитку цієї традиції є деякі віхи, яких ми коротко торкнемося, намагаючись розкрити важливість досліджень у виборі та впровадженні оптимальних методів і прийомів викладання та вивчення мов.

* MT = рідна мова. *TL = цільова мова (мова, що вивчається)

Історичні віхи

1780-ті роки Метод граматики та перекладу

1890-ті роки Прямий метод

1950-ті роки Аудіолінгвальний метод

Загальна фізична реакція 1970-х років
1970-ті роки Мовчазний шлях
Сугестопедія 1970-х років
Вивчення мов громади 1970-х років
Викладання комунікативної мови 1980-х років

Метод граматики та перекладу

читання, переклад, граматика

Граматично **-перекладний метод** (ГПМ) розвинувся з класичного методу, який використовувався з 15 століття у викладанні латинської та грецької мов — обох мов давно загинули. Латинську та грецьку мови викладали для розвитку інтелекту, і практично не робилися спроб розмовляти ними. ГПМ, формалізований у Німеччині наприкінці 18 століття, також мало або взагалі не робить акценту на фактичному говорінні чи спілкуванні цільовою мовою. Класна робота є дуже структурованою, вчитель контролює всі дії. Метод зосереджений на літературі та граматиці цільової мови, а уривки перекладаються на рідну мову та з неї. Отже, він, як правило, значною мірою базується на тексті. Як правило, вчитель дає інструкції та граматичні пояснення рідною мовою. Мало або взагалі не робиться спроб навчити вимові.

Назву «граматика-переклад» для цього методу насправді придумали його критики, які зосередилися на цих двох більш негативно сприйнятих аспектах на шкоду його більш позитивним рисам.

Типові особливості уроку GTM :

- рідна мова
- орієнтований на вчителя
- словниковий запас, що вивчається за допомогою списків слів та перекладу
- читання літературних уривків навіть на низькому рівні з питаннями на розуміння прочитаного
- практика, заснована на перекладі текстів на машинний переклад та з машинного перекладу
- складне викладення граматичних правил
- запам'ятовування граматичних правил та словникового запасу
- вправи на словниковий запас включають антоніми та синоніми, визначення тощо на основі слів у текстах для читання
- вправи на композицію на основі тем із прочитаних текстів

Прямий метод

рідна мова заборонена

Прямий метод (ПМ) виник у 1890-х роках значною мірою як відповідь на уявну нездатність граматично-перекладацького методу навчити учнів справжньому спілкуванню. Аргумент полягав у тому, що граматично-перекладацький метод навчав учнів цільовій мові, але не тому, як розмовляти нею. У ПМ немає перекладу. Фактично, рідна мова прямо заборонена, і все спілкування відбувається безпосередньо цільовою мовою. Словниковий запас пояснюється за допомогою наочних посібників та пантоміки. Пріоритет надається навичкам аудіювання та говоріння, хоча читання та письмо відіграють свою роль. Граматика виводиться, а не прищеплюється.

Прямий метод, також званий природним методом, вперше виник у Німеччині та Франції, а популяризував його Берліц.

Типові особливості уроку DM :

- цільова мова

- орієнтований на вчителя/учня
- вчитель пояснює нову лексику за допомогою малюнків, реалій або імітації образів
- Студентів заохочують розмовляти мовою, яку вивчають, у «реальних» контекстах (наприклад, у лікаря чи під час походу за покупками) або на «реальні» теми (наприклад, спорт чи гроші).
- Студентів не навчають граматиці безпосередньо — вони стикаються з прикладами та повинні вивести правило.
- Словниковий запас практикується шляхом використання нових слів у контексті.

Аудіолінгвальний метод *формування звички*

Аудіолінгвальний метод (ALM) привернув увагу в 1950-х роках, переважно в США, де він був пов'язаний з потребою військових під час Другої світової війни навчати великі маси особового складу різними мовами. Хоча він стверджував, що перетворив викладання мов з мистецтва на науку, він мав кілька спільних аспектів з прямим методом. Обидва були реакцією на уявні невдачі граматично-перекладацького методу. Обидва забороняють використання рідної мови та обидва надають пріоритет навичкам аудіювання та говоріння над читанням та письмом. Тим не менш, ALM відрізняється кількома способами. Він спирався на переконання початку 20-го століття щодо 1) біхевіоризму, що все можна вивчити за допомогою обумовлення; та 2) структуралізму та структурної лінгвістики, які наголошували на граматичній структурі. В ALM граматика має пріоритет над словниковим запасом, а точність над плавністю, що дає учням мало можливостей робити помилки, які вважаються потенційно «заразними». Зрештою, учень говоритиме «автоматично».

Аудіолінгвальний метод також називають аудіолінгвізмом, слухо-оральним підходом та — що відображає його військове коріння — армійським методом.

Типові особливості уроку за аудіолінгвістичним методом :

- цільова мова/деяка рідна мова
- орієнтований на вчителя
- механічні дії, що формують звички, з малою ймовірністю помилок, що викликають («шкідливі звички»)
- негайне підкріплення правильних відповідей
- презентація нових структурних моделей та словникового запасу шляхом усного повторення та запам'ятовування сценарійних діалогів
- усні вправи на повторення ключових структур з діалогів (вправи на повторення, ланцюгові вправи, вправи на заміну...)
- індуктивне вивчення граматичних правил на основі діалогів (тобто без явного викладання граматики)
- використання касет, наочних посібників та, зрештою, лінгафонних лабораторій
- читання та письмові роботи на основі попередніх усних робіт, іноді задаються як домашнє завдання

Загальна фізична реакція *розмови про мову та тіло*

загальної фізичної реакції (TPR) був систематизований американським психологом Джеймсом Ашером у 1970-х роках. Він ґрунтується на переконанні, що коли дія поєднується з мовою, навчання прискорюється. TPR — це підхід, що базується на розумінні, який підкреслює важливість вхідних даних на початковому етапі та змодельований за зразком

безстресового способу, яким діти вивчають свою рідну мову. Слухаючи мову, що вивчається, та перетворюючи її на дії, мовлення зрештою проявляється спонтанно. Рухова активність сприяє навчанню правої півкулі мозку та довготривалому запам'ятовуванню (подібно до навчання їзди на велосипеді).

Зверніть увагу, що метод «Тотальна фізична реакція» ніколи не задумувався як окремий метод навчання. Він ідеально підходить для використання в поєднанні з іншими методами та може бути особливо корисним для навчання молодших учнів, хоча й не обмежується цим.

Типові особливості уроку TPR :

- цільова мова
- орієнтований на вчителя
- середовище з низьким рівнем стресу
- рухова активність, викликана усними командами
- жодному учневі не потрібно говорити, поки він не буде готовий
- команди (вимовлені та спочатку продемонстровані вчителем) викликають фізичну реакцію (встати, взяти книгу, заплющити очі)
- команди, які учні пізніше віддають вчителю та іншим
- індуктивне вивчення граматики (без явного викладання граматики)
- розширені «послідовності дій», створені пізніше
- можливі більш просунуті словникові та граматичні структури: Якщо хтось щойно постукав у двері, встаньте.

Тихий шлях

навчання через відкриття

«Тихий шлях» був заснований на початку 1970-х років єгипетським математиком і педагогом Калемом Гаттеню . Він ґрунтується на ідеї, що вивчення мови можна покращити трьома основними способами: відкриття, а не навчання; вирішення проблем цільовою мовою; використання фізичних інструментів. Перш за все, як і вікторіанських дітей, вчителя має бути видно, а не чути. У «Тихому шляху» вчитель є посередником, який втручається голосово лише за необхідності. Навчання досягається за допомогою кольорових таблиць, що представляють звуки та написання мови, та невеликих кольорових дерев'яних блоків різної довжини, які називаються стрижнями Кюїзенера (спочатку розробленими для математики). Основним принципом «Тихого шляху» є те, що вчитель не навчає, а допомагає учневі навчатися.

Типові риси уроку «Тихий шлях» :

- цільова мова/деяка рідна мова
- орієнтований на учня
- мовчання вчителя, окрім як крайній засіб
- Звуки TL, представлені за допомогою звуково-кольорової діаграми
- Стрижні Кюїзенера представляють слова в реченні або виражають значення, наприклад, числа, кольори чи прийменники.
 - заохочується дух співпраці між учнями
 - певні жести вчителя вказують на необхідні виправлення

Сугестопедія

підсвідоме прискорене навчання

Сугестопедія — це метод навчання мови, розроблений у 1970-х роках болгарським психологом Георгієм... Лозанов . Назва поєднує терміни «сугестія» та «педагогіка», головна ідея полягає в тому, що прискорене навчання може відбуватися, коли воно супроводжується

десугестією психологічних бар'єрів та позитивною сугестією. З цією метою уроки проводяться на фоні заспокійливої музики в емоційно комфортній обстановці, де вчитель активно закладає та витісняє думки в свідомість учнів.

Типові риси уроку сугестопедії :

- цільова мова/рідна мова
- орієнтований на вчителя
- світлі, веселі класні кімнати зі зручними стільцями
- заспокійлива фоновіа музика
- позитивна пропозиція та негативна «де-пропозиція» з боку вчителя
- нові ідентичності для учнів з іменами, що використовуються мовою перекладу, та новими професіями
- друковані діалоги на мові перекладу з нотатками машинного перекладу, словникового запасу та граматики
- читання діалогів учителем, ритм та інтонація узгоджені з музикою
- Читання діалогів учнями безпосередньо перед сном та після пробудження (домашнє завдання)
- класні заняття, засновані на діалогах, включаючи запитання та відповіді, ігри та пісні

Вивчення мов у громаді

навчання цілісної людини

Громадське вивчення мов (ГМВ) – це метод навчання, розроблений у 1970-х роках у США єзуїтським священиком, психологом і педагогом Чарльзом Керраном. Спираючись на принципи консультативної терапії, що були поширені на той час, ГМВ підкреслює важливість самих учнів, називаючи їх «клієнтами» та дозволяючи їм розробляти зміст уроку. Вчитель грає роль «консультанта», тоді як учнів заохочують працювати разом, взаємодіяти та допомагати один одному особисто в підтримуючій спільноті. Метод, метою якого є полегшення тривоги та загрози, які так часто відчують ті, хто вивчає мови, іноді називають «консультаційним навчанням».

Типові особливості уроку CLL :

- цільова мова/рідна мова
- орієнтований на вчителя/учня
- роль консультанта для вчителя; роль клієнта для учнів
- місця для учнів у колі
- диктофон всередині кола та вчитель зовні
- Діалог TL, що генерується учнем окремо (за потреби за допомогою вчителя)
- записаний діалог, розшифрований вчителем на дошці
- аналіз діалогу учнями
- діалог, що використовується на наступних сесіях після інших видів діяльності
- рух учнів від повної залежності до зростаючої автономії

Викладання комунікативної мови

навчання через дію

Комунікативне викладання мови (CLT) – це підхід до викладання мови, який набув популярності у 1980-х роках. CLT підкреслює важливість усіх чотирьох мовних навичок і прагне досягти «комунікативної компетентності» (а не лінгвістичної) через значну взаємодію з учнем та передачу «реального» значення. Це підхід, який прагне сприяти вільному володінню мовою, а не точності, функціональності, а не структурності, та автентичним матеріалам, а не штучним. Комунікація розглядається як мета, так і засіб. CLT іноді

називають «комунікативним підходом», і це справді може бути кращим терміном, оскільки це радше філософія, ніж конкретний метод. Але незалежно від того, чи називається він CLT, чи CA, головною ідеєю є реальна, функціональна комунікація.

У CLT виникли дві школи думки:

- **Слабкий CLT** опускає учня в глибину та дозволяє відкрите навчання функціям і формі з подальшою практикою ("навчання говорити")

- **Сильне CLT** занурює учня в глибину душі та очікує, що сама лише практика мови призведе до навчання («розмови для навчання»)

Типові особливості уроку CLT :

- цільова мова/деяка рідна мова
- орієнтований на учня/вчителя
- презентація вчителем нової функціональної мови, словникового запасу або структури

- практика учнями, що переходять від контрольованого до спонтанного

- парна робота, групова робота

- робочі аркуші та картки з завданнями

- функціональні мовні вправи

- інтерактивні завдання з «реального життя», включаючи інформаційні прогалини, рольові ігри

- багато реального аудіювання, говоріння, читання та (домашнього завдання?) письма

- ігри

- автентичні матеріали

- реалії

ГЛИБОКИЙ ОГЛЯД МЕТОДІВ

Класичний метод

У західному світі ще в 17, 18 та 19 століттях вивчення іноземних мов пов'язували з вивченням латинської та грецької мов, які мали сприяти розвитку інтелектуальності їхніх носіїв. У той час було життєво важливо зосередитися на граматичних правилах, синтаксичних структурах, а також на механічному запам'ятовуванні словникового запасу та перекладі літературних текстів. Не було передбачено усне використання мов, що вивчалися; зрештою, і латинська, і грецька мови викладалися не для усного спілкування, а заради того, щоб їхні носії стали «вченими» або створили ілюзію «ерудиції». Наприкінці дев'ятнадцятого століття класичний метод став відомий як метод граматичного перекладу, який пропонував дуже мало, окрім розуміння граматичних правил, що супроводжують процес перекладу з другої на рідну мову.

Загальноновизнано, що метод перекладу граматики досі залишається однією з найпопулярніших і найулюбленіших моделей викладання мови, яка була досить стійкою та невразливою до освітніх реформ, залишаючись стандартною та обов'язковою методологією. Озираючись назад, можна сказати, що її внесок у вивчення мови був, на жаль, обмеженим, оскільки він змістив фокус з реальної мови на «розчленований корпус» іменників, прикметників та прийменників, нічого не роблячи для покращення комунікативних здібностей студента іноземною мовою.

Гуен і Берліц – Прямий метод

Останні два десятиліття дев'ятнадцятого століття започаткували нову еру. У своїй праці «Мистецтво вивчення іноземних мов» (1880) Франсуа Гуен описав свій «жахливий» досвід вивчення німецької мови, який допоміг йому зрозуміти тонкощі викладання та вивчення мов. Проживши в Гамбурзі один рік, він намагався опанувати німецьку мову, запам'ятовуючи

підручник з німецької граматики та список із 248 неправильних німецьких дієслів, замість того, щоб розмовляти з носіями мови. Радіючи безпеці, яку йому давали основи німецької граматики, він поспішив піти до університету, щоб перевірити свої знання. Безуспішно. Він не розумів жодного слова! Після невдачі він вирішив запам'ятати німецьке коріння, але безуспішно. Він зайшов так далеко, що зазубрив книги, перекладав Гете та Шиллера, вивчив напам'ять 30 000 слів зі словника, але зазнав невдачі. Повернувшись до Франції, Гуен виявив, що його трирічний племінник примудрився стати балакуном французької – факт, який змусив його думати, що дитина володіє секретом вивчення мови. Тож він почав спостерігати за своїм племінником і дійшов висновку (до якого дійшов інший дослідник століттям раніше!), що вивчення мови – це перетворення сприйняття на поняття, а потім використання мови для представлення цих понять. Озброєний цими знаннями, він розробив метод навчання, заснований на цих відкриттях. Саме на цьому тлі був створений метод серій, який безпосередньо навчав учнів «серії» пов'язаних речень, які легко зрозуміти. Наприклад,

Я простягаю руку.
Я беруся за ручку.
Я повертаю ручку.
Я відчиняю двері.
Я тягну двері.

Тим не менш, такий підхід до вивчення мови був недовгим і лише через покоління поступився місцем прямому методу, запропонованому Чарльзом Берліцем. Основний принцип методу Берліца полягав у тому, що вивчення другої мови подібне до вивчення першої мови. У цьому світлі має бути багато усної взаємодії, спонтанне використання мови, відсутність перекладу та мінімальний аналіз граматичних правил і синтаксичних структур, якщо такий взагалі є. Коротко кажучи, принципи прямого методу були такими:

- Навчання в класі проводилося цільовою мовою
- Існував індуктивний підхід до граматики
- Викладалася лише повсякденна лексика
- Конкретна лексика викладалася за допомогою зображень та предметів, тоді як абстрактна лексика викладалася через асоціації ідей.

Аудіолінгвальний метод

Початок Другої світової війни посилив потребу американців у досконалому володінні мовами як своїх союзників, так і ворогів. З цією метою були використані фрагменти прямого методу для формування та підтримки цього нового методу, «армійського методу», який у 1950-х роках став відомим як аудіолінгвальний метод.

Аудіолінгвальний метод базувався на лінгвістичній та психологічній теорії, а однією з його головних передумов був науковий описовий аналіз широкого спектру мов. З іншого боку, моделі навчання, що базуються на умовно-навчальних уподобаннях та формуванні звичок, запропоновані психологами-біхевіористами, були поєднані з практиками аудіолінгвального методу. Наступні пункти підсумовують характеристики методу:

- Залежність від мімікрії та запам'ятовування встановлених фраз
- Викладання структурних закономірностей за допомогою повторюваних вправ (?? Repetitio це головна студія ??)
- Без граматичного пояснення
- Вивчення словникового запасу в контексті
- Використання стрічок та наочних посібників
- Зосередьтеся на вимові
- Негайне підкріплення правильних відповідей

Але його популярність знизилася після 1964 року, частково через Вілгу. Ріверс викрив його недоліки. Він не сприяв розвитку комунікативних здібностей, оскільки приділяв надмірну увагу запам'ятовуванню та повторенню матеріалу, водночас применшуючи роль

контексту та знань про світ у вивченні мови. Зрештою, було виявлено, що мова не набувається шляхом формування звички, а помилки не обов'язково є поганими чи шкідливими.

«Дизайнерські» методи 1970-х років

Чомскіанська революція в лінгвістиці привернула увагу лінгвістів та викладачів мов до «глибинної структури» мови, тоді як психологи враховували афективну та міжособистісну природу навчання. В результаті були запропоновані нові методи, які намагалися скористатися важливістю психологічних факторів у вивченні мови. Девід Нунан (1989: 97) називав ці методи «дизайнерськими» методами, оскільки вони використовували «універсальний» підхід. Давайте розглянемо два з цих «дизайнерських» методів.

Сугестопедія

Сугестопедія обіцяла чудові результати, якщо ми використовуватимемо силу нашого мозку та внутрішні здібності. Лозанов (1979) вважав, що ми здатні навчитися набагато більше, ніж думаємо. Спираючись на радянські психологічні дослідження йоги та екстрасенсорики, він розробив метод навчання, який використовував релаксацію як засіб запам'ятовування нових знань та матеріалу. Цілком логічно, що музика відіграла ключову роль у його методі. Лозанов та його послідовники намагалися представити словниковий запас, читання, рольові ігри та драму з класичною музикою на задньому плані та учнями, які сиділи на зручних місцях. Таким чином, учні ставали «сугестивними».

Звичайно, сугестопедія пропонувала цінні розуміння «супернавчальних» здібностей нашого мозку, але вона була зруйнована з кількох фронтів. Наприклад, що станеться, якщо в наших класах не буде таких зручностей, як зручні сидіння та програвачі компакт-дисків? Безумовно, цей метод є проникливим та конструктивним, і його можна практикувати час від часу, не обов'язково дотримуючись усіх його передумов. Розслаблений розум — це відкритий розум, і він може допомогти учню почуватися впевненіше та, в певному сенсі, поступливіше.

Тихий шлях

Мовчазний шлях ґрунтувався на когнітивних, а не афективних аргументах, і характеризувався підходом до навчання, спрямованим на вирішення проблем. Гаттеню (1972) стверджував, що в інтересах учнів розвивати самостійність і автономність, а також співпрацювати один з одним у вирішенні мовних проблем. Вчитель повинен мовчати — звідси й назва методу — і повинен позбутися схильності пояснювати їм усе.

«Тихий шлях» зазнав шквалу критики. Зокрема, його вважали дуже жорстким, оскільки вчитель був відстороненим, і загалом атмосфера в класі не сприяла навчанню.

Навчання на основі стратегій

У своїх роботах О'Меллі та Шамота (1990), а також інших авторів до та після них, наголошується на важливості усвідомлення стилю та розвитку стратегії для забезпечення оволодіння іноземною мовою. У цьому ж ключі багато підручників та цілих навчальних програм пропонували рекомендації щодо побудови завдань з розвитку стратегії. Нижче наведено приклад списку «Десяти заповідей» для якісного вивчення мови (взято з Brown, HD [2000: 137]):

	Версія вчителя	Версія для учня
1	Нижчі гальмування	Не бійся!
2	Заохочуйте ризик	Пірнайте
3	Розвивайте впевненість у собі	Вір у себе
4	Розвивайте внутрішню мотивацію	Скористайтеся днем
5	Беріть участь у спільному навчанні	Люби свого ближнього
6	Використовуйте процеси правої півкулі мозку	Отримайте ПОШИРЕНУ картину
7	Сприяти толерантності до неоднозначності	Впоратися з хаосом
8	Практикуйте інтуїцію	Йди за своїми передчуттями
9	Зворотній зв'язок про помилки процесу	Зробіть так, щоб помилки працювали НА ВАС
10	Ставте особисті цілі	Ставте власні цілі

Ці пропозиції та приписи здатні підвищити чутливість учнів до важливості досягнення автономії, тобто до власного навчання, а не до очікування, що вчитель все їм дасть.

Викладання комунікативної мови

Потреба в комунікації була невпинною, що призвело до появи комунікативного викладання мови. Визначивши та переосмисливши поняття комунікативної компетенції; дослідивши широкий спектр функцій мови, які учні повинні бути здатні виконувати; та дослідивши природу стилів та невербальної комунікації, вчителі та дослідники тепер краще підготовлені до навчання комунікації через реальну комунікацію, а не просто теоретизуючи про неї.

На цьому етапі слід зазначити, що комунікативне викладання мови – це не метод; це підхід, який виходить за межі конкретних методів і, відповідно, технік. Це теоретична позиція щодо природи мови, її вивчення та викладання.

Давайте розглянемо основні передумови цього підходу:

- Зосередьтеся на всіх компонентах комунікативної компетенції, а не лише на граматичній чи лінгвістичній. Залучення учнів до прагматичного, функціонального використання мови для змістовних цілей.
- Розгляд вільності та точності як взаємодоповнюючих принципів, що лежать в основі комунікативних технік
- Використання мови в нерепетованих контекстах

Висновок

З усього вищесказаного ми бачимо, що керований запас досліджень лише кількох десятиліть тому поступився місцем систематичному сховищу інформації. Дослідники в усьому світі зустрічаються, спілкуються, порівнюють записи та приходять до деяких пояснень, які спростовують минулі пояснення. Як зазначає Браун (2000: ix): «Наші дослідницькі помилки зменшилися, оскільки ми колективно навчилися формулювати правильні питання». Ніщо не сприймається як євангеліє; ніщо не відкидається без перевірки. Це «випробування» може завжди змінювати свою механіку, але факт залишається фактом: мінливі вітри та рухомі піски часу та досліджень перетворюють пустелю на жаданий оазис.

Укладачі:

Кравець Олена Євгенівна,
Вознюк Олександр Васильович
Зимовець Олена Анатоліївна,

КУРС ЛЕКЦІЙ

з обов'язкової освітньої компоненти

**«Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі
(іншомовна освіта)» для підготовки здобувачів першого
(бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 013 Початкова освіта**