

Державний вищий навчальний заклад  
«Запорізький національний університет»  
Міністерства освіти і науки України

Т. О. Пахомова, О. Ю. Гальченко

## МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*Навчально-методичний посібник  
для студентів освітнього ступеня «бакалавр»  
напряму підготовки «Мова і література (англійська)»*

Затверджено  
вченою радою ЗНУ  
Протокол № 8 від 28.04.2015



Запоріжжя • 2015

УДК 811.111'38(075)  
ББК 81.432.1-7  
П775

Затверджено вченою радою ЗНУ  
(Протокол № 8 від 28.04.2015 р.)

**Рецензенти:**

*О. Б. Тарнопольський* – доктор пед. наук, проф.

*Г. І. Приходько* – доктор філол. наук, проф.

*Н. О. Надточій* – кандидат пед. наук, доц.

Відповідальний за випуск доктор філол. наук, проф. *С. М. Єнікєєва*  
Коректор *О. Ю. Гальченко*

**Пахомова Т. О., Гальченко О. Ю.**

П775 **Методика навчання іноземних мов** : Навчально-методичний посібник для студентів освітнього ступеня «бакалавр» напряму підготовки «Мова і література (англійська)» / Т. О. Пахомова, О. Ю. Гальченко. – Запоріжжя : Кругозір, 2015. – 164 с.

Мета даного посібника полягає в ознайомленні студентів із сучасними тенденціями навчання іноземних мов та основами формування мовних та мовленнєвих компетенцій. У посібнику представлені всі розділи програми курсу методики навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. До посібника входять тези лекцій, практичні завдання зі списком літератури до кожної теми, матеріали для індивідуальної роботи, тестові завдання та словник методичних термінів.

Навчальний посібник призначений для студентів освітнього ступеня «бакалавр» професійного спрямування «Мова і література (англійська)».

УДК 811.111'38(075)  
ББК 81.432.1-7

© Т. О. Пахомова, О. Ю. Гальченко, 2015

© Видавництво «Кругозір», оформлення, 2015

## ЗМІСТ

МЕТА І ЗАВДАННЯ КУРСУ .....	5
ТЕМИ ЛЕКЦІЙ .....	8
Лекція 1. Вища мовна професійна освіта в Україні .....	8
Лекція 2. Система навчання іноземної мови .....	14
Лекція 3. Мовна освіта в європейському контексті .....	17
Лекція 4. Методика формування іншомовної фонетичної компетенції .....	21
Лекція 5. Методика формування іншомовної лексичної компетенції .....	30
Лекція 6. Методика формування іншомовної граматичної компетенції .....	37
Лекція 7. Методика формування іншомовної аудитивної компетенції .....	42
Лекція 8. Методика формування іншомовної компетенції у діалогічному мовленні .....	47
Лекція 9. Методика формування іншомовної компетенції у монологічному мовленні .....	51
Лекція 10. Методика формування іншомовної компетенції у читанні .....	55
Лекція 11. Методика формування іншомовної компетенції у письмі .....	59
Лекція 12. Організація процесу навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах .....	67
Лекція 13. Організація процесу навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах .....	73
Лекція 14. Особливості поглибленого навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах .....	83
Лекції 15–16. Методи навчання іноземних мов .....	88
ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ .....	103
Практичне заняття 1. Загальні питання навчання іноземних ....	103
Практичне заняття 2. Навчання іншомовної фонетичної компетенції .....	105
Практичне заняття 3. Навчання лексичної іншомовної компетенції .....	107

Методика навчання іноземних мов	
Практичне заняття 4. Методика формування іншомовної граматичної компетенції .....	109
Практичне заняття 5. Методика формування іншомовної аудитивної компетенції .....	110
Практичне заняття 6. Методика формування іншомовної компетенції у діалогічному та монологічному мовленні	113
Практичне заняття 7. Формування іншомовної компетенції у читанні .....	115
Практичне заняття 8. Організація процесу навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах .....	117
ТЕСТИ ДЛЯ ПЕРЕВІРКИ РІВНЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ .....	120
ПИТАННЯ ДО ІСПИТУ .....	151
СЛОВНИК МЕТОДИЧНИХ ТЕРМІНІВ .....	154

## **МЕТА І ЗАВДАННЯ КУРСУ**

**Метою курсу** «Методика викладання іноземних мов та зарубіжної літератури у вищій школі» є засвоєння студентами теорії й практики викладання іноземної мови та зарубіжної літератури у вищих навчальних закладах, формування і розвиток професійної компетенції майбутніх вчителів та викладачів іноземних мов.

### *Завдання курсу:*

- ознайомити студентів з головними компонентами теорії сучасного навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах і на цій основі навчити їх використовувати теоретичні знання для вирішення практичних завдань викладання;
- розкрити студентам сучасні тенденції в навчанні іноземних мов як у нашій країні, так і за кордоном;
- показати суть складових частин і засобів сучасної методики як науки; спрямувати студентів на творчий пошук під час практичної діяльності;
- сформувати у студентів під час практичних занять професійно-методичні вміння, необхідні для успішної роботи в галузі навчання іноземних мов;
- залучити майбутніх вчителів до опрацювання спеціальної науково-методичної літератури, що має стати джерелом постійної роботи над собою з метою підвищення рівня професійної кваліфікації.

### *Після закінчення вивчення курсу студенти повинні знати:*

- основні етапи розвитку методики навчання іноземних мов;
- характеристики методики викладання іноземних мов як науки;
- складові частини методики навчання іноземних мов як системи;
- основні методи навчання іноземних мов;
- основи теорії формування граматичних мовленнєвих навичок;
- основи теорії формування лексичних мовленнєвих навичок;
- основи теорії формування слухо-вимовних мовленнєвих навичок;
- основи теорії формування навичок техніки письма;
- основи теорії формування навичок техніки читання;
- основи теорії формування вмінь аудіювання;

## Методика навчання іноземних мов

- основи теорії формування вмінь читання;
- основи теорії формування вмінь говоріння;
- основи теорії формування соціокультурної компетенції;
- основи теорії контролю та оцінювання у навчанні іноземної мови;
- основи теорії формування навчальної компетенції.

*Після закінчення вивчення курсу студенти повинні вміти реалізовувати:*

- комунікативно-навчальну функцію, яка складається з інформаційного, мотиваційно-стимулюючого і контрольнокоригуючого компонентів, тобто вміння кваліфіковано застосовувати сучасні принципи, методи, прийоми й засоби навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності;
- виховну функцію, тобто вміння вирішувати завдання морального, культурно-естетичного й трудового виховання засобами іноземної мови з урахуванням особливостей ступеня навчання;
- розвиваючу функцію, тобто прогнозувати шляхи формування і розвитку інтелектуальної та емоційної сфер особистості, пізнавальних і розумових здібностей у процесі оволодіння іншомовним мовленням;
- освітню функцію.

*Після закінчення вивчення курсу студенти повинні бути здатні здійснювати:*

- гностичну функцію, тобто аналізувати професійну й навчальну діяльність, добирати підручники та посібники, прогнозувати труднощі засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу, а також оволодіння мовленнєвою діяльністю, вивчати та узагальнювати досвід інших викладачів у галузі навчання іноземних мов;
- конструктивно-плануючу функцію, тобто планувати і творчо конструювати навчально-виховний процес у цілому і процес навчання конкретного матеріалу з урахуванням особливостей ступеня навчання; планувати навчально-комунікативну діяльність; здійснювати у комплексі різні

види індивідуалізації навчання іноземної мови: мотивуючий, регулюючий, розвиваючий, формуючий;

- організаторську функцію (в органічному зв'язку з гностичною та конструктивно-плануючою функціями), тобто реалізовувати плани (поурочні, серії уроків, позакласних заходів) з урахуванням особливостей ступеня навчання; творчо розв'язувати методичні завдання у процесі навчання і виховання.

**Контроль** за рівнем знань, навичок і умінь студентів здійснюється на практичних заняттях і під час тестування, а також іспиту.

## ТЕМИ ЛЕКЦІЙ

### ЛЕКЦІЯ 1. ВИЩА МОВНА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА В УКРАЇНІ

#### **1. Система освіти в Україні та навчання іноземних мов.**

1.1 Основні принципи освіти і зміни у навчанні іноземних мов. Державний освітній стандарт з іноземної мови.

1.2 Сучасні вимоги до кваліфікації вчителя іноземної мови.

#### **2. Методика навчання іноземних мов як наука та її зв'язок з іншими науками.**

2.1 Методика навчання іноземних мов та її завдання.

2.2 Методи дослідження в методиці навчання іноземних мов.

2.3 Зв'язок методики з лінгвістикою, психологією, педагогікою, психолінгвістикою, історією мови.

#### **1. Система освіти в Україні та навчання іноземних мов.**

##### *1.1 Основні принципи освіти і зміни у навчанні іноземних мов*

З перетворенням України на самостійну державу виникла потреба у розбудові системи освіти, її докорінному реформуванні. З цією метою розроблена цілісна державна національна програма «Освіта», головною метою якої є визначення стратегії розвитку освіти в Україні на найближчі роки та перспективу XXI століття, створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації.

У програмі «ОСВІТА» визначені основні завдання та шляхи реформування освіти в Україні, сформульовано основні принципи освіти. Серед основних принципів освіти є наступні:

**Пріоритетність освіти.** Визнання суспільством значення освіти, нові підходи до інвестиційної політики в освіту.



Зростає роль іноземних мов, зокрема англійської. Іноземна мова є одним з компонентів професійної компетенції людини.

**Демократизація освіти.** Децентралізація управління освітою. Регіоналізація управління системою освіти. Автономія регіонів, навчальних закладів у вирішенні питань освіти. Складання програм, підготовка підручників, посібників. Раніше існував один підручник, одна програма з іноземної мови для усіх шкіл СРСР. Тепер таких підручників є багато.

**Гуманізація.** Утвердження людини, як найвищої соціальної цінності.

**Гуманітаризація.** Пріоритет гуманітарних дисциплін, покликаних сформувати культуру, особистості, дати загальну картину світу.

**Національна спрямованість освіти.** Поєднання освіти з національною історією, культурою, мовою.

**Відкритість освіти.** Інтеграція у світовий освітній простір, прийняття міжнародних стандартів освіти, пріоритет загальнолюдських цінностей, переймання досвіду інших країн.

**Безперервність освіти.** Забезпечення безперервності освіти, перетворення її у процес, що триває усе життя.

**Нероздільність навчання і виховання.** Підпорядкування змісту навчання і виховання формуванню всебічно розвиненої людини.

**Багатокультурність і варіативність освіти.** Створення умов для вибору форм освіти, навчальних закладів, альтернативних програм і підручників.

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

### **Державний освітній стандарт з іноземної мови**

Одним з напрямків реформування системи освіти в Україні є розробка державних стандартів. Зміст загальної середньої освіти в Україні складається з державного, регіонального й шкільного компонентів.

**Державний компонент** – формується на державному рівні і обов’язковий для всіх шкіл України.

**Регіональний компонент** – відображає національну своєрідність регіону, його історію, культуру, традиції.

**Шкільний компонент** – добирається з урахуванням інтересів конкретної школи, можливостей педколективу.

**Базовий навчальний план** – зміст загальної системи освіти, який мають засвоїти учні

### *1.2 Сучасні вимоги до кваліфікації вчителя ІМ*

Нові підходи до вирішення проблем освіти, в тому числі і в галузі навчання іноземних мов, висувають нові вимоги і до підготовки вчителя, його кваліфікаційної характеристики.

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

Методичний компонент його кваліфікаційної характеристики включає вимоги до теоретичної і до практичної підготовки вчителя іноземної мови.

#### **Основні вимоги до теоретичної підготовки**

Вчитель іноземної мови повинен знати і розуміти:

- основні етапи розвитку методики навчання іноземних мов;
- основи теорії формування граматичних мовленнєвих навичок; лексичних мовленнєвих навичок; слухо-вимовних мовленнєвих навичок; навичок техніки письма та читання;
- основи теорії формування вмінь аудіювання, читання; говоріння;
- основи теорії формування соціокультурної компетенції;
- основи теорії планування та організації класної і позакласної роботи з іноземної мови;
- основи теорії контролю та оцінювання у навчанні іноземної мови;
- основи теорії формування навчальної компетенції.

#### **Основні вимоги до практичної підготовки**

Вчитель іноземної мови повинен уміти реалізовувати:

- комунікативно-навчальну функцію, яка складається з інформаційного, мотиваційно-стимулюючого і контрольно-коригуючого компонентів, тобто кваліфіковано застосовувати сучасні принципи, методи, прийоми і засоби навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності;
- виховну функцію, тобто вирішувати завдання морального, культурно-естетичного, трудового виховання учнів засобами іноземної мови з урахуванням особливостей ступеня навчання;
- розвиваючу функцію, тобто прогнозувати шляхи формування і розвитку інтелектуальної та емоційної сфер особистості учня, його пізнавальних і розумових здібностей у процесі оволодіння іншомовним мовленням;
- освітню функцію, тобто допомагати учням в оволодінні уміннями вчитися, розширювати свій світогляд, пізнавати себе та іншу систему понять, через яку можуть усвідомлюватися інші явища.

Для успішного виконання вищезазначених функцій учитель має насамперед оволодіти курсом методики навчання іноземних мов.

## **2. Методика навчання іноземних мов як наука та її зв'язок з іншими науками.**

### **Методика навчання іноземних мов та її завдання.**

**Методика** навчання іноземних мов – це наука, яка вивчає цілі, зміст, методи і засоби навчання, а також способи учіння і виховання на матеріалі іноземної мови. **У методиці навчання іноземних мов виділяють загальну і спеціальну методики.**

**Загальна методика** займається вивченням закономірностей та особливостей процесу навчання будь-якої іноземної мови. **Спеціальна методика** досліджує навчання конкретної іноземної мови у певному типі навчальних закладів з урахуванням мовних і мовленнєвих особливостей рідної мови.

**Об'єктом методики викладання іноземних мов є процес навчання.**

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

Методика як наука має й свої **методи дослідження**. Метою цих методів є одержання наукових даних про закономірності навчання іноземних мов, про ефективність навчальних матеріалів, що використовуються, способів і форм навчально-виховного процесу.

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

**До основних методів відносять:**

- 1) критичний аналіз літературних джерел (в тому числі ретроспективне вивчення вітчизняного й зарубіжного досвіду);
- 2) вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи вчителів, які досягли видатних результатів у навчально-виховному процесі;
- 3) наукове спостереження;
- 4) пробне навчання;
- 5) експеримент;
- 6) дослідне навчання.

**Допоміжні методи охоплюють:**

- 1) метод інтерв'ю;
- 2) анкетування;
- 3) тестування;
- 4) бесіду;
- 5) хронометрування тощо.

Методика навчання іноземних мов як наука пов'язана з іншими науками і використовує виявлені ними факти і закономірності.

**Зв'язок методики з лінгвістикою, психологією, педагогікою, психолінгвістикою, історією мови.**

**Методика й лінгвістика.** Мова є об'єктом дослідження лінгвістики. Дані лінгвістики використовуються при визначенні цілей навчання (для чого навчати?), змісту навчання (чого навчати?), технології навчання (як навчати?), і допоміжних засобів (з допомогою чого навчати?). Практична мета навчання – навчання спілкування – була поставлена завдяки дослідженню мовних функцій, функціональних стилів мовлення, їх співвідношення з усною та письмо-

вою формою мовлення. Лінгвістичну основу комунікативного методу навчання іноземних мов складає переорієнтація з форми на функцію, з мовної правильності на спонтанність та автентичність. У виборі технології навчання методика керується сучасною рівневою концепцією мови, згідно якої виділяються такі рівні мови, як фонема, морфема, слово, словосполучення, речення понадфразова єдність, текст. Виходячи з цього, навчання може проводитись як аспектно, так і комплексно.

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

**Методика і педагогіка.** Особливого значення для методики набуває теорія навчання, насамперед дидактичні принципи і методи навчання. Принципи навчання дають відповідь на запитання «Як організувати навчальний процес?» До дидактичних принципів відносяться принципи *наочності*, (використання зорової і слухової наочності), *посильності* (передбачає відбір навчального матеріалу і вправ з урахуванням рівня підготовки учнів), *міцності* (виконання численних тренувальних вправ, систематичне повторення, робота всіх аналізаторів, пошук асоціацій), *свідомості* (навчання від усвідомлення правил виконання дії до її автоматизованого виконання), *науковості*, *активності*, *виховуючого навчання*, *індивідуалізації*.

## ЛЕКЦІЯ 2. СИСТЕМА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

1. Поняття «система навчання» та її зміст.
2. Комунікативний підхід у навчанні іноземної мови.
3. Цілі навчання – практична, виховна, освітня, розвиваюча.
4. Зміст навчання – іншомовна комунікативна компетенція, соціокультурна компетенція.

### 1. Поняття «система навчання» та її зміст.

**Системою** називається будь-яке складне явище, до якого входять численні елементи, котрі утворюють певну сукупність завдяки наявності між ними внутрішніх зв'язків.

В методиці навчання іноземних мов термін «система» застосовується давно. Ми говоримо про систему навчання мови, систему вправ, систему уроків тощо. Системний підхід вважається одним із провідних методологічних принципів дослідження в будь-якій галузі знань.

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

Існують різні підходи до описання системи навчання іноземної мови.

Одним із таких підходів, запропонованих І. Л. Бім, є тлумачення системи навчання іноземної мови як багаторівневої ієрархічної будови, в межах якої визначається характер взаємодії усіх елементів, що складають систему навчання іноземних мов. І. Л. Бім виділяє три рівні у структурі системи навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах.

### 2. Комунікативний підхід у навчанні іноземної мови.

Термін «**підхід**» означає загальну вихідну концептуальну позицію, яка є вирішальною у розгляді і визначенні інших підпорядкованих концептуальних положень. Іншими словами, «підхід» означає стратегію навчання.

В сучасній методичній літературі виділяють **чотири** основні підходи:

1) **Біхевіористський підхід** визначає оволодіння іноземною мовою як сформованість реакцій на іншомовні стимули.

2) **Інтуїтивно-свідомий підхід** передбачає оволодіння іноземною мовою на основі моделей в інтенсивному режимі з наступним усвідомленням їх значення і правил оперування ними.

3) **Свідомий пізнавальний підхід** спрямовує діяльність учня передусім на засвоєння правил використання лексико-граматичних моделей, на основі яких здійснюється свідоме конструювання висловлювань.

4) **Комунікативний підхід** передбачає органічне поєднання свідомих і підсвідомих компонентів у процесі навчання іноземної мови, тобто засвоєння правил оперування іншомовними моделями відбувається одночасно з оволодінням їх комунікативно-мовленневою функцією.

**Комунікативний підхід** в найбільшій мірі відбиває специфіку іноземної мови як навчального предмета в середньому навчальному закладі. Цей підхід визначився в результаті методичного осмислення наукових досягнень в галузі лінгвістики – теорії комунікативної лінгвістики і психології та теорії діяльності, що знайшло відображення в роботах з психології та методики навчання іноземних мов (О. О. Леонт'єв, І. О. Зимня, Ю. І. Пассов, С. Ф. Шатілов, Г. В. Рогова та інші).

Реалізація комунікативного підходу у навчальному процесі з іноземної мови означає, що формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь відбувається **шляхом і завдяки** здійсненню учнем іншомовної мовленнєвої діяльності.

З позицій комунікативного підходу процес навчання іноземної мови будується адекватно реальному процесу мовленнєвого спілкування, тобто процес навчання є моделлю процесу мовленнєвої комунікації. Проте процес навчання не може повністю співпасти з процесом комунікації, який має місце в реальному житті, оскільки навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах відбувається в умовах рідномовного оточення. Тому йдеться тільки про максимальне зближення процесів навчання і реального спілкування за такими найважливішими параметрами як комунікативно-вмотивована мовленнєва поведінка вчителя та учнів і предметність процесу спілкування, що забезпечується ретельним відбором ко-

мунікативно-мовленнєвих намірів, тем, ситуацій, які віддзеркалюють інтереси та потреби учнів.

**3. Цілі навчання** відповідають на запитання «З якою метою навчати?»

Метою навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах є оволодіння учнями іноземною мовою як засобом спілкування і здійснення в цьому процесі виховання, освіти й розвитку особистості учня.

У сучасній методиці навчання іноземних мов висуваються чотири цілі: практична, виховна, освітня й розвиваюча. Практична мета є провідною. Вона передбачає практичне опанування учнями уміннями аудіювання, говоріння, читання, письма в типових ситуаціях.

**4. Зміст навчання** відповідає на питання «Чого навчати?» і включає такі компоненти:

- 1) Мовний, мовленнєвий, країнознавчий, лінгвокраїнознавчий навчальний матеріал.
- 2) Знання, навички та вміння.
- 3) Сфери спілкування, теми, ситуації.

У процесі засвоєння мовного, мовленнєвого, країнознавчого та лінгвокраїнознавчого матеріалу формується іншомовна комунікативна компетенція, яка включає такі види компетенцій: мовну, мовленнєву, соціокультурну.

**Мовна компетенція** включає мовні знання (лексичні, фонетичні, граматичні та орфографічні) і відповідні навички; мовленнєва компетенція включає чотири види компетенцій: уміння в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. Мовленнєві навички є складовою частиною мовленнєвих умінь.

**Соціокультурна** компетенція складається з країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенцій. Країнознавча компетенція – це знання учнів про культуру країни, мова якої вивчається (знання історії, географії, економіки, державного устрою, особливостей побуту, традиції та звичаїв країни). Лінгвокраїнознавча компетенція передбачає володіння учнями особливостями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови.



## **ЛЕКЦІЯ 3. МОВНА ОСВІТА В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ КОНТЕКСТІ**

1. Основні документи Ради Європи з мовної освіти.
2. Рівні володіння мовою за ЗЄР. Проблема навичок та вмінь мовлення у навчанні іноземної мови.
3. Європейський мовний портфель.

### **1. Основні документи Ради Європи з мовної освіти.**

Рада Європи – це організація, що об'єднує 800 млн. жителів Європи, які проживають у 44 країнах (м. Страсбург, Франція). Їх спільне бачення у розв'язанні мовних проблем полягає у проведенні політики мультилінгвізму – розповсюдженні і збереженні усіх мов, включаючи малі, на теренах Європи. Кожен європеєць сьогодні повинен вивчати і намагатися розуміти мови сусідніх європейських країн, у процесі їх опанування отримувати інформацію і краще розуміти інші культури.

Сучасний процес навчання ІМ у середній та вищій школі керується документами Ради Європи, основними з яких є наступні: «Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання», «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення викладання, оцінювання», «Європейський мовний портфель», «Приведення екзамнів з мови у відповідність до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти».

### **2. Рівні володіння мовою за ЗЄР.**

Згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти існує шість рівнів володіння мовою, які були розроблені Асоціацією Мовних Експертів ALTE (The Association of Language Testers in Europe): **інтродуктивний** (Breakthrough або A1), **середній** (Waystage або A2), **рубіжний** (Threshold або B1), **просунутий** (Vantage або B2), **автономний** (Effective Operational Proficiency або C1) і **компетентний** (Mastery або C2). Вони охоплюють проміжок від базового до практично бездоганного рівня володіння мовою. На них зорієнтовані навчальні посібники з будь-якої **європейської мови**, довідники, словники, тести.

Загальний опис рівнів володіння **іноземною мовою** представлений у табл. 1.

Таблиця 1

Рівні володіння іноземною мовою: глобальна шкала

Рівень володіння мовою	Дескриптори	
1	2	
Елементарний користувач	A1	Може розуміти і вживати побутові повсякденні вирази, а також будувати елементарні речення з метою задоволення конкретних потреб. Може відрекомендуватись або представити когось. Може запитувати і відповідати на запитання про деякі деталі особистого життя, про людей, про речі тощо. Може взаємодіяти на простому рівні, якщо співрозмовник говорить повільно і чітко та готовий прийти на допомогу
	A2	Може розуміти ізольовані фрази та широко вживані вирази, необхідні для повсякденного спілкування у сферах особистого побуту, сімейного життя, здійснення покупок, місцевої географії, роботи. Може спілкуватись у простих і звичайних ситуаціях, де потрібен простий і прямий обмін інформацією на знайомі та звичні теми. Може описати простими мовними засобами вигляд свого оточення, найближче середовище і все, що пов'язане зі сферою безпосередніх потреб
Незалежний користувач	B1	Може розуміти основний зміст чіткого нормативного мовлення на теми, близькі і часто вживані на роботі, у навчанні, під час дозвілля тощо. Може вирішити більшість проблем під час перебування у країні, мова якої вивчається. Може просто і зв'язано висловитись на знайомі теми або теми особистих інтересів. Може описати досвід, події, сподівання, мрії тощо
	B2	Може розуміти основні ідеї тексту як на конкретну, так і на абстрактну тему, у тому числі й дискусії за фахом. Може вільно спілкуватися з носіями мови. Може чітко, детально висловитись на широке коло тем, виражати свою думку з певної проблеми, наводячи різноманітні аргументи за і проти
Досвідчений користувач	C1	Може розуміти широкий спектр достатньо складних та об'ємних текстів і розпізнавати імпліцитне значення. Може висловлюватись швидко і спонтанно без помітних утруднень, пов'язаних з пошуком засобів вираження. Може ефективно і гнучко користуватись мовою у суспільному житті, навчанні та роботі. Може чітко, логічно, детально висловлюватись на складні теми, демонструючи свідоме володіння граматичними структурами, конекторами та зв'язними програмами висловлювання

1	2
C2	Може розуміти без утруднень практично все, що чує або читає. Може вилучити інформацію з різних усних чи письмових джерел, узагальнити її і зробити аргументований виклад у зв'язній формі. Може висловлюватись спонтанно, дуже швидко і точно, диференціюючи найтонші відтінки смислу у доволі складних ситуаціях

### 3. Європейський мовний портфель.

Рада Європи рекомендує впровадження Європейського Мовного Портфеля у мовну освіту навчальних закладів усіх ступенів. Впровадження мовного портфеля у практику навчання англійського писемного мовлення (АПМ) передбачає визначення вмісту поняття, що під ним розуміється, та терміну, що обумовить його назву. У відповідності до рекомендацій щодо укладання мовних портфелів Європейський Мовний Портфель являє собою інструмент, який є водночас «продуктом» і «процесом».

З урахуванням того, що сучасна методика визнає мовний портфель одним з перспективних засобів навчання ІМ, який отримує все більше розповсюдження в системі мовної освіти, виокремлюються не лише типи, але й види мовного портфеля. Серед них найбільш розповсюдженими є такі:

- мовний портфель як інструмент самооцінки досягнень того, хто навчається, в процесі оволодіння ІМ;
- мовний портфель як інструмент автономного вивчення ІМ за видами МД, а саме мовний портфель з говоріння, аудіювання, читання, письма;
- багатоцільовий мовний портфель.

Тому для чіткості розуміння поняття «мовний портфель» доцільно його визначити і як продукт, і як процес. Оскільки у перспективі він являтиме собою одну з складових мовного портфеля для студентів-філологів, що відображує рівень володіння АПМ, його визначення як продукту ґрунтується на загальноприйнятому Радою Європи та формулюється так: мовний портфель як продукт навчання АПМ – це документ (набір документів), за допомогою яких ті, хто навчаються (власники портфеля), збирають, систематизують свої

Методика навчання іноземних мов

досягнення та відображують власний досвід у галузі вивчення АПМ, зразки виконаних робіт, а також отримані ними свідоцтва і сертифікати, що підтверджують зазначений рівень володіння АПМ.

Реалізація зазначених функцій здійснюється за рахунок змісту мовного портфеля. Зміст визначається структурними складовими мовного портфеля та включає такі розділи:

**Мовний паспорт** – опис досягнень і досвіду власника мовного портфеля у володінні АПМ з опорою на документальні підтвердження та самостійне оцінювання власного рівня володіння вмінь АПМ за рівневою шкалою самооцінки, представленою у рекомендаціях Ради Європи.

**Біографія вивчення АПМ** – сукупність відомостей, що визначається студентом самостійно на основі контрольних листів самооцінки, які містять характеристики-дескриптори вмінь АПМ для послідовних рівнів володіння АПМ.

**Досьє** – викладення досвіду власника мовного портфеля в оволодінні АПМ, що представлений зразками виконаної роботи, результатами самооцінки, описом досвіду роботи та будь-якими іншими документами за вибором власника мовного портфеля. Основну частину досьє складають самостійно вибрані власником портфеля зразки ПТ, що слугують підтвердженням досягнень за період навчання. Оскільки, як підкреслює Є. С. Полат, необхідно показати підхід власника портфеля до виправлення помилок, коригування структури і логіки викладу у власних роботах, у досьє слід представити зразки ПТ, які демонструють різні етапи їх створення. На цьому ж моменті наголошують і зарубіжні автори, які висувають за вимогу до укладання досьє подання одного або декількох ПТ в усіх варіантах відповідно до послідовності етапів – планування, чернетка, коригування, редагування (на основі процесуального підходу). Проте усі зразки ПТ вводяться до складу досьє за самостійним вибором власника портфеля.

Згідно з вимогами до ЄМП, папка з матеріалами також містить документи, що зазначались у перших двох розділах (конкурсні есе, статті, проекти, нотатки в газету, тези конференцій, офіційні листи тощо) та є підтвердженням і наочною ілюстрацією досягнень студента. Якщо матеріали перших двох розділів мовного портфеля лише поповнюються, форма і зміст досьє постійно змінюються – його зміст безперервно розширюється та реорганізовується із вилученням деяких раніше виконаних робіт та їх заміною новими.

## ЛЕКЦІЯ 4. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

1. Фонетична компетенція як мета навчання.
2. Етапи формування фонетичної навички.
3. Навчання звуків іноземної мови.
4. Навчання інтонації іноземної мови

### 1. Фонетична компетенція як мета навчання.

Метою навчання фонетичного матеріалу є формування *слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних 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.

Фонетичні навички передбачають:

- 1) автоматизовану **рецепцію** звуків (так званий «фонематичний слух») та інтоном, аналогією з фонематичним – «інтонаційний слух»),
- 2) їх **(ре)продукцію** – артикуляцію та інтонування.

### 2. Етапи формування фонетичної навички

2.1. *Ознайомлення зі звуками ІМ* має відбуватися у звуковому тексті. Вчитель демонструє їх, виокремлюючи з тексту та пояснюючи найбільш важкі. Правила артикуляції мають бути чіткими, практично цінними, враховувати типові помилки учнів та носити апроксимований характер.

2.2. При *автоматизації дій учнів з новими звуками ІМ* зразки вимови відіграють важливу роль. Вправи поділяються на дві групи:

- 1) *Вправи на рецепцію звуків* націлені на розвиток фонематичного слуху учнів.

**Мовленнєвий, або фонематичний слух** – це здатність розрізняти звуковий склад мовлення і синтезувати значення при сприйманні мовлення.

**Вправи на рецепцію** – 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.
- Вправи на **диференціацію** звуків, які учні можуть сплутати, не розрізнити, виконуються на рівні окремих слів або коротких речень.
- Вправи на **ідентифікацію** звука, мета яких розпізнавати звук як відомий з певними характеристиками. Учні мають послухати та ідентифікувати звуки.

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.

## 2) 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 контрагуватися два чи три звуки.

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.

### **3. Навчання звуків іноземної мови.**

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

1) звуки, максимально **наближені** до звуків рідної (української) мови за акустичними особливостями та артикуляцією (наприклад, англ.: [b, g, m, s, z]). **Методика роботи.** Формування навичок вимови названих звуків не викликає особливих труднощів, оскільки тут має місце позитивний перенос навичок з рідної мови в іноземну. Для засвоєння цих звуків можна обмежитися імітацією, ніяких інших вправ ця група не потребує.

2) звуки, які, на перший погляд, дуже схожі на звуки рідної мови, але відрізняються від них за суттєвими ознаками (наприклад, англ.: [e, i, i:, t, d, v, w, l]). **Методика роботи.** 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.

3) звуки, які не мають артикуляційних або акустичних аналогів у рідній мові учнів. [θ, n, w, r, h]. **Методика роботи.** Звуки цієї групи також викликають значні труднощі при засвоєнні, тут має місце формування абсолютно нової артикуляційної бази.

#### **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 шляхом наочної, трохи перебільшеної демон-

Методика навчання іноземних мов

страції 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.

### **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**

б) вправи на **репродукцію/продукцію**.

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

### **Вправи на рецепцію звуків**

Ці вправи націлені на розвиток **фонематичного слуху** учнів.

Фонематичний слух – це здатність розрізняти звуковий склад мовлення і синтезувати значення при сприйманні мовлення.

Вправи на розвиток фонематичного слуху – це некомунікативні вправи на

- впізнавання,
- диференціацію,
- 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.

### **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. Це головним чином **рецептивно-репродуктивні**



(некомунікативні та умовно-комунікативні) вправи. В **некомунікативних імітативних** вправах доцільно звертати увагу учнів на певні характеристики звуку (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.

Наведені 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.

#### **4. Навчання інтонації іноземної мови**

**Інтонація** являє собою комплекс просодичних засобів, складну єдність таких компонентів, як: мелодія, фразовий наголос, логічний наголос, ритм, тембр, інтонація.

**Метою навчання інтонації** є формування:

- 1) рецептивних ритміко-інтонаційних навичок, або "інтонаційного слуху" в аудіюванні;
- 2) продуктивних ритміко-інтонаційних навичок (в говорінні та при читанні у голос). Важливо зазначити, що процес навчання інтонації повинен передбачати нероздільне формування обох груп навичок. Проведені експерименти свідчать ти значного поліпшення продукції інтонаційних моделей можна

досягти за умови цілеспрямованого тренування в їх рецепції. На відміну від слухо-вимовних (артикуляційних) навичок, які є мовленнєво-моторними, **інтонаційні навички** – це мовленнєві навички: мовлення є ситуативним за своєю природи 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.

### **Ознайомлення учнів з новими інтонаційними моделями**

Завдання вчителя на цьому етапі – продемонструвати нову інтонаційну модель та її комунікативне значення в різних ситуаціях мовлення. 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 як гнучкість.

Потім слід перейти безпосередньо до автоматизації дій учнів новими ІнМ, щоб сформувати 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, використовуються вправи:

- 1) на рецепцію інтонаційних моделей
- 2) вправи на репродукцію інтонаційних моделей. У зв'язку з мовленнєвим характером інтонаційних навичок при навчанні необхідно виконувати умовно-комунікативні вправи.

### **Вправи на рецепцію інтонаційних моделей.**

Вправи цієї групи призначені для розвитку інтонаційного слуху і мають такі ж види, як і вправи для розвитку фонематичного слуху:

- вправи на впізнавання ІнМ,
- на диференціацію ІнМ,
- ідентифікацію.

Вправи на впізнавання нового звуку/звукосполучення серед інших, наголошеного слова, складу тощо. Вчитель пропонує учням послухати слова (фрази, римівки, віршик), 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;
- порахуйте, скільки разів у реченні/римівці/вірші трапляється звук (...), довга/коротка голосна, слово під наголосом тощо;
- послухайте ряд англійських та українських звуків. Підніміть руку (картку), коли почуєте англійський звук.

Вправи на диференціацію звуків, які учні можуть сплутати, не розрізнити. Вони 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 в середині слова тощо.

Вчитель вимовляє пари слів або включає фонограму. Учні слухають і у своїх 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 прослухати вдруге.

Наведемо приклади.

- Послухайте пари слів і скажіть, чи однакові в них звуки (перші приголосні, голосні в середині слова). Поставте знак «+», якщо вони однакові, знак «-», якщо різні.

thick – this; 2) that – those; 3) thought – thin. Etc.

Ключ: 1 -, 2 +, 3 -, etc.

Вправи на ідентифікацію звуку, мета яких розпізнавати звук як відомий з певними характеристиками. Учні мають прослухати та ідентифікувати звуки.

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

ційні значки.) Ускладнений варіант вправи, коли учні мають ідентифікувати не два, а три звуки (наприклад, англ.: [ ] – [s] – [f]).

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.

Проте, на відміну від вправ для розвитку фонематичного слуху, вони мають умовно-комунікативний характер, що слід відобразити у завданні до вправи.

Вправи на репродукцію інтонаційних моделей.

Ефективність цієї групи вправ значно зростає, якщо перед репродукцією зразка учні мають змогу ще раз почути зразок, 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 вправи на імітацію одиниці мовлення, некомунікативні та умовно-комунікативні. У некомунікативних імітативних вправах доцільно звертати увагу учнів на певні характеристики звуку (довготу, наголос, аспірацію тощо), що робить імітацію свідомою. Щодо умовно-комунікативних вправ, то тут можна, використати такі види: імітація ЗМ, підстановка у ЗМ, відповіді на запитання – лаконічні та повні.

У рецептивно-репродуктивних вправах об'єктом може бути окремий звук або 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 передуює слухання.)

2) Послухайте пари слів, словосполучення, фрази із звуками [...] і [...]. Повторіть їх, звертаючи особливу увагу на... (Некомунікативна вправа на свідому імітацію звуків, що контрастуються. Імітації передуює слухання.)

*Лекція 4. Методика формування іншомовної фонетичної компетенції*

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 питання (до малюнка, предметів, погоди тощо).

(Умовно-комунікативна вправа – відповіді на запитання.)

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

**Контроль та оцінка вимови** здійснюються вчителем з урахуванням помилок у мовленні учнів: – **фонетичних і фонологічних**.

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, тому що основна мета спілкування – розуміння, досягнута.

## ЛЕКЦІЯ 5. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

1. Активний, пасивний і потенційний словниковий запас учнів.
2. Засоби семантизації нових лексичних одиниць та презентації нового лексичного матеріалу.
3. Автоматизація дій учнів з лексичними одиницями пасивного і потенціального словників.

### 1. Активний, пасивний і потенціальний словниковий запас учнів

Знання іноземної мови асоціюється із знанням слів, в той час як володіння мовою – з лексичними навичками, які саме й забезпечують функціонування лексики у спілкуванні.

**Лексичні навички.** Отже, **лексичні навички** слід розглядати як найважливіший і невід’ємний компонент змісту навчання іноземної мови, а їх формування саме і є метою навчання лексичного матеріалу.

Лексичний аспект спілкування має певні особливості, які полегшують засвоєння, і такі, що його утруднюють.

**Відбір лексичного мінімуму.** Умови навчання в середніх навчальних закладах і насамперед недостатня кількість уроків та обмежена тематика викликають необхідність **відбору лексичного мінімуму**, що має відповідати цілям і змісту навчання іноземних мов у певному типі навчального закладу.

У шкільному лексичному мінімумі, так само, як і в граматичному, розрізняють активний мінімум і пасивний мінімум.

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

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

Основними критеріями відбору лексичних мінімумів є такі:

**Основні критерії відбору лексики.**

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

### **Додаткові критерії відбору лексики.**

У зв'язку з тим, що слів, які відповідають даним критеріям, надзвичайно багато, що перевищує кількісні можливості словника-мінімуму, до них застосовують ще й деякі додаткові: **частотності, багатозначності, словотворчої та стройової здатності**. Чим вищі показники слова за цими критеріями, тим цінніші вони для процесу навчання іноземної мови і тим скоріше вони мають бути включені до словника-мінімуму.

Активний і пасивний словниковий запас утворюють так званий **наявний** або **реальний словник**, який служить основою для формування **потенціального словника**. На відміну від наявного словника, що включає знайомі ЛО, які учні вживають для вираження своїх думок або для сприймання і розуміння думок інших людей, **потенціальний словник** складають ті незнайомі слова, про значення яких читач/слухач може здогадатись, зустрівшись з ними при читанні/аудіюванні.

До потенціального словника відносяться:

- 1) **інтернаціональні** слова, подібні за звучанням і / або написанням до слів рідної мови; film, revolution, constitution, class;
- 2) **похідні та складні** слова, що складаються з відомих учням компонентів; read – reader, write- writer;
- 3) **конвертовані слова**; excuse – to excuse, export – to export;
- 4) **нові значення** відомих багатозначних слів; go;
- 5) слова, про значення яких учні можуть **здогадатися** за контекстом.

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

### **Процес засвоєння лексичного матеріалу**

У процесі засвоєння лексичного матеріалу (так само як і граматичного) можна виділити етапи:

- 1) етап ознайомлення учнів з новим ЛО – семантизація ЛО;
- 2) етап автоматизації дій учнів з новими ЛО, де розрізняють:
  - а) автоматизацію на рівні словоформи, вільного сполучення та фрази/речення;
  - б) автоматизацію на понадфразовому рівні – діалогічної або монологічної єдності.

Далі здійснюється удосконалення дій учнів з ЛО і як результат – ситуативне вживання засвоєних ЛО при висловлюванні своїх думок в усній формі (говоріння) та письмовій формі (письмо), а також контекстне розуміння ЛО при читанні та аудіюванні.

### **2. Способи семантизації нових лексичних одиниць та презентації нового лексичного матеріалу.**

Ознайомлення з новими лексичними одиницями починається, як правило, з семантизації, тобто розкриття значення нових ЛО. Всі різноманітні способи семантизації можна поділити на **дві групи**: перекладні та без перекладні.

**Перекладні способи** розкриття значень іншомовних ЛО включають:

- **однослівний переклад** (англ.: table – window bird – птах, salt – сіль);
- **багатослівний переклад** (англ.: go – їхати, йти, летіти, пливати);
- **поза фразовий переклад** (цей спосіб застосовується в інтенсивних методах);
- **тлумачення** значення або пояснення ЛО рідною мовою (англ.: big – означає величину, розмір; tall високий (про людей) high високий (про предмети));
- **дефініція/визначення** (англ.: watch – годинник, який носить на руці або в кишені).

До **безперекладних способів** розкриття значень іншомовних ЛО відносяться:

- **наочна семантизація** – демонстрація предметів, малюнків, діапозитивів, картин, жестів, рухів тощо;



– **мовна семантизація:**

а) за допомогою **контексту**, ілюстративного речення;

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

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

– **тлумачення** значення ЛО **іноземною мовою** (англ.: sir – a respectful term of address to a man);

Названі способи семантизації мають свої переваги і свої недоліки. Ось чому усі спроби знайти оптимальний спосіб залишаються марними.

Вибір способу семантизації залежить від цілого ряду факторів, насамперед від **особливостей самого слова**: його форми, значення, сполучуваності, збігу або розбіжності зі словами рідної мови.

**Обираючи спосіб семантизації**, необхідно також брати до уваги належність слова до активного чи пасивного мінімуму, ступінь навчання (початковий, середній, старший), вікові особливості та мовну підготовку учнів.

**Семантизація активного мінімуму.** Так, семантизація нових ЛО активного мінімуму здійснюється вчителем,

**Семантизація пасивного мінімуму.** а незнайомі слова, що належать до пасивного мінімуму, можуть бути семантизовані учнями самостійно за допомогою словника при читанні у класі.

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

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

**Труднощі семантизації.** У процесі автоматизації дій учнів з новими ЛО слід передбачати заходи для зняття і подолання труднощів засвоєння різних ЛО. З цією метою ЛО можуть групуватися за ступенем і характером труднощів, що дозволяє підходити до їх

засвоєння диференційовано, на основі їх **методичної типології**. Сумарна трудність ЛО об'єднує різні труднощі:

1) **форми слова** – звукової, графічної, структурної (наприклад, труднощі виникають при засвоєнні омофонів: there – their у тому й граматичних, омографів – у випадку значних графемно-фонемних розбіжностей багатоскладових і похідних слів;

2) **значення ЛО** (наприклад, виникають труднощі – при неспівпаданні обсягів значень слів в іноземній і рідній мовах – watch – наручний годинник, в рідній мові годинник – будь-який годинник – при засвоєнні багатозначних слів, фразеологічних сполучень, у випадку так званої "фальшивої синонімії і т.п.);

3) **вживання** – сполучуваності слова з іншими словами, особливостей його функціонування в мовленні (наприклад, великі труднощі виникають при засвоєнні словосполучень, які не мають точної структурно-семантичної відповідності еквівалентам у рідній мові) – to go down town

### **Типи вправ на середньому та старшому етапах**

**Основним типом вправ** тут є рецептивно-репродуктивні та продуктивні умовно-комунікативні вправи, в яких учень сприймає зразок мовлення (ЗМ) і виконує з ним певні дії (в усній або письмовій формі) згідно створеної учителем ситуації мовлення, виконуючи такі види вправ:

- імітація ЗМ;
- лаконічні відповіді на альтернативні запитання вчителя;
- підстановка у ЗМ;
- завершення ЗМ;
- розширення ЗМ;
- відповіді на інші типи запитань;
- самостійне вживання ЛО у фразі/реченні;
- об'єднання ЗМ у понадфразові єдності – діалогічну та монологічну.

### **3. Автоматизація дій учнів з лексичними одиницями пасивного і потенціального словників**

З цією метою застосовуються переважно **некомунікативні** (рецептивні та рецептивно-репродуктивні) вправи, тому що учень зустрічається насамперед з формою ЛО, а її значення він має зрозуміти, виконавши певні дії та операції, а саме:

- заповнення пропусків у тексті при читанні, що розвиває здатність до прогнозування;
- співвіднесення багатозначного слова у даному контексті з його еквівалентами в рідній мові;
- вибір значення багатозначного слова, наявного у контексті, з кількох даних значень;
- визначення значення підкресленого багатозначного слова у даному контексті за словником;
- а) визначення значення фразеологічного виразу за словником;
- б) вибір з тексту слів на основі їх семантичної/тематичної спільності
  - вибір ключових слів у реченні, абзаці, тексті;
  - знаходження в тексті незнайомих слів, що передають додаткову інформацію;
  - знаходження в тексті слів, що виражають позитивну або негативну характеристику тощо;
  - знаходження в тексті інтернаціональних слів;
- а) підбір до даних інтернаціональних слів відповідних еквівалентів рідної мови;
- б) визначення значень незнайомих складних слів за їх компонентами;
- в) визначення значення похідних слів, утворених від відомих коренів:
  - з допомогою відомих афіксів ;
  - визначення значення незнайомих слів, утворених за конwersією;
  - визначення нових значень відомих багатозначних слів за контекстом;
  - здогадка про значення незнайомого слова, словосполучення за контекстом.

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

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

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

## ЛЕКЦІЯ 6. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНОЗЕМНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

1. Активний і пасивний граматичні мінімуми.
2. Характеристика граматичних навичок мовлення.
3. Ознайомлення з граматичними структурами активного граматичного мінімуму.
4. Автоматизація дій учнів з граматичними структурами активного граматичного мінімуму.
5. Ознайомлення з граматичними структурами пасивного граматичного мінімуму.
6. Автоматизація дій учнів з граматичними структурами пасивного граматичного мінімуму.

### 1. Активний і пасивний граматичні мінімуми

В середніх навчальних закладах вивчаються не всі граматичні явища виучуваної іноземної мови, а спеціально відібраний **граматичний мінімум**, який складається з

- **активного** граматичного мінімуму та
- **пасивного** граматичного мінімуму.

Для вираження власних думок іноземною мовою учень має оволодіти тими граматичними структурами (ГС), які входять до активного граматичного мінімуму. До пасивного граматичного мінімуму входять такі ГС, якими учні можуть не користуватися для вираження своїх думок, але які потрібні для сприймання і розуміння мовлення.

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

**Мета** навчання граматичного матеріалу іноземної мови, що вивчається, це володіння граматичними навичками мовлення:

- **репродуктивними**, тобто граматичними навичками говоріння і письма, та
- **рецептивними**, тобто граматичними навичками аудіювання і читання.

## 2. Характеристика граматичних навичок мовлення

Граматичні навички мовлення, як і всі інші навички мовлення, повинні характеризуватися такими ознаками як автоматизованість, гнучкість та стійкість і формуватися поетапно.

Сформованість **репродуктивної граматичної навички** – одна з передумов функціонування вміння висловлювати свої думки в усній та письмовій формі. Щоб здійснити свій комунікативний вибір, той, хто говорить/пише, має спочатку вибрати граматичну структуру, яка б відповідала даній ситуації мовлення. Так, якщо людина має намір про щось дізнатися, вона обирає одну із ГС, що виражає запитання. Дальший вибір залежить від часу події, про яку йдеться, від характеру інформації, що потрібна у відповідь на запитання, тощо. У багатьох випадках (наприклад, при висловлюванні прохання) на вибір ГС впливають стосунки між людьми.

Обрану ГС потрібно **оформити** відповідно до норм даної мови. (Маються на увазі синтаксичні та морфологічні особливості ГС). Вибір та оформлення ГС здійснюються паралельно: засвоюючи форму, учень повинен мати певний комунікативний намір, вирішувати конкретне мовленнєве завдання – щось запитати, попросити, комусь заперечити, підтвердити чи спростувати чийсь Думку тощо, з тим щоб у його свідомості поєднувалися комунікативний намір та форма, за допомогою якої він виражається.

Сформованість **рецептивної граматичної навички** – одна з передумов функціонування вміння розуміти думки інших людей в усній і письмовій формах. На відміну від репродуктивної граматичної навички, яка передбачає вибір форми відповідно до комунікативного наміру, ситуації мовлення та ін., першою операцією у формуванні рецептивної граматичної навички є *сприймання* звукового або графічного образу ГС. Якщо рецептивна навичка сформована, сприймання супроводжується *розпізнаванням* граматичних форм та *співвіднесенням* їх з певним значенням.

### **3. Ознайомлення з граматичними структурами активного граматичного мінімуму**

**Граматична структура**, що входять до активного граматичного мінімуму, вживаються в усіх видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Тому потрібно формувати як рецептивні, так і репродуктивні навички володіння цими структурами.

Мовлення за своєю природою ситуативне. Отже учнів слід знайомити з новими граматичними структурами у типових ситуаціях мовлення. З цією метою можна використовувати реальні та уявні ситуації, створені різними засобами – за допомогою вербального опису, ілюстративного, предметного або дійового унаочнення.

Кожна структура має функціональну та формальну сторони. За кожною граматичною структурою закріплюються певні функції (називати предмети або осіб, вказувати наявність предмета у певному місці, виражати дію, що відбувається в момент мовлення, або минулу дію, що відбулась раніше іншої минулої дії тощо).

При ознайомленні учнів з новою граматичною структурою вчитель передусім повинен звернути їх увагу на функцію цієї ГС, а форма має засвоюватись в нерозривній єдності з функцією.

### **4. Автоматизація дій учнів з граматичними структурами активного граматичного мінімуму**

На етапі ознайомлення завдяки використанню кількох ситуацій мовлення і різноманітного лексичного наповнення нової граматичної навички починає формуватися така якість граматичної навички як гнучкість.

На етапі автоматизації вона продовжує формуватися, але основна мета цього етапу – сформувати найсуттєвішу якість навички – автоматизованість. Вона формується на двох рівнях етапу автоматизації – на рівні фрази та на рівні понадфразової єдності, де, автоматизованості, має бути сформована ще й стійкість навички.

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

## **5. Ознайомлення з граматичними структурами пасивного граматичного мінімуму**

На початковому ступені навчання весь граматичний матеріал засвоюється активно. Граматичні структури, які учні мають лише розпізнати і зрозуміти у процесі аудіювання і читання (пасивний граматичний мінімум), починають з'являтися на середньому ступені, а на старшому вони становлять переважну більшість граматичного матеріалу, що вивчається. Під час аудіювання і читання насамперед сприймає форму граматичну структуру (звукову або графічну) і має співвідноситись з відповідним значенням. Це означає, що у процесі роботи з граматичним матеріалом пасивного мінімуму вчитель має навчити учнів швидко розпізнавати ту чи іншу ГС за її формальними ознаками, відрізнити її від схожих ГС та співвідносити її формальні ознаки (граматичні сигнали) з певним комунікативним значенням, тобто сформулювати рецептивні граматичні навички, і само, як і репродуктивні, повинні характеризуватися автоматизованістю, гнучкістю і стійкістю.

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

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

Спираючись на таблицю, учитель згадує з учнями відомі їм ознаки інфінітива і пояснює нові. Ці ознаки можуть бути сформульовані як правила-інструкції, які подаються у граматичному довіднику підручника.



## **6. Автоматизація дій учнів з новими граматичними структурами пасивного граматичного мінімуму**

Етап автоматизації дій учнів з новими граматичними структурами пасивного мінімуму, як і активного, має два рівні – рівень окремого речення та рівень понадфразової єдності (або мікротексту). Тут переважно використовуються некомунікативні, рецептивні вправи (на розпізнавання граматичних структур і диференціацію ГС) та умовно-комунікативні вправи для перевірки розуміння ГС пасивного мінімуму, що засвоюється (відповіді на запитання). З цією ж метою можуть бути використані і некомунікативні вправи на переклад з іноземної на рідну мову.

## ЛЕКЦІЯ 7. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

1. Вимоги програми до формування іншомовної аудитивної компетенції.
2. Характеристика аудіювання як виду мовленнєвої діяльності та уміння.
3. Труднощі аудіювання.
4. Етапи навчання аудіювання. Система вправ для навчання аудіювання.

### **1. Вимоги програми до формування іншомовної аудитивної компетенції.**

Розвиток уміння аудіювання починається з першого року навчання та продовжується протягом усіх років навчання. Випускник середньої школи повинен навчитися сприймати на слух усне мовлення як при безпосередньому спілкуванні, так і в звукозапису. На різних етапах навчання змінюється обсяг аудіо текстів (тривалість їх звучання) та ступінь їх складності. Матеріал для аудіювання – фабульні тексти, описи, розповіді, повідомлення. Необхідно навчати різних видів розуміння тексту:

- 1) повного розуміння;
- 2) загального розуміння;
- 3) критичного розуміння.

#### ***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:*

- визначати найбільш інформативні частини повідомлення;
- усувати прогалини в розумінні за рахунок прогнозування на рівні тексту;
- співвідносити текст з ситуацією спілкування;

## Лекція 7. Методика формування іншомовної аудитивної компетенції

- 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;
- виділяти 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 прослухання;
- уміння передати зміст почутого в логічній або хронологічній послідовності.

## **2. Характеристика аудіювання як виду мовленнєвої діяльності та уміння.**

**Аудіювання** – розуміння сприйнятого на слух усного мовлення.

Аудіювання є *метою* навчання. Учень повинен розуміти зміст аудіо тексту при його одноразовому пред'явленні. Тексти містять певну кількість слів, що не вивчалися. Учні мають навчитися здогадуватися про значення невідомих слів за контекстом та звуковою формою цих слів, а також розуміти загальний зміст повідомлення, ігноруючи несуттєву інформацію.

Аудіювання пов'язане з іншими видами мовленнєвої діяльності. Воно має безпосередній зв'язок з *говорінням*. Говоріння та аудіювання – дві взаємопов'язані сторони усного мовлення. Фази аудіювання та говоріння в спілкуванні чергуються. Аудіювання – не тільки сприймання інформації, але й підготовка у внутрішньому мовленні відповідної реакції на почуте.

Аудіювання та *читання* пов'язані їх належністю до рецептивних видів мовленнєвої діяльності (МД), де проходить сприймання, розуміння та активне перекодування інформації: в аудіюванні – через слуховий канал, в читанні – через зоровий. Читання – це перекодування графічної мови у звукову: навіть читаючи про себе людина ніби чує текст, який сприймає.

Аудіювання пов'язане і з письмом. У процесі графічного оформлення висловлювання людина промовляє і чує те, що пише.

### 3. Труднощі аудіювання.

1) Недостатньо розвинуті індивідуально-психологічні особливості учнів: кмітливість, вміння слухати та швидко реагувати на сигнали усної комунікації (паузи, логічні наголоси, риторичні запитання, вміння переключатися з однієї розумової операції на іншу, швидко схоплювати тему повідомлення).

*Спосіб подолання труднощі:* Розвивати зазначені індивідуально-психологічні особливості, формувати механізми ймовірного прогнозування.

2) Занадто швидкий темп мовленнєвих повідомлень.

*Спосіб подолання труднощі:* Сповільнювати швидкість пред'явлення за рахунок збільшення тривалості пауз між смисловими частинами. (Середній темп мовлення в англійській, німецькій та французькій мовах – 250 складів за хвилину).

3) Одноразовість пред'явлення, пов'язана зі специфікою перебігу природного усно мовленнєвого спілкування.

*Спосіб подолання труднощі:* навчити учнів перепитувати, просити повторити, уточнювати.

4) Великий обсяг тексту.

*Спосіб подолання труднощі:* необхідно починати з текстів невеликої тривалості звучання та поступово її збільшувати. Проте прагнути до спеціального збільшення обсягу аудіотексту недоцільно.

5) Використання ТЗН.

6) Лінгвістичні труднощі: діалогічне мовлення є особливо складним; складність синтаксичного оформлення; наявність незнайомих явищ.

*Способи подолання лінгвістичних труднощів:* важливо вчити сприймати обидві форми говоріння; полегшувати аудіотексти або націлювати учнів на зняття таких труднощів (шляхом установки на загальне розуміння змісту); градуїовано вводити незнайомі лінгвістичні явища та вчити учнів їх розуміти.

7) Недостатнє знання предмета мовлення.

*Спосіб подолання труднощі:* необхідно підбирати тексти, що базуються на знайомому для учнів предметі мовлення. Але одночасно містять і елементи новизни.

#### **4. Етапи навчання аудіювання. Система вправ для навчання аудіювання.**

- I. Етап навчання аудіювання на рівні фрази.
- II. Етап навчання аудіювання на рівні понад фразовому.
- III. Етап навчання аудіювання на рівні цілого тексту.

До системи вправ входять дві підсистеми: 1) вправи для формування мовленнєвих навичок аудіювання; 2) вправи для розвитку вмінь аудіювання.

*1 підсистема* включає три групи вправ:

- 1) вправи для формування фонетичних навичок аудіювання (фонетичного та фонематичного слуху);
- 2) вправи для формування лексичних навичок аудіювання;
- 3) вправи для формування граматичних навичок аудіювання.

*Мета 1 підсистеми* – сформувати слухові, лексичні та граматичні навички аудіювання. Сюди входять не комунікативні та умовно-комунікативні рецептивні вправи.

а) *Некомунікативні вправи:* на сприйняття, впізнавання або розрізнення звука, термінального тону, лексичної одиниці, граматичної структури.

б) *Умовно-комунікативні вправи:* аудіювання повідомлень на рівні фрази, запитань.

Вправи цієї групи спрямовані на подолання ізольованих, штучно виділених труднощів.

в) *Спеціальні вправи,* спрямовані на розвиток мовленнєвих механізмів аудіювання.

*До II підсистеми* входять 2 групи вправ:

- а) вправи, що готують учнів до аудіювання тексту;
- б) вправи в аудіюванні тексту.

*Мета вправ II підсистеми* – розвинути в учнів уміння аудіювання. До цієї підсистеми входять умовно-комунікативні (аудіювання повідомлень, запитань, розпоряджень на понадфразовому

рівні) та комунікативні (вправи на аудіювання текстів з метою одержання інформації).

*Етапи роботи з текстом.*

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

- 1) формулювання інструкції;
- 2) презентація аудіоматеріалу;
- 3) контроль розуміння прочитаного.

*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.

*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.

## **ЛЕКЦІЯ 8. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ**

1. Загальна характеристика говоріння як виду мовленнєвої діяльності та уміння.
2. Загальна характеристика діалогічного мовлення як виду мовленнєвої діяльності та уміння.
3. Навчання діалогічного мовлення.
4. Система вправ для навчання діалогічного мовлення.

### **1. Загальна характеристика говоріння, як виду мовленнєвої діяльності та уміння.**

Говоріння забезпечує усне спілкування іноземною мовою в **діалогічній** і в **монологічній** формі. 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.

Найбільш загальними механізмами двостороннього процесу мовленнєвого спілкування є механізми **прийому і видачі повідомлення**, усередині яких знаходяться механізми **осмислення; 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 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.

Говоріння здійснюється у двох формах – діалогічного мовлення і монологічного мовлення.

## 2. Загальна характеристика діалогічного мовлення як виду мовленнєвої діяльності.

Під *діалогічним мовленням* розуміють обмін висловлюваннями, що породжуються у процесі розмови між двома та більше співбесідниками.

До *психологічних характеристик* діалогічного мовлення відносять вмотивованість, зверненість, ситуативність, емоційну забарвленість, спонтанність, двосторонній характер мовлення.

*Лінгвістичні характеристики* діалогу: еліптичність, наявність готових речень, заповнювачів пауз, скорочені та слабкі форми слів.

*Діалогом* називають форму мовлення, у процесі якої відбувається безпосередній обмін взаємопов'язаними та взаємозумовленими висловлюваннями. Першоелементом діалогу є репліка. Репліки бувають різної протяжності – від однієї до кількох фраз. Найбільш типовою вважається однофразова репліка.

Розрізняють такі *види реплік*: репліка-спонукання, репліка-реакція. Студенти повинні оволодіти вмінням формулювати репліку-спонукання, тобто розпочинати розмову і відповідати реплікою-реакцією: реагувати на висловлювання співрозмовника реплікою-реакцією, яка б містила також і спонукання щоб підтримати розмову. Навчання ДМ починається з навчання реплікування. Потім переходять до навчання створення діалогічних єдностей.

Діалогічна єдність – сукупність реплік, які характеризуються структурною, інтонаційною та семантичною завершеністю називають *діалогічною єдністю*. Діалогічна єдність (ДЄ) вважається одиницею навчання ДМ.

Єдність декількох ДЄ, що характеризуються синтаксичною та комунікативною завершеністю, називають структурою діалогу.

Найпоширеніші види ДЄ:

- запитання-відповідь;
- запитання-контрзапитання;
- повідомлення-повідомлення;
- повідомлення-запитання.

*Класифікація діалогічних єдностей* (за комунікативно-логічним принципом – в залежності від характеру першої репліки):

1 група – повідомлення-повідомлення, повідомлення-запитання, повідомлення-спонукання;



2 група – спонукання-згода, спонукання-відмова, спонукання – запитання;

3 група – запитання-відповідь, запитання-контрзапитання.

*Найпоширеніші функціональні типи діалогу:* Діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями, діалог-обговорення.

### **3. Навчання діалогічного мовлення.**

1) Згідно з дедуктивним підходом (згори донизу) навчання ДМ починається із засвоєння діалогу-зразка з його наступним варіюванням і створенням власних діалогів.

2) Індуктивний підхід (знизу-догори) передбачає шлях від засвоєння елементів діалогу до самостійного його ведення на основі навчально-мовленнєвої ситуації.

В процесі навчання ці підходи треба інтегрувати.

Розглянемо навчання ДМ з позицій індуктивного підходу.

#### **Етапи навчання ДМ**

#### **Система вправ**

– *Нульовий/підготовчий*

– вправи для навчання реплікування (навчання реплікування)

– *Перший етап* (оволодіння певними ДЄ)

– вправи на засвоєння ДЄ певних типів

– *Другий етап* (оволодіння мікродіалогом)

– вправи на створення мікродіалогів

– *Третій етап* (навчання вести діалог)

– вправи на створення діалогів різних функціональних типів

### **4. Система вправ для навчання ДМ.**

**1 група вправ.** Мета – навчання «реплікування», тобто швидко й адекватно реагувати на подану вчителем репліку. Вправи 1 групи – умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні та репродуктивні вправи на імітацію зразка мовлення(ЗМ), підстановку у ЗМ, трансформацію ЗМ, відповіді на запитання, повідомлення/запит інформації, спонукання до дії, тощо. Типові режими роботи – учитель-учень, учитель-клас, учень-учитель.

**Вправа на імітацію ЗМ.**

- Вправи на підстановку у ЗМ.
- Вправи на трансформацію ЗМ.
- Вправи на самостійне вживання зразка мовлення.

**II група вправ.** Мета – навчання самостійного вживання різних видів ДЄ. Ця група включає умовно-комунікативні рецептивно-продуктивні вправи на обмін репліками. Режим роботи – учень1 – учень2. Учні працюють одночасно на місцях та в русі, використовуються прийоми «каруселі» «рухомі шеренги», «натовп».

**III група вправ.** Мета – навчити об'єднувати засвоєні ДЄ у *мікро діалоги*. Сюди входять комунікативні рецептивно-продуктивні вправи нижчого рівня, які допускають використання штучних *опор* (підстановка таблиця, структурно-мовленнева схема мікро діалогу, функціональна схема мікро діалогу).

**IV група вправ.** Мета – навчити учнів створювати власні діалоги різних функціональних типів на основі запропонованої комунікативної ситуації. Вправи цієї групи – комунікативні рецептивно-продуктивні (вищого рівня). Допускаються лише природні опори (театральні афіші, розклади руху потягів, плани-схеми міст, сіл, географічні карти тощо).

## ЛЕКЦІЯ 9. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

1. Суть і характеристика монологічного мовлення.
2. Мовні особливості монологічного мовлення.
3. Етапи навчання монологічного мовлення.
4. Система вправ для монологічного мовлення.

### 1. Суть і характеристика монологічного мовлення.

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

*Особливості монологічного мовлення (ММ):*

а) комунікативні – виконує такі комунікативні функції:

- інформативну;
- впливову (спонукання до дії, переконання щодо справедливості тих чи інших думок, переконань);
- експресивну (емоційно-виразну) – використання спілкування для опису стану, в якому знаходиться мовець);
- розважальну; ритуально-культову (виступ на ювілеї).

б) психологічні:

- однонаправленість (не розраховане на мовну реакцію вголос);
- зв'язність (відповідність темі та володіння мовними засобами між фразового зв'язку);
- тематичність;
- контекстуальність;
- відносно безперервний спосіб мовлення;
- послідовність і логічність.

в) мовні особливості:

- структурна завершеність речень;
- розгорнутість та різноструктурність фраз;
- досить складний синтаксис;
- зв'язність (використання мовних засобів між фразового зв'язку).

*Уміння монологічного мовлення:*

- правильно складати одну завершену фразу;
- комбінувати різноструктурні фрази;

- трансформувати, розширювати, доповнювати вже засвоєні мовленнєві зразки;
- вільно викладати свої думки;
- обговорювати факти, події;
- розкривати причинно-наслідкові зв'язки подій та явищ;
- описувати предмети, явища, людей;
- послідовно розповідати про події;
- користуватися засобами між фразового зв'язку.

Отже, метою навчання монологічного мовлення у школі є формування певних монологічних умінь, а саме: правильно з погляду мовних засобів, логічно й послідовно, комунікативно вмотивовано, творчо користуватися засвоєним мовним матеріалом для вираження своїх думок іноземною мовою.

## **2.3 мовної точки зору монологічне мовлення характеризується**

- а) структурною завершеністю речень,
- б) відносною повнотою висловлювання,
- в) розгорнутістю та різноструктурністю фраз,
- г) досить складний синтаксис,
- д) зв'язність, передбачає володіння мовними засобами міжфразового зв'язку.

Такими засобами виступають лексичні та займенникові повтори, сполучники та сполучникові прислівники, прислівники або сполучення іменника з прикметником у ролі обставини місця та часу (так звані адвербіалії), артиклі тощо.

Як сполучні засоби в монологі вживаються також усномовленнєві формули, які допомагають почати, продовжити чи закінчити висловлювання.

За характером логіко-синтаксичних зв'язків розрізняють, такі типи монологічних висловлювань: опис, розповідь і роздум.

Синтаксичною особливістю монологу-опису є переважне використання простих і складносурядних речень з переліково-приєднувальним і послідовно-приєднувальним зв'язком, граматичних структур із зворотом: *there is (there are)*; таких видо-часових форм як *Present Continuous, Present Indefinite, Past Indefinite*.

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

Для монологу-роздуму характерний причинно-наслідковий зв'язок між реченнями. В ньому переважно вживаються складно-підрядні речення з підрядними причини і наслідку, підрядними означальними і додатковими, а також інфінітивні звороти.

### **3. Етапи формування монологічних умінь.**

Уміння монологічного мовлення формуються у ході 3-х етапів.

*Мета 1 етапу* – навчити учнів продукувати зразки мовлення рівня фрази та об'єднувати їх у понадфразові єдності (ПФЄ). Кожен учень вимовляє одну фразу та приєднує її до інших фраз, сказаних його однокласниками. Будь-які фрази вважаються правильними, якщо вони відповідають темі і грамотно оформлені у мовному відношенні. На цьому етапі можна запропонувати учням опори – слова, словосполучення, граматичні структури.

*На 2 етапі* учні вчаться самостійно будувати висловлювання понадфразового рівня.

*Мета 3 етапу* – навчити учнів створювати монологічні висловлювання текстового рівня різних функціонально-сміслових типів мовлення в обсязі, передбаченому програмою.

### **4. Система вправ для навчання монологічного мовлення.**

Згідно з трьома етапами формування умінь монологічного мовлення виділяють три групи вправ:

*Мета 1 групи вправ* – навчити учнів об'єднувати засвоєні раніше зразки мовлення рівня фрази у висловлювання понадфразового рівня. Сюди відносяться умовно – комунікативні продуктивні вправи на приєднання (коли продукована учнем фраза приєднується до фрази, висловленої вчителем), та на об'єднання структурно-однотипних і різнотипних ЗМ. Вони виконуються в режимах «учитель-учень». «учень-клас».

*Вправи 2 групи.* Мета вправ цієї групи – навчити учнів будувати висловлювання понад фразового рівня (мікромонологи). Це – продуктивні умовно-комунікативні вправи першого рівня, в яких допускається використання різних опор. Режим роботи – «учень-клас», «учень-учень», «учень-група учнів».

*Вправи 3 групи.* Мета вправ цієї групи – навчити учнів створювати монологічні висловлювання текстового рівня різних функціонально-сміслових типів мовлення. Вправи 3 групи належать до комунікативних продуктивних вправ другого рівня. Вони складаються з комунікативного завдання вчителя та висловлювання учня.

## **ЛЕКЦІЯ 10. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ЧИТАННІ**

1. Суть читання та його психофізіологічні механізми.
2. Труднощі навчання читання іноземною мовою.
3. Навчання техніки читання.
4. Навчання читання як виду мовленнєвої діяльності. Види читання.

### **1. Суть читання та його психофізіологічні механізми.**

*Читання* – це рецептивний вид мовленнєвої діяльності, який включає техніку читання і розуміння того, що читається, і відноситься до писемної форми мовлення.

Психофізіологічну основу читання складають операції зорового сприйняття тексту і його розуміння. При читанні інформація поступає через зоровий канал. Зорові відчуття спричиняють дію внутрішнього мовленнєворухового аналізатора. Завдяки цьому читання супроводжується внутрішнім проговорюванням. При цьому людина чує те, що вона читає.

Акт читання відбувається тоді, коли очі читця рухаються уздовж рядка. Цей рух відбувається стрибкоподібно: зупинка для фіксації сприйнятого – стрибок – зупинка – стрибок. Досвідчений читач робить на рядку 4-6 зупинок тривалістю кожної 0,2 сек. Одночасно з поступальним рухом очей відбуваються і регресивні рухи, кількість яких залежить від рівня сформованості навичок читання, морфолого-синтаксичних труднощів тексту та ін. У процесі навчання читання слід домагатися, щоб кількість фіксацій та регресивних рухів очей була мінімальною, а їх тривалість короткочасною.

Одночасно сприйнятий текст зазнає смислової переробки на різних рівнях у такій послідовності: значення слова співвідноситься зі значеннями інших слів, встановлюється контекстуальне значення, слова об'єднуються в синтагми, синтагми – в речення, речення – в більші смислові утворення, а останні – в цілісний мовленнєвий твір. Мінімальною смисловою одиницею тексту вважають синтагму.

Процес осмислення включає роботу пам'яті та такі розумові операції: порівняння, узагальнення, аналіз, синтез, абстрагування, конкретизацію, антиципацію.

Мотивом читання є спілкування, а метою – отримання необхідної інформації.

## **2. Труднощі навчання читання іноземною мовою.**

*Об'єктивні труднощі.*

а) об'єктивні труднощі орфографічної системи.

- кількісна неадекватність між буквами та звуками у слові;
- різночитання однакових букв та буквосполучень;
- кількість букв алфавіту та кількість графем, які вони утворюють (англ. 26 букв дають 104 графеми, німецькі 26 букв – більше 80 графем);
- наявність «німих» букв у словах;
- передача одного й того ж звука різними буквами й буквосполученнями.

б) об'єктивні мовні труднощі.

- наявність багатозначних та конвертованих слів;
- непрямий порядок слів;
- звороти з дієприкметниками та дієприслівниками;
- умовні безсполучникові речення;
- герундіальні звороти;
- складні речення та конструкції.

*Суб'єктивні труднощі:*

- недостатньо сформовані лексична;
- граматична навички;
- навички техніки читання.

## **3. Навчання техніки читання**

Техніка читання включає цілий комплекс автоматизованих навичок, які зводяться до того, щоб швидко сприймати графічні образи слів, швидко й точно співвідносити їх зі звуковими образами та значеннями сприйнятих слів.

*Навички техніки читання:*

1) Графічні навички сприймання, розпізнавання, диференціації та ідентифікації графем, а також синтезування графем у слова, слів у словосполучення, речень – у текст.



2) Граматичні навички безпосереднього розпізнавання та адекватного розуміння граматичних форм.

3) Лексичні навички ідентифікації слів та словосполучень, їх семантизації.

Процес оволодіння технікою читання включає розв'язання таких завдань:

1) Засвоєння конфігурації літер іншомовного алфавіту в рецептивному і репродуктивному планах, а саме: зорове сприймання, розпізнавання та ідентифікація літери, з одного боку, і написання всіх варіантів літери – великої та малої, друкованої/рукописної, з іншого.

2) Оволодіння звуко-буквенними і буквенно-звуковими зв'язками (а не назвою букви, яка не допомагає, а лише створює інтерференцію).

3) Розвиток навички автоматично здійснювати операцію аналіз-синтез на матеріалі ізольованих слів, результатом якої має бути швидке й точне зорове сприймання, правильне озвучування та адекватне розуміння значення сприйнятого слова.

4) Поступове засвоєння основних правил читання голосних та приголосних літер, їх комбінація.

### **Підходи до навчання техніки читання.**

#### ***Синтетичні методи.***

Навчання за синтетичними методами відбувається від частини до цілого (від букв до складів і слів). Серед цих методів набули поширення *букво-складовий* та *звуковий* методи. У відповідності з першим методом учні засвоюють назви букв, а потім навчаються читати склади й слова.

#### ***Аналітичні методи.***

При використанні аналітичних методів навчання читання відбувається від цілого до частини, від складного до простого.

*Метод цілих слів* передбачає одночасне сприйняття всього слова, повторення його за вчителем. Згодом діти читають слова за аналогією і лише на подальших етапах навчаються виділяти в словах окремі букви. Згідно з *методом речень* учень має починати читання з цілих речень, щоб привчатися схоплювати загальний зміст прочитаного. *Метод текстів* передбачає читання тексту, який пред'являється учням у вигляді таблиці. Текст читається хором та

Методика навчання іноземних мов

окремими учнями. Вчитель диригує роботою класу: визначає рухом указки темп читання (сповільнює або прискорює його). За читанням слід проводити аналіз тексту (пошук певного слова, рахування однакових слів тощо), а потім аналіз окремих слів.

**Аналітико-синтетичні методи** передбачають поєднання, чергування аналізу й синтезу в залежності від етапу навчання техніки читання, від специфіки слова, яке читається.

**Метод навчання за ключовим словом.** Слова групуються за певними ознаками – буквосполученнями, голосною у відкритому/закритому складі.

**Метод навчання техніки читання за правилами.** Засвоєння правил читання дозволяє учням впевненіше орієнтуватися в розмаїтті мовного матеріалу.

Найдоцільнішим вважається комбінування елементів кількох методів.

#### **Вправи для навчання техніки читання.**

- Вправи на розвиток графемно-фонемних зв'язків.
- Вправи з техніки читання ізольованих слів та словосполучень.
- Вправи на прогнозування форми слова
- Вправи на розвиток навичок синтагматичного членування речень та їх інтонаційного оформлення
- Вправи на розширення поля читання та швидкості сприймання навчального тексту.

#### **4. Навчання читання як виду мовленнєвої діяльності. Види читання.**

Навчання читання як виду мовленнєвої діяльності передбачає читання текстів з метою одержання необхідної інформації у ході ознайомлювального, вивчаючого та переглядового читання. Психологи розрізняють кілька рівнів розуміння тексту:

1-4 – пов'язані з оволодінням технікою читання (рівень значення);

5 – повне розуміння тексту;

6 – оцінка та розуміння емоційного забарвлення тексту;

7 – узагальнення ідейно-тематичного змісту.

а) **Ознайомлювальне читання** (читання з розумінням основного змісту тексту). Цей вид читання найбільш розповсюджений

у всіх сферах життя і здійснюється на матеріалі автентичних текстів, які несуть інформацію про культуру, побут, традиції країни, мова якої вивчається. Це читання про себе. Учні повинні розуміти основний зміст тексту при повноті розуміння – 75%. Темп читання для англійської мови – 180 сл./хв., німецької – 150 сл./хв. У процесі роботи над текстом потрібно навчити учнів виконувати такі дії:

- прогнозувати зміст за заголовком або початком тексту;
- здогадуватися про значення незнайомих слів по контексту;
- ігнорувати окремі незнайомі слова, які не перешкоджають розумінню основного змісту;
- визначати смислові частини тексту та зв'язки між ними;
- користуватися у процесі читання наявним коментарем, словником, довідником.

б) **Вивчаюче читання** (читання з повним розумінням тексту. Мета такого виду читання – максимально повне і точне розуміння інформації тексту і критичне осмислення інформації. Це – вдумливе читання, яке здійснюється в темпі – 50-60 сл./хв. Матеріалом для читання служать нескладні автентичні або адаптовані тексти різних жанрів (науково-популярні, публіцистичні, художні, тексти прагматичного характеру: інструкції, рецепти), що містять значущу для учнів інформацію та мовні і смислові труднощі. Учні виконують дії:

- розуміння прочитаного тексту з достатньою повністю та глибиною;
- зіставлення здобутої інформації зі своїм досвідом;
- висловлювання власної думки про прочитане;
- передача почерпнутих відомостей;
- коментування окремих фактів.

в) **Вибіркове/переглядове читання** (читання з метою пошуку необхідної інформації).

Мета цього виду читання – навчитися швидко переглянути текст для того, щоб знайти конкретну інформацію (Темп читання – 500сл./хв.), сконцентрувати на ній свою увагу, намагаючись зрозуміти її повністю або основний зміст. Матеріалом для читання служать тематично пов'язані тексти, які несуть нову або цікаву інформацію.

## ЛЕКЦІЯ 11. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПИСЬМІ

1. Вимоги програми до формування іншомовної компетенції у письмі.
2. Письмо і писемне мовлення.
3. Психолінгвістичні механізми письма.
4. Навчання техніки письма.
5. Етапи навчання писемного мовлення.
6. Зв'язок письма з іншими видами мовленнєвої діяльності.
7. Письмо як засіб навчання та контролю.

### 1. Вимоги програми до формування іншомовної компетенції у письмі.

Діюча програма розглядає навчання писемного мовлення як засіб та одну із *цілей* навчання іноземної мови у школі. Метою навчання писемного мовлення у ЗОШ є формування таких **умінь**:

*Початкова школа*: відповіді на запитання; складання запитань до тексту; вміння писати короткі тексти;

*Основна школа*: вміння робити нотатки, складати план; заповнювати анкету, опитувальний лист; писати листа, повідомлення, допис до шкільної газети, автобіографію, писати твори в межах визначених сфер спілкування.

*Старша школа*: вміння писати план, тези, твір, реферат, доповідь, анотацію, рецензію, листа.

### 2. Письмо і писемне мовлення.

**Писемне мовлення** – це специфічний код мовленнєвої діяльності, кодування інформації з урахуванням графічного способу зв'язку.

У попередніх програмах писемне мовлення розглядалось як *засіб* навчання ІМ, оскільки виконання письмових вправ сприяло автоматизації лексичної та граматичної навичок, розвитку умінь усного мовлення (особливо монологічного) та читання. Письмо є і ефективним *засобом контролю* сформованості іншомовних знань, умінь та навичок.

### **3. Психолінгвістичні механізми письма.**

У психології та фізіології письмо визнають найскладнішим видом мовленнєвої діяльності, до якої залучаються всі мовленнєві аналізатори:

- слухомоторні;
- рукомоторні;
- слухові.

Письмо – універсальний закріплювач інформації.

Як і говоріння, письмо є експресивним продуктивним видом мовленнєвої комунікації.

Письмо базується на використанні мовних знаків, закріплених нервовими зв'язками кори головного мозку у вигляді зорових і рукомоторних образів, що взаємодіють зі слуховими та мовленнєворуховими.

Процес писемного мовлення починається з мовлення внутрішнього.

Увесь процес складається з внутрішнього промовляння та фіксації підготовленого матеріалу на папері, що вимагає автоматизованого оперування звуко-графічними асоціаціями.

Процес навчання письма полегшується тим, що той, хто пише, не відчуває браку часу, а це дозволяє ґрунтовніше продумувати зміст і форму майбутнього висловлювання, чіткіше здійснювати як попередній синтез, так і ретроспективний аналіз написаного.

Пам'ять. Можливість відшукати в пам'яті необхідні мовні засоби для точного і яснішого вираження думки, можливість використати словник та інші довідники додають тому, хто пише, більшої впевненості.

Поєднання в пам'яті слухо-мовленнєво-рухових образів внутрішнього мовлення та зоро-рукомоторних образів у процесі письма забезпечує комплексне засвоєння знань. Створені у такий спосіб стійкі асоціації сприяють ефективнішому сприйняттю, запам'ятовуванню і відтворенню матеріалу.

Мислення. В писемному мовленні чіткіше виявляється мовленнєва природа зв'язного висловлювання, яке звичайно складається з декількох логічно і структурно пов'язаних між собою речень.

#### 4. Навчання техніки письма.

Головна мета навчання техніки письма іноземною мовою полягає у формуванні в учнів а) графічних/каліграфічних та б) орфографічних навичок.

**На першому етапі** формування орфографічних навичок використовуються вправи з аналізу, вправи на ідентифікацію та диференціацію:

- звукобуквений аналіз слова; групування слів з однаковими звуками, але різними графемами;
- групування слів на основі протиставлення графем;
- диференціація подібних, але не тотожних графем;
- списування за зразком;
- списування з різними завданнями (підкреслити букву, буквосполучення, слова з однією і тією орфограмою).

З урахуванням тісного зв'язку письма з читанням, оскільки їх основою є одна графічна система мови, навчання техніки письма слід здійснювати паралельно з оволодінням технікою читання. Однак у процесі письма, на відміну від читання, графемно-фонемні відповідності, що встановлюються, мають іншу спрямованість: від звуків до букв. Іншими словами, під час письма має місце кодування думки за допомогою графічних символів.

- групування слів з використанням картинок-орфограм;
- складання слів із складів з використанням схем;
- написання слів за заданими першими літерами.

#### **Навчання каліграфії**

*Під каліграфічними навичками розуміють навички написання букв і буквосполучень даної мови як окремо, так і в писемному мовленні.*

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

З метою полегшення оволодіння читанням і письмом вважається доцільним з самого початку писати друкованими буквами, а пізніше переходити до рукописних букв. З урахуванням складності графемно-фонемних відповідностей англійської мови у навчанні бажано використовувати так званий Print Script, в якому друкований та рукописний шрифти практично співпадають.

Для формування графічних/каліграфічних навичок слід використовувати **вправи**, метою яких є навчити учнів писати букви алфавіту тієї мови, що вивчається.

**Вправи для навчання каліграфії:**

- вправи на написання елементів літер та окремих букв;
- на ускладнене списування/ виписування букв, буквосполучень і слів (з елементами комбінування, групування тощо).

**Навчання орфографії**

Техніка письма, крім каліграфічних, передбачає володіння орфографічними навичками. *Під орфографічними навичками розуміють навички написання слів у відповідності до правил використання письмових знаків у кожному конкретному слові.*

Орфографічні системи іноземних мов, що вивчаються в середніх навчальних закладах, базуються на **трьох основних принципах**:

- 1) фонетичному, коли буква повністю відповідає звуку, тобто опорою є вимова (наприклад, англ.: pen);
- 2) морфологічному, коли написання визначається правилами граматики (морфології) незалежно від фонетичних умов, наприклад, у споріднених словах чи формах (наприклад, англ.: nation – nationality) ;
- 3) традиційному (історичному), коли орфографічні форми є традиційно закріпленими і відображають зниклі норми вимови (наприклад, англ.: daughter);

**5. Етапи навчання писемного мовлення. Система вправ.**

Система вправ для навчання писемного спілкування поділяється на підсистеми.

- 1) Підсистема вправ для навчання написання листів різних жанрів.

**1 група вправ** – вправи для вдосконалення вмінь читання і розуміння текстів листів та ознайомлення учнів з позамовними стандартами написання офіційних та неофіційних листів: учні знаходять і розпізнають структурні елементи листів, їх коректне розташування.

**2 група вправ** – вправи для формування вмінь побудови текстів листів: учні вчаться репродукувати вступну та заключну части-

ни листа, його основну частину, користуючись поданим логічним планом і мовленнєвими зразками, типовими для кожного жанру. Крім того, сюди входять вправи на розпізнавання засобів між фразового зв'язку та їх включення до тексту листа.

**3 група вправ** – на розвиток умінь побудови текстів листів, визначених жанрів: тут передбачається продукування текстів власних листів учнями.

2) Підсистема вправ для навчання написання коротких персональних оголошень.

**1 група вправ** – для вдосконалення вмінь читання та розуміння текстів об'яв: учні читають автентичні оголошення, а потім виконують завдання для перевірки їх розуміння.

**2 група вправ** – забезпечує формування вмінь побудови текстів оголошень з коректним послідовним поданням інформації, використанням загальноживаних скорочень, пропусків артиклів та дієслова to be.

**3 група вправ** – вправи для розвитку вмінь побудови текстів оголошень.

3) Підсистема вправ для заповнення форм.

**1 група вправ** – на вдосконалення вмінь читання та розуміння текстів форм;

**2 група вправ** – вправи для формування умінь заповнення форм: учні мають навчитися коректно виконувати інструкції, подані у формі, та заповнювати рубрики форм відповідно до інструкцій.

4) Підсистема вправ для формування вмінь написання короткої автобіографії (CV).

**1 група вправ** – вправи, спрямовані на навчання читання та розуміння текстів автобіографій;

**2 група вправ** – формування вмінь побудови текстів автобіографій (вправи на репродукцію тексту автобіографії з коректним поданням блоків інформації та коректним використанням ЗМ);

**3 група вправ** – вправи, спрямовані на розвиток умінь побудови текстів автобіографії: учні мають навчитися продукувати тексти автобіографії.

5) Підсистема вправ для навчання написання реферату, статті включає наступні вправи:

– уважно прочитати всю статтю і визначити її основну думку;



### Лекція 11. Методика формування іншомовної компетенції у письмі

- встановити мету статті; виписати опорні речення з кожного абзацу;
- виписати із статті її основні положення;
- узагальнити думку автора статті;
- перечитати текст, з'ясувати, які думки автора вимагають додаткової аргументації,
- дописати необхідні речення.

б) Підсистема вправ для навчання анотації базується на попередньо складеному плані тексту-джерела, а також серії послідовних завдань:

- вказати прізвище та ініціали автора;
- написати назву статті;
- вказати місце видання, видавництво, рік видання, номер журналу, газети, сторінки;
- визначити і написати, до якої галузі знань відноситься стаття, яка її основна тема;
- з'ясувати головну думку кожного з абзаців;
- згрупувати абзаци згідно з основною думкою тексту;
- сформулювати основну думку(ідею) тексту.

### **6. Зв'язок письма з іншими видами мовленнєвої діяльності.**

Розглянемо **роль письма** у навчанні усного мовлення, читання, лексики, граматики. У навчанні **лексики та граматики**, письмова фіксація матеріалу дає змогу:

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

Недооцінка ж ролі письма, писемного мовлення у навчанні іноземних мов, негативно впливає на весь навчальний процес.

## 7. Письмо як засіб навчання та контролю.

На всіх етапах воно здатне служити ефективним засобом контролю. Письмові контрольні роботи, як поточні, так і підсумкові, застосовуються з метою перевірки знань мовного матеріалу, практичних умінь аудіювання, усного висловлювання, читання.

**Поточні контрольні роботи** проводяться після засвоєння певної порції мовного матеріалу або усної теми – не рідше одного разу протягом двох тижнів. Вони включають одне-два завдання і тривають від 1 до 15 хвилин.

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

## **ЛЕКЦІЯ 12. ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

1. Особливості навчання іноземної мови на різних ступенях.
2. Планування навчального процесу з іноземної мови.
3. Вимоги до уроку іноземної мови.
4. Типи і структура уроків іноземної мови.
5. Аналіз уроку іноземної мови.

### **1. Особливості навчання іноземної мови на різних ступенях**

Навчальний процес з іноземної мови у середній загальноосвітній школі поділяється на три ступені.

#### **Початковий ступінь**

На початковому ступені закладаються основи володіння іноземною мовою. І рівня сформованості слуховимовних, лексичних, граматичних та орфографічних навичок, а також розвитку вмінь аудіювання, говоріння, читання та письма, які визначені у програмі, залежить подальший успіх в оволодінні учнями іноземною мовою як засобом іншомовного спілкування.

На початковому ступені учні повинні навчитись сприймати на слух усне вивчене, робити невеликі повідомлення, брати участь у бесіді.

Навчання читання зводиться на засвоєному в усному мовленні лексико-граматичному матеріалі. На цьому ж ступені ставиться завдання оволодіти технікою читання вголос, а також мовчки з повним розумінням змісту тексту. Стосовно письма учні повинні засвоїти графіку та орфографію іноземної мови, використовувати письмо як засіб фіксації іншомовного матеріалу та робити невеликі письмові повідомлення.

Обсяг навчального матеріалу повинен бути достатнім, щоб закласти основи водіння кожним видом мовленнєвої діяльності на елементарному комунікативному рівні. На ефективність організації початкового періоду навчання впливає визначення провідних видів мовленнєвої діяльності.

Результати методичних досліджень, а також багаторічний досвід учителів свідчать про те, що домінуючим у навчанні на початковому ступені має бути усне мовлення. Саме навички та вміння

усного мовлення мають позитивний вплив на розвиток умінь в усіх інших видах мовленнєвої діяльності.

Успішність організації початкового ступеня навчання залежить від урахування психофізіологічних та психологічних особливостей учнів 11-12 років. Як відмічають психологи, у підлітковому віці (з 10-11 до 15 років) починається період найбільш інтенсивного розвитку *мислення* дітей. Разом з тим діти 10-11 років зберігають у структурі мислення наочно-образні компоненти, характерні для молодших школярів. Поєднання наочно-образного мислення із зростаючою здатністю до абстрактного мислення, до узагальнення, і створює сприятливі умови для оволодіння іноземною мовою на початковому ступені.

При навчанні спілкування іноземною мовою необхідно враховувати досвід соціальної комунікації учнів, слабкий розвиток психологічних механізмів. Щодо рівня комунікативного розвитку учнів на рідній мові, то на цьому ступені має місце ускладнення усних та писемних висловлювань, збільшення їх обсягу. Підбір мовних засобів, способи формування та формулювання думки стають предметом усвідомлення учнів. Психологічні дослідження показують, що школярі цієї вікової групи схильні до самостійної творчої роботи, проте в переважній більшості випадків мовленнєва діяльність носить «наслідувальний», репродуктивний характер. Вказані характеристики початкового ступеня зумовлюють дію методичних факторів. Це, насамперед, можливість інтенсифікувати навчальний процес.

Значний інтерес учнів цього ступеня викликає використання у навчанні літературних персонажів, зокрема казкових. Ігрові ситуативні вправи з участю таких персонажів оживляють урок, викликають в учнів бажання спілкуватися з ними. Важко переоцінити роль зорової та слухової наочності у даному ступені. Правильне та доцільне її використання значно активізує роботу учнів на уроці. Найбільш широко застосовуються малюнки, аплікації, (предмети, макети, діапозитиви, схеми, таблиці, роздавальний матеріал у вигляді фонограми різних типів. Аудіо-візуальні засоби навчання є також ефективними. Найпоширенішими для даного ступеня хорова, фронтальна та парна робота, використання віршів, пісень, інсценівок і таких прийомів навчання, які потребують рухової діяльності учнів.

## **Середній ступінь**

Середній ступінь є завершальним етапом щодо створення бази для активного володіння навчальним іншомовним матеріалом. На цьому ступені продовжується розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності, серед яких домінує усне мовлення. Мовлення учнів стає змістовнішим, складнішим за структурою мовного та мовленнєвого матеріалу. Поряд з говорінням та аудіюванням значна увага приділяється читанню.

Читання як вид мовленнєвої діяльності набуває все більш комунікативного характеру, зростає кількість та обсяг текстів, які учні повинні вміти читати мовчки. На цьому ступені має місце цілеспрямоване формування вмінь ознайомлювального (з метою одержання основної інформації) та вивчаючого (з метою одержання повної інформації) читання. Поряд з художньою літературою для читання використовуються науково-популярні та суспільно-політичні тексти. Навчання письма передбачає вміння складати план, тези до прочитаного та робити письмові повідомлення в межах програмних вимог.

На середньому ступені учні оволодівають практично всім граматичним матеріалом, необхідним для усного мовлення. Ведеться робота з формування рецептивних навичок. На цьому ж ступені починається формування потенціального словника учнів, яке продовжується і на старшому ступені.

Знання вікових особливостей учнів середнього ступеня дає вчителю можливість визначити саме ті прийоми, форми та засоби навчання, які приведуть до успішного вирішення вказаних вище завдань.

Суттєвою особливістю учнів цієї вікової категорії є розвиток складніших психічних процесів. Осмислення у зв'язку із засвоєнням абстрактного матеріалу, теорій, законностей при вивченні інших дисциплін. Психологи вказують на достатній рівень розвитку в учнів цього віку таких якостей мислення як більша критичність, самостійність, цілеспрямованість, зростання свідомості, контроль за власною діяльністю.

Серед засобів навчання, які використовуються на цьому ступені, можна узвати слайди, ситуативні і тематичні малюнки та картини, кодограми, схеми, таблиці, роздавальний матеріал для парної та індивідуальної роботи, фонограми, діа-, кіно- та відеофільми.

Отже можна відмітити такі тенденції в організації навчання на середньому ступені: ширше використання вправ, що імітують умови природного іншомовної о "гілкування, зростання ролі самостійної роботи учнів, більша опора на вербальну наочність та підказки, збільшення питомої ваги парних та групових форм роботи.

### **Старший ступінь**

Старший ступінь є завершальним у процесі оволодіння учнями іншомовним мовленням. Рівень навичок та вмінь усної мови і писемного мовлення, досягнутий на середньому ступені, має бути підтриманий. Велика увага на старшому ступені навчання приділяється усному мовленню, яке набуває якісно нового розвитку стосовно змістовності, більшої природності, вмотивованості та інформативності. Проте основна роль у процесі навчання іноземної мови на цьому ступені відводиться читанню. Тексти для читання мають бути складнішими у порівнянні з середнім ступенем. При навчанні читання формуються вміння читати суспільно-політичні тексти з метою одержання повної та основної інформації, а також уміння переглянути і вибрати необхідну статтю. Навчаючись письма, учні повинні оволодіти вмінням складати план, тези до усного повідомлення, писати анотацію та резюме прочитаного, складати реферат, а також робити письмові повідомлення в межах вимог до монологічного мовлення у 5-11 класах.

На старшому ступені завершується формування активного словника школяра та продовжується робота з формування рецептивного словника. Різноманітність інтересів, формування профорієнтації роблять необхідним подальше посилення індивідуалізації навчання ІМ. Підвищення ж почуття відповідальності, свідомого ставлення до навчання відкриває великі можливості для організації самостійної роботи, для стимулювання потреби у самоосвіті.

## **2. Планування навчального процесу з іноземної мови**

Планування процесу навчання іноземних мов має на меті передбачення його результатів на різних за тривалістю відрізках часу. Головна мета планування – наукова обґрунтована організація навчального процесу та досягнення оптимального засвоєння учнями навчального матеріалу, визначеного програмою ІМ.

Розрізняють календарно-річний план, що включає плани на чотири чверті/піврічні плани, тематичний план/план циклу уроків, поурочний план.

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

Основою для календарно-річного плану є навчальна програма з ІМ та навчальний план.

Тематичне планування є конкретною розробкою календарно-річного плану. Головне завдання тематичного планування – визначення кінцевих цілей в результаті вивчення певної теми. В тематичному плані називається конкретна тема, визначається послідовність формування навичок та вмінь, кількість уроків, що відводяться на досягнення практичних цілей циклу уроків, вказуються способи контролю та завдання додому, додається перелік засобів навчання.

Поурочний план конкретизує зміст навчання, етапів уроку, відбір конкретного навчального матеріалу, прийомів навчання, розробку вправ, засобів навчання, дидактичного матеріалу. Вчитель повинен усвідомлювати призначення кожного елемента уроку, його взаємодію з іншими елементами уроку.

Підготовча робота вчителя до уроку здійснюється послідовно і передбачає: аналіз змісту матеріалу, визначення типу уроку, формулювання цілей уроку, поетапний розподіл навчального матеріалу, визначення часу на його опрацювання, розробку вправ, складання плану-конспекту уроку, підготовку засобів навчання.

Аналіз змісту матеріалу починається з уточнення місця уроку в системі уроків і встановлення його зв'язків з попередніми та наступними уроками. Зміст уроку визначений тематичним планом, але його потрібно скоректувати, враховуючи результати попередніх уроків.

Основні практичні цілі уроку формулюються після визначення місця уроку в циклі уроків та аналізу змісту матеріалу. Визначаючи практичні цілі конкретного уроку, вчитель може поставити одну головну та дві супутні. Головна мета звичайно пов'язана з розвитком мовленнєвих навичок та вмінь. Практичною метою може бути ознайомлення з новою ГС, формування артикуляційної навички, розвиток уміння вести бесіду за ситуацією, читання тексту з розумінням основного змісту, тощо. Формулювання практичної мети

Методика навчання іноземних мов

слід розпочинати словами : «Навчити...», «Формувати...», «Розвивати...», «Удосконалювати...». З формулювання мети повинно бути ясно, що потрібно засвоїти, в якому обсязі, з яким рівнем оволодіння. Загальноосвітня, розвиваюча та виховна цілі конкретизуються у зв'язку з практичною.

Плануючи урок, учитель також проводить аналіз матеріалу з точки зору труднощів, які він може викликати в учнів, прогнозує можливі помилки, намічає необхідну послідовність дій щодо їх подолання.

Виходячи з конкретних завдань та змісту уроку, вчитель визначає структуру уроку та відповідні прийоми та форми роботи.

План-конспект уроку може бути коротким і розгорнутим. На початку конспекту вказується дата проведення уроку, його порядковий номер, група/клас учнів, тема, підтема, цілі, потім послідовно викладається хід уроку у вигляді докладного сценарію: вступна частина, основна, заключна частина.



## **ЛЕКЦІЯ 13. ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

1. Індивідуалізація процесу навчання іноземної мови.
2. Інтенсивне навчання іноземної мови.
3. Контроль у навчанні іноземної мови.
4. Позакласна робота з іноземної мови.

### **1. Індивідуалізація процесу навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах.**

В методиці навчання іноземних мов розроблені різноманітні форми реалізації індивідуального підходу до учнів: самостійна робота (self-directed learning) під керівництвом учителя; самостійне оволодіння (autonomous learning) іноземною мовою наодинці чи у групі шляхом широкого використання різноманітних підручників і посібників, але під керівництвом учителя; самостійне оволодіння іноземною мовою шляхом опрацювання навчального посібника допомоги вчителя; індивідуальна робота (one-to-one teaching) з одним чи кількома вчителями; самостійне оволодіння іноземною мовою у спеціалізованих центрах (self-access centres).

Під *індивідуальним підходом* мається на увазі навчання учнів іноземного мовлення у групі /класі за єдиною програмою, але з врахуванням їх індивідуально-психологічних особливостей. При цьому на перший план ставиться завдання допомогти учням оволодіти базовим рівнем мовлення, вихід за межі якого завжди бажаний.

Власне *індивідуалізація процесу навчання* іншомовного мовлення – це цілісна система, яка має охоплювати всі сторони та етапи навчально-виховного процесу з іноземної мови, а також передбачати комплексне врахування і цілеспрямований розвиток компонентів кожної з підструктур психологічної структури індивідуальності учня, що здійснюють значний вплив на якість оволодіння ним іншомовним мовленням. До складу цієї системи входять:

- 1) цілі індивідуалізації процесу навчання;
- 2) види індивідуалізації та їх зміст;
- 3) прийоми та засоби індивідуалізації. Розглянемо компоненти названої системи.

**Цілі індивідуалізації** процесу навчання іноземної мови поділяються на основні та допоміжні. **До основних відносяться:**

- заповнення прогалін у вихідному рівні володіння учнем іншомовним мовленням і своєчасне усунення нового відставання, що з'являється;
- розвиток інтелектуального кругозору, психічних процесів і якостей особистості учня, які відіграють провідну роль в оволодінні іншомовним мовленням;
- формування індивідуального стилю оволодіння іншомовним мовленням, який охоплює і вміння самостійної роботи.

**Допоміжні цілі індивідуалізації включають:**

- активізацію навчально-виховного процесу з іноземної мови;
- стимулювання навчальної діяльності учнів;
- створення позитивного емоційного фону навчального процесу тощо.

В сучасній методиці навчання іноземних мов **види індивідуалізації** визначаються відповідно до характеру підструктур психологічної структури індивідуальності учня, зважаючи на те, що кожна з них, як підтвердили експерименти, здійснює значний вплив на рівень володіння учнем іноземною мовою.

Практична реалізація індивідуалізації пов'язана з необхідністю вивчення індивідуально-психологічних особливостей учнів.

З цією метою використовуються такі методи дослідження:

- анкетування;
- дидактичне тестування;
- психологічне тестування;
- соціологічне тестування.

Змістом мотивуючої індивідуалізації є, з одного боку, врахування сталої системи мотивів оволодіння учнем іншомовним мовленням, а з другого – цілеспрямоване формування у кожного учня нових, складніших і поки що відсутніх у них видів мотивації.

**Регулююча індивідуалізація** спрямована на врахування вчителем реального рівня володіння учнем іншомовним мовленням на кожному з станів навчального процесу. Вона передбачає, з одного боку, можливість тимчасового спрощення і часткового варіювання завдань для менш підготовлених учнів за умови одержання необхідного кінцевого «продукту» згідно з вимогами програми, а з дру-

гого – розширення та ускладнення програмних вимог для добре підготовлених і зацікавлених іноземною мовою учнів.

Розвиваюча індивідуалізація дозволяє, по-перше, забезпечити в навчальному процесі опору на реальний рівень функціонування психічних процесів, а по-друге, реалізувати цілеспрямований розвиток слабо функціонуючих психічних процесів за допомогою спеціально підібраних серій завдань на матеріалі іноземної мови.

**Формуюча індивідуалізація** має сприяти формуванню в учнів індивідуального стилю оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю з урахуванням і в опорі на індивідуальні особливості нервової системи учня та стиль діяльності, який уже склався.

Вищеназвані види індивідуалізації слід реалізувати у навчальному процесі в комплексі, оскільки й індивідуальні особливості людини мають формуватися комплексно.

Упровадження кожного з видів індивідуалізації у практику школи має свою специфіку під час навчання різних видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письма та писемного мовлення. Проте існують ще й певні загальні прийоми та засоби реалізації кожного з видів індивідуалізації навчання іншомовного мовлення на уроці та в позакласній роботі.

## **2.Інтенсивне навчання іноземної мови.**

Поняття «інтенсивне навчання» пов'язане передусім з двома іменами болгарського вченого, лікаря-психотерапевта за фахом Георгія Лозанова та Російського методиста професора Галини Олександрівни Китайгородської. У 1966 р. в Софії був заснований науково-дослідний інститут сугестології, який очолив Г. Лозанов. Слово «сугестія» походить від латинського *suggere* – навіювання (у стані бадьорості), але Г. Лозанов у своїх роботах і лекціях завжди підкреслює зв'язок поняття «сугестія» з семантикою англійського дієслова *to suggest* (пропонувати). Таким чином сугестія – це комунікативний фактор, який виражається у «пропозиції», щоб особистість зробила свій вибір, вибирала з широкого спектра можливостей, комплексних стимулів.

**Сугестологія** – це наука про прискорений гармонійний розвиток особистості та розкриття її різнобічних резервних можливостей – пам'яті, інтелектуальної активності, творчих здібностей тощо.

Сугестологію було покладено в основу сугестопедичного напрямку в навчанні, зокрема навчанні іноземних мов. Основна ідея сугестопедії – розкриття та розвиток всебічних резервних можливостей особистості. В сугестопедії використовуються не лише можливості інтелекту (за які «несе відповідальність» ліва півкуля мозку), але й емоційна сфера особистості (функції правої півкулі).

Багаторічні теоретичні та експериментальні дослідження Г. О. Китайгородської та її колег завершилися створенням **методу активізації можливостей особистості і колективу** (далі – метод активізації).

### **Принципи методу активізації**

Як відомо, метод зумовлюється системою принципів. Сформульовано п'ять основних принципів методу активізації:

- 1) принцип особистісного спілкування;
- 2) особистісно-рольовий принцип;
- 3) принцип концентрованої організації навчального матеріалу і навчального процесу;
- 4) принцип колективної взаємодії;
- 5) принцип поліфункціональності вправ.

Особистість функціонує і формується у процесі постійних взаємовідносин з іншими людьми у праці, навчанні та спілкуванні. Спілкування служить одним з головних механізмів цих взаємовідносин і є одним із джерел розвитку особистості.

В основі **принципу особистісного спілкування** лежить положення про злиття процесів спілкування і навчання, нерозривність навчально-пізнавальної діяльності учнів та діяльності спілкування. Весь навчально-виховний процес Організований як процес неформального різнопланового особистісного спілкування вчителя з учнями та учнів між собою. Тому успіх навчальної діяльності багато в чому залежить від особистісних характеристик тих, хто навчається, рівня їх знань, їх взаємовідносин один з одним та з учителем. В інтенсивному навчанні цей фактор забезпечується створенням атмосфери групової активності, емоційного співпереживання, урахуванням особистісних якостей та психічних особливостей тих, хто навчається.

Досвід інтенсивного навчання іноземних мов дозволяє зробити висновок про великі потенціальні можливості та доцільність ви-

користання рольового спілкування у навчанні, з чого й випливає **особистісно-рольовий принцип**.

Основним навчальним текстом в інтенсивному навчанні є **текст-полілог**, дійовими особами якого є самі учні. Кожен з учнів одержує свою постійну роль на період навчання (маються на увазі короткострокові курси: у шкільному, довгостроковому навчанні постійні ролі, як показала практика та анкетування недоцільні). Поряд з постійними ролями використовуються різноманітні епізодичні ролі в залежності від створеної викладачем ситуації спілкування.

Наступний принцип – **концентрованої організації навчального матеріалу і навчального процесу**. Одним із факторів, які характеризують інтенсивне навчання іноземних мов, є досягнення навчально-виховних цілей за мінімальний термін при максимально можливому обсязі навчального матеріалу, що є необхідним і достатнім для ефективної реалізації поставленої мети. Так короткостроковий курс інтенсивного навчання, розрахований на 120 годин будується на базі словника обсягом 2500 лексичних одиниць, з яких, як показує практика, «на виході» учні активно володітимуть запасом у 1200-1500 одиниць. Тому в будь-якому курсі потрібна певна надлишковість.

**Принцип колективної взаємодії** визначається як такий спосіб організації навчального процесу, де учні активно й інтенсивно спілкуються один з одним, обмінюючись навчальною інформацією, що сприяє розширенню знань, вдосконаленню навичок та вмінь кожного учня; між учасниками спілкування створюються оптимальні взаємодії і формуються характерні для колективу взаємовідносини, а умовою успіху кожного є успіх інших членів колективу.

В умовах групової взаємодії створюється спільний фонд інформації, до якого кожний з учасників-партнерів вкладає свою частку і яким користуються всі разом. Форми сумісної колективної діяльності, а також форми поведінки, що їх демонструє вчитель – створення атмосфери доброзичливості, уважне ставлення до партнерів по спілкуванню, взаємодопомога – створюють оптимальні умови для активізації потенціальних можливостей кожного учня.

Принцип **поліфункціональності вправ** означає, що кожна вправа спрямована одночасно на засвоєння певного навчального матеріалу та на спілкування.

### **Поетапна реалізація моделі інтенсивного навчання**

Побудова моделі інтенсивного навчання іншомовного спілкування відбувається згідно з усіма принципами методу активізації, що були розглянуті, а її реалізація здійснюється поетапно.

**Перший етап** – це подача нового навчального матеріалу циклу занять («мікроциклу» за термінологією Г. О. Китайгородської);

**Другий етап** – тренування у спілкуванні;

**Третій етап** – практика у спілкуванні.

Новий навчальний матеріал подається у тексті-полілозі (ТП). Характерними рисами ТП є значний обсяг, включення тих, хто навчається, до дійових осіб ТП, емоційність та політемність, побудова тексту за законами усного мовлення, паралельне розташування тексту в підручнику іноземною та рідною мовою учнів.

Подача нового навчального матеріалу в ТП проходить чотири пред'явлення. Усі чотири пред'явлення ТП мають місце на одному уроці. Всі останні уроки циклу присвячені тренуванню у спілкуванні та практиці у спілкуванні.

### **3. Контроль у навчанні ІМ.**

**Головною метою** контролю є управління процесом навчання іноземної мови внаслідок визначення та оцінювання рівня сформованості іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь.

**Функції контролю:** функція зворотного зв'язку, оціночна, навчальна, розвиваюча.

Контролю повинні бути притаманні такі якості:

- цілеспрямованість;
- репрезентативність;
- об'єктивність;
- систематичність.

Контроль має бути спрямованим на перевірку сформованості певних умінь та навичок.

Репрезентативність контролю означає, що ним має бути охоплений весь мовний і мовленнєвий матеріал, засвоєння якого перевіряється.

Об'єктивність контролю забезпечується застосування об'єктивних способів оцінювання відповідей учнів.

***Систематичність контролю реалізується в таких його видах:***

1) Поточний контроль, здійснюється у ході вивчення конкретної теми для визначення рівня сформованості окремої навички або вміння, якості засвоєння певного навчального матеріалу. Домінуючою функцією цього виду контролю є функція зворотного зв'язку.

2) Рубіжний контроль проводиться після закінчення роботи над темою, в кінці чверті, року. На перший план виступає оціночна функція контролю.

3) Підсумковий контроль проводиться після завершення відповідного ступеня навчання іноземної мови, має на меті визначення та оцінювання рівня навчальних досягнень учнів по завершенні певного етапу. Відповідно, його функцією є оціночна функція.

***За формою організації*** контроль може бути індивідуальним або фронтальним /груповим;

***За характером оформлення відповіді*** – усним або письмовим;

***За використанням рідної мови*** – одномовним або двомовним.

***Контроль з боку вчителя*** здійснюється під час проведення уроку і має на меті корекцію помилок учня.

***Контроль з боку учня*** реалізується у формі взаємоконтролю, самоконтролю і самокорекції.

Об'єктами контролю є слухо-вимовні, орфографічні, лексичні, граматичні навички (мовна компетенція) та вміння говоріння, аудіювання, читання, письма (комунікативні компетенція).

Тематика та обсяг навчального матеріалу, тривалість висловлювань, обсяг та зміст текстів для читання та аудіювання, лексичний та граматичний мінімуми визначаються програмою з предмета «Іноземна мова».

***Критеріями оцінки*** відповідей учнів є якісні та кількісні показники володіння іншомовною мовленнєвою діяльністю.

***Продуктивні види МД. Якісні показники:***

- відповідність висловлювання темі, ситуації;
- повнота відображення теми, ситуації;
- рівень і характеристика імпровізації у формулюванні висловлювань;
- правильність використання мовних засобів;
- різноманітність мовних засобів.

#### 4. Позакласна робота з ІМ.

Позакласну роботу з ІМ можна визначити як систему неоднорідних за змістом, призначенням та методикою проведення освітньо-виховних заходів, що виходять за межі обов'язкових навчальних програм. Позакласна робота з ІМ вирішує такі завдання:

- удосконалення знань, навичок і вмінь, набутих на уроках ІМ;
- розширення світогляду учнів;
- розвиток їх творчих здібностей, самостійності, естетичних смаків;
- виховання любові та поваги до людей свого рідного краю та країни, мова якої вивчається.

Важливим фактором успішного виконання цих завдань є врахування психолого-педагогічних особливостей навчання ІМ на різних ступенях. Знання властивостей особистості того чи іншого віку дає можливість правильно визначити зміст і форму позакласної діяльності з ІМ.

Основними **організаційними принципами** позакласної роботи з ІМ є принципи добровільності та масовості, принцип урахування і розвитку індивідуальних особливостей та інтересів учнів, принцип зв'язку позакласної роботи з уроками (В. І. Шепелева).

В методичній літературі та у практиці школи традиційно розрізняють три форми позакласної роботи: індивідуальні, групові та масові.

**Індивідуальна** позакласна робота проводиться з окремими учнями, які готують повідомлення і доповіді про країну, мова якої вивчається, про знаменні дати і події, видатних людей, розучують вірші, пісні, уривки з літературних творів іноземною мовою, виготовляють наочні посібники, оформляють стінгазети, альбоми, стенди і т.п. Індивідуальна робота може проводитися постійно або епізодично.

**Групова форма** позакласної роботи має чітку організаційну структуру і відносно постійний склад учасників, об'єднаних спільними інтересами. До цієї форми належать різноманітні гуртки: розмовні, вокальні, драматичні, перекладачів, філателістів, позакласного читання тощо. Деякі методисти рекомендують організовувати для учнів усіх класів розмовні та хорові гуртки, для учнів старших класів – літературно-перекладацькі та країнознавчі.



**Масові форми** позакласної роботи не мають чіткої організаційної структури. До них відносять такі заходи як вечори художньої самодіяльності, фестивалі, конкурси, карнавали, тематичні вечори і ранки тощо. Ці заходи проводяться епізодично.

За змістом можна виділити такі форми позакласної роботи з ІМ:

- 1) змагальні,
- 2) засоби масової інформації,
- 3) культурно-масові,
- 4) політико-масові.

У педагогічній літературі є поняття «об'єднуючі» форми позакласної роботи (Т. М. Калечиць, З. О. Кейліна).

До об'єднуючих форм відносять дитячі та юнацькі клуби за інтересами, шкільні музеї, бібліотеки, кіностудії, кінотеатри та клуб веселих і кмітливих. Клуби є ефективною формою позакласної роботи з ІМ, тому що вони об'єднують учнів різного віку і різних інтересів, створюють широкий простір для спілкування, діють на засадах самоврядування і стають центрами позакласної роботи в школах.

Як показує практика, види позакласної роботи, що забезпечують оптимальні результати, повинні мати такі характеристики:

- інформативність і змістовність, які сприяють реалізації практичних та загальноосвітніх цілей позакласної роботи;
- комунікативна спрямованість: усі види позакласної роботи повинні забезпечувати користування іноземною мовою як засобом одержання і передачі інформації в типових природних ситуаціях спілкування;
- ситуативність: переважна більшість видів позакласної роботи повинна включати «набір» ситуацій, які є предметним фоном і стимулом до цілеспрямованих мовних вчинків;
- орієнтація завдань на підвищення мовленнєвої активності учнів;
- емоційність форм і способів реалізації, що сприяє підвищенню інтересів учнів до іншомовної діяльності.

## **ЛЕКЦІЯ 14. ОСОБЛИВОСТІ ПОГЛИБЛЕННОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР У ЗАГАЛЬНООСВІТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

1. Навчання іноземних мов у спеціалізованих загальноосвітніх навчальних закладах. Профільне навчання іноземних мов і культур.
2. Навчання другої іноземної мови і культури.

### **1. Навчання іноземних мов у спеціалізованих загальноосвітніх навчальних закладах. Профільне навчання іноземних мов і культур.**

Іноземна мова як навчальний предмет сприяє профілізації навчально-виховного процесу за будь-яким напрямом, оскільки вона дозволяє реалізувати міжпредметні зв'язки, інтегруючи зміст різних шкільних дисциплін. Взаємопроникнення і взаємодія змісту різних дисциплін та іноземної мови як навчального предмету виявляється в тому, що знання з інших дисциплін, які передаються за допомогою іноземної мови, слугують засобом для оволодіння нею.

У складі суспільно-гуманітарного напрямку іноземна мова може стояти в центрі філологічного навчального профілю, який передбачає не тільки поглиблене її вивчення, а й підготовку учнів до продовження освіти в мовному педагогічному ВНЗ, через ознайомлення їх з основами лінгвістики, зарубіжної літератури, країнознавства, перекладу тощо. У складі всіх інших навчальних профілів за будь-яким напрямом (суспільно-гуманітарним, природничо-математичним, технологічним, художньо-естетичним, спортивним), іноземна мова, як навчальний предмет, виступає засобом реалізації профільного навчання і передбачає, з одного боку, поглиблене її вивчення за рахунок профільної спеціалізації і, з іншого боку, вирішення завдань, зумовлених профілем. Профільна спрямованість вивчення іноземної мови досягається профільноорієнтованими інтегрованими курсами, а також курсами за вибором. Питання підготовки вчителів іноземної мови, орієнтованих на профільне навчання, набуває особливого значення. Перед вчителем, який здійснює навчання іноземної мови в умовах профільності та багатопрофільності, постає цілий ряд завдань:

1) спиратись на пройдену тематику гуманітарного плану, узагальнюючи та розширюючи її, враховуючи інтереси учнів, наприклад, говорячи про країну, яку ми вивчаємо, доцільно доповнювати знання учнів новими фактами з її історії та культури; ставити проблеми, які дозволять порівняти культуру країни, мову якої ми вивчаємо, з культурою України;

2) повторювати, систематизовувати та збагачувати лексико-граматичний матеріал за рахунок мовних явищ, які є типовими для літературних, публіцистичних, функціональних (прагматичних) текстів; використовувати сучасні технології навчання (метод проектів, інтерактивні технології).

### **Для реалізації гуманітарного профілю рекомендується:**

1) поглиблення мовних знань та удосконалення мовленнєвих умінь та навичок;

2) ситуації спілкування повинні поповнитись ситуаціями професійного спілкування;

3) робота над профільними текстами, підібраними вчителем, повинна бути спрямована на отримання змістової інформації в рамках вибраного профілю на інформаційне опрацювання іншомовного тексту за допомогою передтекстових завдань, які орієнтують на вибір стратегії читання, актуалізують, якщо це можливо, набутий життєвий досвід учнів а також набуті раніше знання;

4) в лексичний мінімум необхідно внести частину найбільш уживаної лексики з профільних текстів, у тому числі терміни з відповідних до вибраного профілю сфер спілкування;

5) на уроках у профільних класах рекомендується використовувати доступні вчителю країнознавчі матеріали.

Для більш ефективного впровадження профільного навчання у навчальний процес доцільно в повному об'ємі використати «додаткові години, виділені на поглиблене вивчення предметів, спецкурсів, предметів за вибором, факультативні, індивідуальні та групові заняття», реалізуючи їх у таких спецкурсах, як от: «Країнознавство», «Література», «Ділове мовлення».

Щодо підготовленості вчителя до роботи в профільних класах, учитель не має спеціальної підготовки для роботи в профільних класах з урахування їх специфіки і, стикаючись з необхідністю та-

кої роботи, змушений вирішувати проблеми, які при цьому виникають, виходячи зі свого власного досвіду, і виявляється зовсім не готовим до роботи у профільній школі.

## 2. Навчання другої іноземної мови і культури.

Головною метою навчання як першої, так і другої іноземної мови в середній школі стає розвиток в учнів здатності та готовності до міжкультурного спілкування. Враховуючи те, що на вивчення другої іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах навчальним планом відводиться менша кількість годин, то рівень володіння уміннями й навичками у всіх видах мовленнєвої діяльності буде дещо відрізнятись від результатів, досягнутих у процесі вивчення першої іноземної мови (як за якісними, так і за кількісними показниками). Слід зазначити, що значна кількість вправ, завдань і видів навчальної діяльності, які широко використовувались у навчанні першої іноземної мови і співвідносилися з віковими особливостями учнів, не завжди будуть методично доцільними для навчання другої іноземної мови. Необхідно застерегти від прямого перенесення всіх видів навчальної діяльності під час навчання першої іноземної мови у початковій школі на початковий етап у вивченні другої іноземної мови. Всі вправи і завдання мають бути комунікативно спрямованими, а навчальні дії учнів – чітко вмотивованими.

### Принципи навчання другої іноземної мови.

Першим з них є **принцип комунікативної спрямованості** навчання. Цей принцип притаманний сучасному навчанню іноземних мов і діє незчуваної мови. Відомо, що в процесі оволодіння другою іноземною мовою контекст іншомовної діяльності учнів розширюється. У процесі оволодіння другою іноземною мовою принцип комунікативності стає ще більш актуальними, оскільки кількість годин для оволодіння нею є меншою, а цілі та завдання достатньо високі. Комунікативна спрямованість навчання передбачає організацію активної творчої діяльності учнів, залучення їх до креативної спільної роботи, використання колективних форм роботи з урахуванням в процесі навчання особистісних потреб школярів.

Наступним можна назвати **принцип міжкультурної спрямованості навчання другої іноземної мови**. Оскільки основна мета

навчання іноземних мов передбачає розвиток в учнів здатності до міжкультурного спілкування, то і саме спілкування має бути засобом для досягнення цієї мети. Опановуючи культуру народу виучуваної другої іноземної мови бажано звертатись як до рідної культури, так і до культури народу першої іноземної мови. Адже такий підхід сприяє розширенню світосприйняття учнів, збагаченню палітри картини світу, усвідомленню місця своєї рідної культури у полікультурному світі.

Третім принципом є **соціокультурна спрямованість навчання другої іноземної мови**. Згідно із цим принципом, у процесі навчання другої іноземної мови необхідно використовувати автентичні матеріали різного характеру. Автентичний матеріал – це усні та письмові тексти, які є реальним продуктом носіїв мови. Цей матеріал характеризується природністю лексичного наповнення та граматичних форм, ситуативною адекватністю мовних засобів. Автентичний матеріал відображає національні особливості та традиції побудови і функціонування тексту.

Четвертим назвемо **принцип когнітивно-інтелектуальної спрямованості навчання другої іноземної мови**. Згідно із цим принципом навчальний процес з оволодіння другою іноземною мовою не повинен бути подібним до процесу навчання першої іноземної мови.

П'ятим є **принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності у процесі оволодіння другою іноземною мовою**. Необхідно зауважити, що кожний вид мовленнєвої діяльності має свої особливості, здійснюється завдяки спеціальним механізмам.

Шостим доцільно назвати **принцип використання контрастивного підходу у навчанні другої іноземної мови**. Реалізація цього принципу дає можливість виявити як подібності, так і розбіжності в системах виучуваних мов, у побудові висловлювань на рівні тексту. Для подолання інтерференції в опануванні двох іноземних мов бажано використовувати контрастивні вправи, які сприятимуть прискореному формуванню навичок та розвитку вмінь.

Сьомим є **принцип урахування лінгвістичного та навчального досвіду учнів**. Необхідно зауважити, що лінгвістичний досвід учнів у рідній мові позитивно впливає на процес оволодіння першою іноземною мовою. У процесі ж опанування другою іноземною мовою цей досвід, збагачений системами двох мов (рідної та першої іноземної мови), значно прискорює вивчення наступної інозе-

мної мови. При раціональній організації навчального процесу навіть за меншої кількості годин можливо досягти значних успіхів у навчанні учнів другої іноземної мови.

Восьмим є **принцип інтенсифікації навчання другої іноземної мови**. Цей принцип реалізується завдяки урахуванню наявності подібних мовних явищ у виучуваних іноземних мовах, фонової лексики, а також досвіду вивчення першої іноземної мови. Підкреслимо, що цей принцип є особливо актуальним для мов однієї мовної групи. Однак, спираючись на досвід учнів у оволодінні як рідною, так і першою іноземною мовою, інтенсифікувати цей процес можна також, якщо виучувані іноземні мови відносяться до різних мовних груп.

## **ЛЕКЦІЇ 15-16. МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

1. Класифікація методів навчання іноземних мов.
2. Перекладні методи.
3. Прямі методи.
4. Усний метод Гарольда Пальмера.
5. Методична система навчання читання Майкла Уеста.
6. Аудіо-лінгвальний метод.
7. Аудіо-візуальний метод.
8. Сугестивний метод.
9. Комунікативний метод.
10. Метод повної фізичної реакції.
11. Драматико-педагогічний метод.
12. «Мовчазний» метод.
13. Груповий метод.

### **1. Класифікація методів навчання іноземних мов.**

Оскільки термін «метод» має різне тлумачення, домовимось вкладати в це поняття єдність принципів навчання і таких глобальних компонентів методики як мета, зміст, технологія та засоби навчання іноземних мов. Класифікація методів навчання викликає певні труднощі, тому що в основі їх назв лежать найрізноманітніші ознаки. В залежності від того, який аспект мови переважає у навчанні, метод має назву граматичного чи лексичного.

Згідно з тією роллю, яку відіграють рідна мова та переклад у процесі навчання іноземних мов, методи діляться на перекладні та безперекладні (прямі).

Назва методу може бути зумовлена видом мовленнєвої діяльності, що складає мету навчання, у зв'язку з чим розрізняють усний метод та метод навчання читання.

У назві методу може відбиватися:

- 1) спосіб розкриття значень іншомовних слів: прямий (безперекладний) і непрямий (перекладний);
- 2) а також головний канал надходження іншомовної інформації: візуальний, аудіо-візуальний;

3) зв'язок методу навчання з психічними процесами оволодіння іноземною мовою: свідомий та інтуїтивний, штучний та природний;

4) Відомі методи, які були названі іменами їх авторів – методи Берліца, Гуена, Пальмера, Уеста, Фріза, Ладо, Лозанова;

5) а також методи, в яких зафіксовано фактор часу: короткочасний, інтенсивний;

6) або певні психологічні феномени: методи релаксопедії, гіпнопедії, сугестопедії, активізації резервних можливостей особистості;

7) В залежності від способів організації матеріалу та використання специфічних допоміжних засобів методи мають також відповідні назви: метод програмованого навчання, метод з використанням ЕОМ і т. ін.

Історія методики навчання іноземних мов завжди була орієнтована на пошуки найбільш раціонального методу навчання.

Вважається, що найдревнішим був натуральний метод, згідно з яким іноземна мова засвоювалась так, як дитина засвоює рідну мову – шляхом наслідування (імітації) готових зразків, багаторазового повторення їх та відтворення нового матеріалу по аналогії з вивченим.

Різні історичні періоди розвитку суспільства характеризуються певними методами навчання:

1) в період Відродження переважав граматико-перекладний метод,

2) в період інтенсивного розвитку капіталізму і міжнародних зв'язків, починаючи з кінця ХІХ ст. – прямий та усний метод;

3) у період виникнення технічних засобів навчання у ХХ ст. – аудіо-візуальний, метод програмованого (навчання, з використанням ЕОМ і комп'ютерів та ін.

## **2.Перекладні методи**

Введення іноземної мови до шкільних програм країн Європи (ХVІІІ – початок ХІХ ст.) проходило в той момент, коли пануюче положення в них займала латинська мова.

Перекладні методи, механічно перенесені на живі мови, поділялись на граматико-перекладний та лексико (текстуально)-



перекладний в залежності від того, який мовний аспект – грамати-ка чи лексика, знаходився у центрі уваги) и вивченні іноземної мо-ви шляхом перекладу текстів на рідну мову.

**Граматико-перекладний метод** був поширений в усіх країнах Європи у XVIII-XIX ст. У царській Росії він був основним офіційно визнаним методом аж до 1917 року. Представниками граматико-перекладного методу були І. Мейдингер (Німеччина), Г. Оллендорф (Англія).

Застосування граматико-перекладного методу протягом дов-гого періоду пояснюється традиціями, успадкованими від латинсь-ких шкіл, формальними загальноосвітніми цілями навчання, не пов'язаними з реальним іншомовним спілкуванням, можливістю використовувати малокваліфікованих викладачів.

Метою навчання в межах граматико-перекладного методу є навчання читання та перекладу текстів, переважно художніх, на рідну мову. В цьому вбачається загальноосвітня мета вивчення іно-земної мови, а саме: розвиток логічного мислення учнів за допомо-гою граматичних вправ.

У названих перекладних методах чітко виступає як основа на-вчання, так і основні засоби навчання: у граматико-перекладному методі – вивчення граматики та дослівний переклад, в **текстуаль-но-лексико-перекладному** – вивчення мови на зв'язних, здебіль-шого оригінальних текстах шляхом перекладу їх на рідну мову.

Найбільш відомими представниками текстуально-пере-кладного методу були Ж. Жакото (Франція), Д. Гамільтон (Англія), А. Шаванн (Швейцарія).

Головними досягненнями перекладних методів є деякі прийоми роботи з текстом (аналіз та переклад важких місць, пошук у тексті вивченого лексичного та граматичного матеріалу, встановлення різ-номанітних аналогій з рідною мовою і т. ін.), які використовуються в навчанні і в наш час. Проте перші в історії методики перекладні ме-тоди мали серйозні недоліки. Вони були погано орієнтовані на ово-лодіння мовою як засобом спілкування, навіть у плані навчання чи-тання. Основною їх метою було одержання загальної освіти, яку розуміли як розвиток логічного мислення в результаті вивчення гра-матики або як загальний розвиток шляхом читання та перекладу тек-стів. Характерним для цих методів був відрив форми від змісту.

### 3. Прямі методи

На початок 70-х років XIX сторіччя соціально-економічні умови в Європі докорінно змінилися. У європейських країнах остаточно перемогла буржуазія, яка в пошуках нових ринків збуту сировини і товарів виходить далеко за межі національних держав. В нових умовах з'являється потреба в людях, що практично володіють іноземною мовою, насамперед усним мовленням. Навчання мов за граматико- і текстуально-перекладними методами не могло більше задовольняти вимоги суспільства.

В недрах перекладних методів як їх антипод і противник зароджуються **прямі методи**, в яких на перший план висувуються практичні цілі, і, перш за все, – навчання усного мовлення. Рух за розробку нових методів, протилежних перекладним методам, в історії методики має назву **Реформи школи**. Методичні ідеї «руху Реформи» в Німеччині були вперше сформульовані у брошурі В. Фієтора «Викладання іноземних мов повинно бути докорінно змінене». Методичний напрям Реформи не був однорідним, у ньому брали участь лінгвісти, психологи, методисти: В. Фієтор, П. Пассі, Г. Суїт, О. Єсперсен, Ш. Швейцер, Г. Вендт, Б. Еггерт, які працювали в багатьох європейських країнах – Англії, Франції, Німеччині, Данії та ін.

У зв'язку із соціальним замовленням суспільства в нових соціально-економічних умовах іноземні мови, які раніше вивчали лише представники заможних верств населення, головним чином дворянства, стали надбанням середнього прошарку.

Для виникнення і розвитку прямих методів, окрім соціальних факторів, велике значення мали досягнення лінгвістики та психології.

**Лінгвістична теорія младограматиків** надає великої ваги проблемам навчання вимови – важливої передумови усного мовлення. Для навчання вимови створюється теоретична основа, а опис аналогій у мовах використовується з метою навчання граматики без обов'язкового заучування правил.

Не менше значення для розвитку прямих методів мали досягнення психології.

Засновник **експериментальної психології**. Вундт у своїх працях, присвячених проблемам мови, залишаючись на позиціях асо-

ціаціонізму, показав, що мовлення являє собою діяльність, в якій основну роль відіграють акустичні та моторні відчуття. У процесі мовлення речення виникає у свідомості людини як цілісний витвір.

Певний вплив на методику навчання іноземних мов мали дослідження американського психолога Е. Торндайка в галузі **порівняльної психології**. Він висунув теорію «спроб і помилок», згідно з якою випадково знайдена реакція на стимул закріплюється в результаті повторень.

Основні положення прямих методів можна сформулювати таким чином: в основі навчання іноземних мов лежать ті ж процеси, що й при оволодінні рідною мовою; головну роль у мовленнєвій діяльності відіграють пам'ять та відчуття, а не мислення.

Згідно з соціальним замовленням суспільства метою навчання є практичне володіння іноземною мовою, під яким розуміли оволодіння усним мовленням. Це призвело до того, що до теперішнього часу збереглось і має місце не виправдане ототожнювання практичного володіння іноземною мовою виключно з усним мовленням.

Прямі методи мали багато позитивного, а використані в них прийоми та засоби навчання увійшли до арсеналу сучасних технологій.

**Основною заслугою представників прямих методів** є те, що вони віддали перевагу живій розмовній мові і розробили методику навчання усного мовлення. Великим досягненням можна вважати створення системи фонетичних вправ, більшість з яких успішно використовується і сьогодні. Безперечний внесок прямі методи зробили у використанні різноманітних безперекладних засобів семантизації лексики: показ малюнків, предметів, демонстрація дій, використання синонімів, антонімів, дефініцій, коментаря іноземною мовою, ілюстративних речень, а також навчальних матеріалів, що відображають життя, культуру та побут народу країни, мова якої вивчається: предметів, картин, книжок, зразків мистецтва. Навчання за цими методами відбувалось в атмосфері іноземної мови на відміну від занять за граматико-перекладним методом, на яких мали місце розмови про іноземну мову на рідній мові.

**До недоліків прямих методів** можна віднести безпідставність повного виключення рідної мови з процесу навчання. Як дотепно зауважив Л. В. Щерба, можна вигнати рідну мову з аудиторії, але неможливо вигнати її з голів учнів. Незважаючи на всі зусилля ви-

кладача, учні мимовільно, особливо на перших порах, намагаються встановити у своїй свідомості зв'язки між словами рідної мови та іноземної. Сучасна практика синхронного перекладу остаточно спростувала тезу прихильників прямих методів про неможливість власне перекладу. Крім того, безперекладні засоби розкриття значень слів не можна вважати універсальними. Вони не завжди надійні, оскільки абстрактні поняття не піддаються наочному зображенню, їх опис потребує більших затрат часу, а синонімів, які повністю співпадають за значенням, не існує. Недоліком прямих методів є повне заперечення ролі граматики, або ж виключно індуктивне її засвоєння.

#### 4. Усний метод Гарольда Пальмера

Англійський педагог і методист Гарольд Пальмер (1877-1950) – автор понад п'ятдесяти теоретичних праць, підручників та навчальних посібників. Його усний метод, більш відомий як метод Пальмера, виник у 20-і роки ХХ ст. і не тільки став широко розповсюдженим, але й справив значний вплив на становлення аудіолінгвального (40-і роки) та аудіо-візуального (50-і роки) методів.

Виходячи з цих напрямів у лінгвістиці, педагогіці та психології, Пальмер висуває імітацію та заучування напам'ять як основні принципи навчання іноземної мови. Не заперечуючи в теорії ні використання рідної мови (як це робили найбільш ортодоксальні представники прямого методу), ні свідомого підходу до фактів мови, на практиці він зводить процес навчання мови до безперервного ланцюга стимулів, які застосовує вчитель, і зворотного ланцюга реакцій з боку учнів (повторення за вчителем звуків, слів і речень), умовну бесіду (запитання та відповіді, накази та відповіді, завершення речень), природну бесіду. Така система вправ забезпечує рух від безпомилкового, градуйованого за труднощами навчального мовлення, до мовлення вільного, творчого.

**Серед недоліків методичної системи Пальмера** можна виділити неправомірне ототожнення засвоєння дитиною рідної мови, що відбувається одночасно з розвитком її мислення, з процесом оволодіння іноземною мовою в штучних умовах, внаслідок чого учням на першому етапі протягом досить тривалого періоду часу відводиться пасивна роль – сприймання мови вчителя. Штучне

стримування мовленнєвої діяльності, переважання механічного заучування та імітації залишає мало місця та часу для ініціативного мовлення, яке, як вважає Пальмер, розвивається самостійно на основі сформованих мовленнєвих навичок.

## **5. Методична система навчання читання Майкла Уеста**

Англійський методист Майкл Уест (1886–1973) створив свою методичну систему, яка мала великий вплив на подальший розвиток методики навчання читання.

**Основним завданням системи** він вважає навчання учнів, перш за все, читання іноземною мовою, переносячи навчання усного мовлення на останні два класи, де кількість учнів різко скорочується.

Відібраний Уестом лексичний мінімум для читання «A General Service List of English Words», що нараховує 3000 одиниць, широко використовується авторами навчальних посібників з англійської мови і в наш час.

**Мету навчання** іноземних мов Уест вбачає у вільному читанні про себе із загальним охопленням змісту, у процесі якого читець не заглиблюється у деталі.

Для досягнення цієї мети непридатні види роботи, прийняті у школі: читання вголос і читання-стеження, які привчають учня до фіксації уваги на кожному слові, що перешкоджає розвитку навичок вільного, швидкого читання.

Незважаючи на те, що Уест розробляє методику навчання читання, що не є характерним для прямих, його об'єднує з представниками цього напрямку трактування процесів оволодіння рідною мовою та іноземною мовою як процесів;

ідентичних: засвоєння мовного матеріалу шляхом його багаторазового повторення, вивчення граматики шляхом аналогії та здогадки про значення тих чи інших форм з контексту без будь-яких узагальнень і т. ін.

Майкл Уест зробив значний внесок у методику навчання читання. Він уперше розробив завершену систему навчання читання про себе на іноземній мові. Багато його рекомендацій застосовуються і в наші дні в рамках різноманітних методів для навчання так званого екстенсивного читання: дозування нового матеріалу та його розподіл у тексті, вправи для розвитку швидкості читання,

Методика навчання іноземних мов

використання дотекстових та післятекстових запитань, переказ тексту за ключовими словами. Відібраний ним словник для читання вважається одним із кращих і використовується для укладання навчальних посібників з англійської мови.

**До недоліків** у цілому дуже плідотворної системи навчання читання Уеста, яка поки що не має аналогів у вітчизняній та зарубіжній методиці, можна віднести помилкове ототожнення зрілого читання та читання із загальним розумінням змісту, яке є лише одним з окремих проявів зрілого читання. Розуміння тексту, як і засвоєння всього мовного матеріалу, має здійснюватися, за системою Уеста, інтуїтивно, на основі здогадки, без застосування елементів будь-якого аналізу, що є неприпустимим при читанні серйозних текстів. Твердження Уеста про те, що читання є легшим від говоріння, справедливе лише частково. Рецепція легша остільки, оскільки упізнавання за своєю природою є простішим, ніж відтворення. Проте навряд адекватне розуміння серйозних текстів (не адаптованих, а оригінальних, наприклад, художніх) є легшим від розмови на побутові теми на елементарному рівні.

Однотипність побудови підручників та одноманітність вправ призводять до механічності навчального процесу і дещо суперечать правильним вимогам Уеста, згідно яких вивчення іноземної мови має бути цікавим.

## 6. Аудіо-лінгвальний метод

Аудіо-лінгвальний метод, створений Чарльзом Фрізом (1887–1967) та Робертом Ладо (1915) в США в 40-50-і роки ХХ ст., є своєрідним розвитком ідей Гарольда Пальмера.

Специфіку цього методу визначає насамперед належність Фріза до іншої лінгвістичної школи. Трактуючи мову з позицій дескриптивної лінгвістики, представлені у працях американського лінгвіста Леонарда Блумфільда, Фріз розглядає її як систему знаків, що використовуються у процесі усного спілкування, вважаючи письмом штучним і не дуже точним способом фіксації звукової мови.

Незалежно від кінцевої мети, **початковий ступінь навчання** повинен бути присвячений розвитку усного мовлення, а до навчання читання слід переходити після того, як учні оволодіють мовою в усній формі. Основний зміст початкового ступеня складає

граматика, яка подається у вигляді структур (моделей). Лексика в цей період відіграє допоміжну роль. Кількість слів, які учні повинні засвоїти протягом усього курсу навчання, складають: для мовлення – 1000 одиниць, для розуміння на слух і письма – 3-4 тис., для читання – близько 7 тис. Більша частина часу (80-85%) відводиться для практики, і лише 15-20% займають коментарі та пояснення.

У процесі оволодіння структурами мають місце такі послідовні етапи: заучування моделей шляхом імітації, свідомий вибір нової моделі у її протиставленні вже відомим, інтенсивне тренування з моделями і вільне вживання моделі.

Для другого та третього етапів створені підручники «English Sentence Patterns. Understanding and Producing English Grammatical Structures», «English Pattern Practice».

Цикл занять за аудіо-лінгвальним методом розпочинається роботою з коротким (4-6 реплік) діалогом, який містить необхідні для засвоєння граматичні структури. Заключним етапом є вивчення діалогу напам'ять. Робота з кожною структурою, взятою з вивченого діалогу як зразок, включає слухання та повторення за вчителем речення-зразка і додаткових речень, які мають таку ж структуру; порівняння нової структури з раніше вивченими та, головним чином, відпрацювання структури у процесі виконання цілої серії вправ:

1) проста підстановка одного елемента – слова, названі викладачем, замінюють один і той же елемент структури;

2) проста підстановка різних елементів структури – слова, що їх називає викладач, замінюють різні за функцією елементи структури (учень сам повинен вирішити, який елемент структури потрібно замінити);

3) підстановка елемента, що потребує зміни форми іншого елемента речення;

4) підстановка елемента, форма якого повинна бути змінена (у порівнянні з формою, названою викладачем);

5) одночасна підстановка 2-3 елементів структури (викладач називає одночасно два-три слова (словосполучення). За підстановчими виконуються вправи на трансформацію (структура вихідного речення перетворюється в іншу); далі йдуть вправи на запитання-відповіді, після чого учні тренуються в розширенні речень (додавання нових елементів до вихідно-

го речення) та об'єднують два речення в одне і, нарешті, складають власні речення. Усі вправи виконуються усно без будь-якої опори на друкований текст. Темп виконання вправ дуже високий – 20-25 речень за хвилину, а протягом 50-хвилинного уроку – 1000-1500 речень.

В аудіо-лінгвальному методі основна увага зосереджується на структурах, а лексиці не надається особливого значення, що й відрізняє його від прямого методу, де лексичний аспект речення часто є визначальним.

## 7. Аудіо-візуальний метод

Аудіо-візуальний, або, як його інакше називають, швидкісний чи структурно-глобальний метод виник у Франції у 50-і роки ХХ ст. У чистому вигляді він застосовується переважно для навчання іноземних мов дорослих у країні, мова якої вивчається.

Незалежно від кінцевої мети початковий ступінь, на думку прихильників цього методу, повинен бути присвячений розвитку усного мовлення. Навчання спочатку письма, а потім і читання проводиться в кінці початкового ступеня і спрямоване на розвиток уміння написати і прочитати те, що вже добре засвоєне усно. Завдання в галузі усного мовлення полягає в тому, щоб забезпечити учням можливість користуватись іноземною мовою у повсякденному спілкуванні (у країні, мова якої вивчається).

Аудіо-візуальний метод зберігає всі основні принципи прямих методів, при цьому автори підкреслюють особливу важливість глобального сприймання мовного матеріалу на слух та створення безпосередніх асоціацій між звучанням та значенням в умовах повного виключення рідної мови з процесу навчання.

Цикл роботи над діалогом-темою складається з чотирьох етапів:

1) **Презентація матеріалу.** Учні двічі переглядають новий фільм: вперше без звукового супроводу (для створення відповідності думки), вдруге – у супроводі запису діалогу на магнітній плівці.

2) **Пояснення.** Діафільм переглядається ще раз, кадр за кадром, а викладач перевіряє правильність розуміння відповідних реплік. У разі виникнення труднощів він пояснює незро-



зуміле за допомогою парафразу, жестів, посиланням на деталі в кадрах і т. ін.

3) **Повторення.** Учні вчаться імітувати репліки діалогу, сприйняті на слух. Діафільм переглядається та прослуховується стільки разів, скільки необхідно для того, щоб кожен учень міг правильно повторити кожне речення за диктором. Особлива увага приділяється їх інтонаційному та ритмічному оформленню.

Аналогічна робота проходить в лабораторії, де виконуються різноманітні підстановчі вправи з застосуванням магнітофона.

4) **Активізація.** На цьому етапі фільм демонструється без звукового супроводу, а діалог повторюється в ролях. Потім у лабораторії учні засвоюють відповідні структури, особливо їх звуковий супровід, на матеріалі коротких діалогів-фільмів, ситуації яких є варіантами ситуацій основного діафільму.

## **8. Сугестивний метод**

Сугестивний метод (метод навіювання) створений у другій половині ХХ ст. в Софійському інституті сугестології (Болгарія), названий іменем його творця, психотерапевта за фахом, Георгія Лозанова. Лозанов як лікар-сугестолог дійшов висновку щодо можливості використання у навчанні іноземних мов неусвідомлених резервних можливостей, які він спостерігав у своїх пацієнтів. Безпосередня дія викладача на тих, кого він навчає і хто в цей час перебуває у стані «псевдо-пасивності», і, головним чином, саме його сугестивна, навіююча дія сприяє усуненню психотравмуючих факторів (скутості, страху, побоювання можливих помилок, замкнутості, некомунікабельності, труднощів у подоланні стереотипів рідної мови та «мовного бар'єру» іноземної мови). Наука, названа Лозановим «сугестологією», розкриває, на його думку, механізми, які забезпечують вивільнення та мобілізацію резервних можливостей людини краще запам'ятовувати, засвоювати, спілкуватися.

Одним із прийомів, що «вмикає» ці механізми, є «інфантилізація» процесу навчання. Вона передбачає усунення турбот і тривоги, які обтяжують психіку дорослої людини і заважають сприйманню; перехід людини на такі рівні сприймання та усвідомлення,

Методика навчання іноземних мов

на яких домінуючими є гра, радість від співучасті у спілкуванні в умовах розкнутості та невимушеності.

**Головні положення сугестивного методу:**

1) створюються сприятливі умови для оволодіння учнями усним мовленням шляхом усунення багатьох психологічних бар'єрів, що виникають в ситуаціях навчання;

2) більша увага приділяється зв'язку навчального процесу з особистими інтересами та мотивами учнів;

3) між викладачем та учнями встановлюються і підтримуються довірливі стосунки, які сприяють успішній мовленнєвій взаємодії;

4) навчання проходить у двох планах – свідомому та підсвідомому, в яких діють обидві півкулі головного мозку, а це дає оптимальний результат;

5) мовний матеріал засвоюється в атмосфері гри, перевтілення, з використанням мови та рухів, а також драматизації творів мистецтва, що допомагає переключити увагу учнів із форми на сам процес спілкування;

Завдяки зусиллям останньої ідеї інтенсивного навчання отримали свій подальший розвиток. Вона розглядає учня як активного учасника педагогічного процесу, що творчо оволодіває знаннями та вміннями, які він з успіхом застосовує у своїй навчальній та життєвій діяльності.

Г. О. Китайгородська висуває чотири принципи навчання іноземної мови згідно з методом, названим нею **«методом активізації резервних можливостей особистості»**:

1) принцип організації особистісного спілкування у навчальному процесі;

2) принцип поетапно-концентричної організації навчального процесу;

3) принцип використання рольової гри в організації навчального процесу;

4) принцип організації колективного спілкування. Цей метод забезпечує інтенсивне навчання, у ході якого навчальні цілі досягаються за мінімальний термін при максимальному обсязі необхідного навчального матеріалу.

## **9. Комунікативний метод**

Комунікативний підхід орієнтований на організацію процесу навчання, адекватного процесу реального спілкування завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування (в інтерпретації Ю. І. Пассова).

У процесі навчання за комунікативним методом учні набувають **комунікативної компетенції** – здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації. Вони навчаються комунікації у процесі самої комунікації. Відповідно усі вправи та завдання повинні бути комунікативне виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією (information gap, choice, feedback). Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, тобто таких, які реально використовуються носіями мови.

Існування різних варіантів цього напрямку в сучасній методиці, які мають різні назви – «Whole Language Content Approach», «Cognitive Approach», «Content-Based ESL Program», «Cognitive Academic Language Approach» – свідчить про зростаючий інтерес до навчання іноземних мов і прагнення методистів переосмислити їх роль та місце у світі.

## **10. Метод повної фізичної реакції**

У практиці навчання іноземних мов за кордоном широке застосування знайшов також метод Джеймса Ашера (James Asher) повної фізичної реакції (Total Physical Response – TPR). Як правило, цей метод використовується на початковому ступені навчання і базується на твердженні, що відсутність стресових ситуацій значно підвищує мотивацію навчання.

**Основними принципами цього методу є:**

- 1) розуміння іноземної мови повинно передувати говорінню;
- 2) розуміння слід розвивати шляхом виконання наказів;
- 3) не потрібно примушувати говорити, завдяки наказам та фізичним діям при їх виконанні спонтанно розвивається готовність до говоріння.

Серед вчених-методистів немає єдності щодо доцільності застосування TPR як методу навчання іноземних мов.

## 11. Драматико-педагогічний метод

Великий інтерес викликає також і драматико-педагогічна організація навчання (*dramapädagogische Gestaltung des Unterrichts*) іноземних мов, яка повністю орієнтована на дію. Виділяють різні аспекти драматико-педагогічного завчання: теоретичний, індивідуально- і соціально-психологічний, психо-лінгвістичний, літературно- і мовнодидактичний. Основним девізом цього методу є: ми вчимо і вчимося мови головою, серцем, руками і ногами. Головна ідея методу – вчителі іноземної мови можуть багато чого запозичити для своєї практичної діяльності у професійних мистецтвознавців та акторів: як зробити банальний діалог підручника напруженим і цікавим; як створити відповідну атмосферу; як вживатися в ситуацію і роль, чітко артикулювати звуки, подавати сигнали за допомогою жестів та міміки. Стрижнем драматико-педагогічної організації навчання є, як і під час репетиції в театрі, сценічна імпровізація при широкому використанні такого прийому як живі картини в застиглих, нерухомих позах (*Standbild*).

## 12. «Мовчазний» метод

Особливого поширення набувають наприкінці ХХ ст. ідеї «автономії» учнів у навчальному процесі. Автономія навчання тісно пов'язана з поворотом до орієнтованого на учня навчання, що регукується з поняттями індивідуалізації навчання.

Так, *одним із основних принципів «мовчазного» методу* (*Silent Way*), розробленого Галебом Гатегно (*Galeb Gattegno*), є підпорядкованість навчання учінню (*teaching should be subordinated to learning*). Цим визначається «мовчазна» роль учителя та одночасно велика мовленнева активність і самостійність тих, хто навчається. У навчанні широко використовуються жести вчителя, кольорові звукові та вокабулярні таблиці, кубики (*rods*) для демонстрації введення та засвоєння звуків, слів, структур у діях і ситуаціях. Учитель ніби виконує роль драматурга: він пише сценарій, визначає дійових осіб, моделює їх дії, готує необхідні вербальні та невербальні

опори, задає тон, створює атмосферу для комунікації та, спостерігаючи за процесом засвоєння, дає оцінку його учасникам.

### **13. Груповий метод**

Широке розповсюдження отримав також так званий «груповий метод» (community language learning), запропонований чиказьким професором психології Чарльзом Карреном (Ch. A. Curren). Основні принципи навчання були запозичені із сфери стосунків консультанта з клієнтом (the counselor -client relationship); вони орієнтовані на поєднання пізнавальних та емоційних процесів навчання (whole-person learning). Це передбачає тісну взаємодію вчителя і тих, хто навчається, в комунікативних ситуаціях без опори на підручник.

## ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ

### ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ 1.

#### ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

1. Система освіти в Україні та навчання іноземних мов.
2. Методика навчання іноземних мов як наука та її зв'язок з іншими науками.
3. Поняття «система навчання іноземних мов» та її зміст.
4. Комунікативний підхід у навчанні іноземної мови.
5. Цілі навчання – практична, виховна, освітня, розвиваюча. Зміст навчання – іншомовна комунікативна компетенція, соціокультурна компетенція.
6. Принципи навчання. Дидактичні та методичні принципи.
7. Методи навчання – демонстрація, пояснення, організація вправління.  
Засоби навчання. Основні та допоміжні засоби. Засоби для вчителя та учня. Технічні та нетехнічні засоби.
8. Лінгвопсихологічна характеристика мовленнєвої діяльності та спілкування. Мовленнєва діяльність. Види мовленнєвої діяльності.
9. Проблема навичок та вмінь мовлення у навчанні іноземної мови.  
Система вправ для формування навичок та вмінь мовлення.

#### Основна література:

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – С. 6–36.
2. Практикум з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах (на матеріалі англійської мови): Посібник для студентів / Кол. авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої і Г. С. Бадаянц. – К. : Ленвіт, 2001. – С. 9–18.

**Додаткова література:**

1. Бим И. Л. Цели обучения иностранному языку в рамках базового курса // ИЯШ. – 1996. – № 1. – С. 48–52.
2. Бражник Н. О. Розвиваючий аспект навчання іспанської мови в середній школі // Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов. – К. : КДППМ, 1992. – С. 98–102.
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М. : Аркти-Глосса, 2000. – 165 с.
4. Егорова Л. М. Нетрадиционные формы урока – один из способов повышения интереса к предмету // ИЯШ. – 1990. – № 6. – С. 46–48.
5. Зеня Л. Я. Воспитание экологической культуры школьников средствами иностранного языка // ИЯШ. – 1990. – № 4. – С. 30–39.
6. Златогорская Р. Л. Воспитание культуры поведения на уроках немецкого языка // ИЯШ. – 1990. – № 2. – С. 70–75.
7. Капаева А. Е. О формировании готовности учащихся к самообучению иностранным языкам // ИЯШ. – 2001. – № 3. – С. 12–17.
8. Кучма М. О. Мотивація вивчення іноземної мови сучасними старшокласниками // Іноземні мови. – 1999. – № 1. – С. 3–4.
9. Сафонова В. В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе. – М. : Еврошкола, 2001. – 271 с.
10. Черника Л. Г. Содержание и пути реализации развивающего аспекта обучения иностранным языкам // ИЯШ. – 1990. – № 3. – С. 18–23.
11. Arends R. J. Learning to Teach. – New York: Random House, 1988. – 605 p.
12. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching. – Oxford Univ. Press, 1986. – 142 p.
13. Stern H. H. Fundamental Concepts of Language Teaching. – Oxford Univ. Press, 1996. – 582 p.
14. Tarone E., Yule G. Focus on the Learner. – Oxford Univ. Press, 1996. – 106 p.
15. <http://cyberleninka.ru>
16. <http://eltj.oxfordjournals.org>
17. <http://www.britishcouncil.org/teach-english>
18. <https://elt.oup.com/>

## ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ 2. НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

1. Вимоги програми до формування іншомовної фонетичної компетенції.
2. Фонетичний мінімум для навчання іноземної мови.
3. Вимоги до вимови учнів.
4. Навчання звуків іноземної мови.
5. Навчання інтонації іноземної мови
6. Аналіз вправ для навчання фонетики в діючих підручниках з іноземної мови.
7. Складання фрагментів уроків для навчання вимови та інтонації

### Основна література:

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – С. 105–116.
2. Практикум з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах (на матеріалі англійської мови): Посібник для студентів / Кол. авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої і Г. С. Бадаянц. – К. : Ленвіт, 2001. – С. 26-27; 33–38.

### Додаткова література:

1. Акулина Е. В. Проблема языковой интерференции при обучении фонетике немецкого языка // ИЯШ. – 2001. – № 5. – С. 46–49.
2. Бим Л. И. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // ИЯШ. – 2001. – № 4. – С. 5–8.
3. Бужинский В. В. Работа над английским произношением на начальной ступени коммуникативного обучения иноязычному говорению // ИЯШ. – 1991. – № 4. – С. 43–45.
4. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М. : АРКТИ-ГЛОССА, 2000. – 55–102.
5. Гез Н. И., Ляховицкий М. В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник. – М. : Высш. шк, 1982. – С. 156–176, 213.



6. Дворжецька М. П. Питання навчання мовної інтонації в роботах сучасних американських методистів // Методика викладання іноземних мов. – 1996. – Вип. 25. – С. 11–16.

7. Довгаль В. Я., Петрашук О. П. Фонетичні вправи для навчання та контролю англійської вимови в середньому навчальному закладі // Іноземні мови. – 1996. – № 4. – С. 18–21.

8. Колкер Я. М., Устинова Е. С., Еналиева Т. М. Практическая методика обучения иностранному языку. – М. : Академия, 2000. – С. 147–150.

9. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Маслыко Е. А., Бабинская П. К., Будько А. Ф. и др. – Минск: Вышэйшая школа, 2001. – С. 7–12.

10. Негневицкая Е. И., Никитенко З. Н., Ленская Е. А. Книга для учителя для 1 класса средней школы. – М. : Просвещение, 1992. – 160 с.

11. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А. А. – М. : Рус. язык, 1991. – С. 271–274; 210–211.

12. Павлова С. В. Обучение иноязычному произношению на коммуникативной основе // ИЯШ. – 1990. – № 1. – С. 29–32.

13. Панасенко Н. І. Навчання мовної інтонації на основі музичної на заняттях з практичної фонетики // Методика викладання іноземних мов. – 1983. – Вип. 12. – С. 66–69.

14. Федотова И. М. Об изучении транскрипции на начальном этапе обучения // ИЯШ. – 1998. – № 1. – С. 28–29.

15. Черноватий Л. М., Яхніна Г. Є. Пояснення та імітація в навчанні вимови на початковому етапі в середній школі // Методика викладання іноземних мов. – 1988. – Вип. 17. – С. 84–88.

16. Чернявская М. В. Начальный курс английского языка для младших школьников // Іноземні мови. – 1996. – № 2. – С. 38–43.

17. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – М. : Просвещение, 1986. – С. 100–107.

18. Cunado A. A. The Sound of Phonetics // Forum. – 1997. – № 2. – Vol. 35. – P. 56–58.

19. Dalton Ch., Seidlhofer B. Pronunciation. – Oxford Univ. Press, 1995. – 194 p.

20. Laroy C. Pronunciation. – Oxford Univ. Press, 1995. – 136 p.

21. O'Connor I. D., Arnold G. F. Intonation Drills // Кирилова Е. П. и др. Хрестоматия по методике преподавания английского языка. – М., 1981. – С. 115–118.

22. Ur P. A Course in Language Teaching. – Oxford Univ. Press, 1996. – 376 p.

23. <http://cyberleninka.ru>

24. <http://eltj.oxfordjournals.org>

25. <http://www.britishcouncil.org/teach-english>

26. <https://elt.oup.com/>

### **ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ 3. НАВЧАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ**

1. Вимоги програми до формування іншомовної лексичної компетенції.

2. Активний, пасивний і потенційний словниковий запас учнів.

3. Засоби семантизації нових лексичних одиниць та презентації нового лексичного матеріалу.

4. Автоматизація дій учнів з новими лексичними одиницями активного словника.

5. Автоматизація дій учнів з новими лексичними одиницями пасивного словника.

6. Аналіз вправ для навчання лексики в діючих підручниках з іноземної мови.

7. Складання і аналіз фрагментів уроків для навчання активної і пасивної лексики

#### **Основна література:**

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – С. 92–105.

2. Практикум з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах (на матеріалі англійської мови): Посібник для студентів / Кол. авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої і Г. С. Бадаянц. – К. : Ленвіт, 2001. – С. 65–71.

**Додаткова література:**

1. Волкова Г. К. Організація навчання учнів мовної здогадки про значення сталих словосполучень англійської мови // Методика викладання іноземних мов. – 1992. – Вип. 20. – С. 110–113.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М. : АРКТИ-ГЛОССА, 2000. – С. 55–107.
3. Григорьева Л. Н., Коростелев В. С. Организация процесса формирования лексических навыков говорения с использованием условно-речевых упражнений // Коммуникативность обучения – в практику школы. – М. : Просвещение, 1985. – С. 55–63.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М. : Логос, 2001. – С. 166–191.
5. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку. – М. : Просвещение, 1990. – С. 105–120.
6. Ніколаєва С. Ю. Практикум з методики тестування іншомовної лексичної компетенції. – К. : ІЗМН, 1996. – 312 с.
7. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А. А. – М. : Рус. язык, 1991. – С. 274–282.
8. Основы методики преподавания иностранных языков / Под ред. В. А. Бухбиндера, В. Штраусса. – К. : Вища школа, 1986. – С. 159–179.
9. Побединська С. Є., Лук'янова Г. Л. З досвіду навчання учнів старших класів розуміння лексики радіо і газет з використанням звукової опори // Методика викладання іноземних мов. – 1992. – Вип. 20. – С. 68–71.
10. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. – М. : Просвещение, 2000. – С. 160–163.
11. Шамо́в А. Н. Обучение лексической стороне иноязычной речи в 7 классе // ИЯШ. – 1988. – № 4. – С. 49–59.
12. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – М. : Просвещение, 1986. – С. 120–130.
13. Allen V. E. Techniques in Teaching Vocabulary. – Oxford Univ. Press. – 1983. – 136 p.
14. Bolitho R. Discover English. – Oxford: Heinemann, 1995. – 122 p.
15. Fukuji M. Expanding Vocabulary Through Reading // Forume. – 1996. – № 1. – Vol. 34. – P. 2–7.

16. Ur P. A Course in language Teaching. – Cambridge Univ. Press, 1996. – 376 p.
17. <http://cyberleninka.ru>
18. <http://eltj.oxfordjournals.org>
19. <http://www.britishcouncil.org/teach-english>
20. <https://elt.oup.com/>

#### **ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ 4. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ**

1. Вимоги програми до формування граматичної компетенції.
2. Активний і пасивний граматичні мінімуми.
3. Характеристика граматичних навичок мовлення.
4. Ознайомлення з граматичними структурами активного граматичного мінімуму.
5. Автоматизація дій учнів з граматичними структурами активного граматичного мінімуму.
6. Ознайомлення з граматичними структурами пасивного граматичного мінімуму.
7. Автоматизація дій учнів з граматичними структурами пасивного граматичного мінімуму.
8. Аналіз вправ для навчання граматики в діючих підручниках з іноземної мови.

#### **Основна література:**

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – С. 72-92.
2. Практикум з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах (на матеріалі англійської мови): Посібник для студентів / Кол. авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої і Г. С. Бадаянц. – К. : Ленвіт, 2001. – С. 25–26; С. 58–64.

#### **Додаткова література:**

1. Вишневський О. І. Довідник учителя іноземної мови. – К. : Рад. шк., 1982. – С. 45–55.

2. Гапонова С. В. Планування граматичного етапу уроку іноземної мови // Іноземні мови. 1997. – № 3. – С. 6–10.
3. Завьялова А. Г. Ситуативное обучение Present Continuous на начальном этапе овладения английским языком // ИЯШ. – 1990. – № 3. – С. 14–17.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2001. – С. 166–191.
5. Киреева Н. А. Обучение употреблению грамматических структур в Present Progressive Tense в устной речи // Іноземні мови. – 2001. – № 1. – С. 12–13.
6. Колкер Я. М., Устинова Е. С., Еналиева Т. М. Практическая методика обучения иностранному языку. – М.: Академия, 2000. – С. 156–159.
7. Кочетова Л. А. Формирование грамматических навыков устной речи в условиях учебного общения // ИЯШ. – 1989. – № 4. – С. 79–82.
8. Пассов Е. И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков. – М.: Просвещение, 1978. – 128 с.
9. Пospelова М. Д. Обучение условным предложениям на уроках английского языка в старших классах // ИЯШ. – 2001. – № 1. – С. 16–20.
10. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. – М.: Просвещение, 2000. – С. 151–160.
11. Склярєнко Н. К. Методична розробка з навчання видочасової форми Present Perfect Continuous // Іноземні мови. – 2000. – № 2. – С. 48–50.
12. Склярєнко Н. К. Навчання граматичних структур англійської мови в школі. – К.: Радян.школа., 1982. – 104 с.
13. Цетлин В. С. Как обучать грамматически правильной речи // ИЯШ. – 1998. – № 1. – С. 18–23.
14. Черноватый Л. Н. Психологические основы теории педагогической грамматики. – Х.: Основа, 1992. – С. 4–19.
15. Batstone R. Grammar. – Oxford Univ. Press, 1995. – 148 p.
16. Celce-Murcia M. Techniques and Resources in Teaching Grammar. – Oxford Univ. Press, № 3. – Vol. 33. – P. 58–60.
17. Torone E., Yule G. Focus on the Language Learner. – Oxford Univ. Press, 1996. – 206 p.

18. Ur P. A Course in Language Teaching. – Cambridge Univ. Press, 1996. – 376 p.
19. 1988. – 190 p.
20. <http://cyberleninka.ru>
21. <http://eltj.oxfordjournals.org>
22. <http://www.britishcouncil.org/teach-english>
23. <https://elt.oup.com/>

## **ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ 5. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ**

1. Вимоги програми до формування іншомовної аудитивної компетенції.
2. Характеристика аудіювання як виду мовленнєвої діяльності та уміння. Психофізіологічні механізми.
3. Вимоги до текстів для навчання аудіювання.
4. Труднощі аудіювання. Суб”єктивні та мовні труднощі. Труднощі, зумовлені умовами сприймання. Опори для подолання труднощів аудіювання.
5. Етапи навчання аудіювання.
6. Системи вправ для навчання аудіювання.
7. Аналіз вправ для навчання аудіювання в діючих підручниках з іноземної мови.
8. Складання і аналіз фрагментів уроків для навчання аудіювання

### **Основна література:**

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – С. 117–142.
2. Практикум з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах (на матеріалі англійської мови): Посібник для студентів / Кол. авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої і Г. С. Бадаянц. – К. : Ленвіт, 2001. – С. 47–48; 71–74.

**Додаткова література:**

1. Верисокин Ю. И. Учебное кино на уроках английского языка // ИЯШ. – 2000. – № 5. – С. 34–36.
2. Вишневський О. І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови: Посібник для вчителів. – К. : Рад. шк., 1989. – С. 126–133.
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М. : АРКТИ, 2000. – 165 с.
4. Гапонова С. В. Вправи для навчання аудіювання англомовних текстів за темою «Canada» учнів старших класів середньої школи // Іноземні мови. – 1999. – № 1. – С. 9–13.
5. Елухина Н. В. Обучение слушанию иноязычной речи // ИЯШ. – 1996. – № 5. – С. 20–22.
6. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М. : Логос, 2001. – С. 166–191.
7. Калаева Г. Г. Учебные игры для интенсификации обучения аудированию на французском языке // ИЯШ. – 1998. – № 5. – С. 86–88.
8. Метьолкіна О. Б. Методичні рекомендації щодо організації індивідуалізованого навчання аудіювання на підготовчому етапі школи з поглибленим вивченням англійської мови. – К. : Фондація ім. О. Ольжича, 1994. – 65 с.
9. Овчинникова Л. П. Упражнения и тексты для аудирования // ИЯШ. – 1991. – № 2. – С. 102–105.
10. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. – М. : Просвещение, 2000. – 232 с.
11. Смелякова Л. П., Черныш В. В. Аудиокнига как эффективное вспомогательное средство в обучении иностранным языкам // Іноземні мови. – 1999. – № 1. – С. 19–22.
12. Черныш В. В. Методика работы с аудиокнигой на уроках английского языка в средних специализированных школах с углубленным изучением иностранного языка / Іноземні мови. – 2000. – № 3. – С. 3–8.
13. <http://cyberleninka.ru>
14. <http://eltj.oxfordjournals.org>
15. <http://www.britishcouncil.org/teach-english>
16. <https://elt.oup.com/>

**ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ 6.**  
**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ**  
**У ДІАЛОГІЧНОМУ ТА МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ**

1. Загальна характеристика говоріння як виду мовленнєвої діяльності та уміння.
2. Загальна характеристика діалогічного мовлення як виду мовленнєвої діяльності та уміння.
3. Навчання діалогічного мовлення. Етапи навчання.
4. Система вправ для навчання діалогічного мовлення.
5. Суть і характеристика монологічного мовлення.
6. Мовні особливості монологічного мовлення.
7. Етапи навчання монологічного мовлення.
8. Система вправ для монологічного мовлення.

**Основна література:**

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – С. 142–167.
2. Практикум з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах (на матеріалі англійської мови): Посібник для студентів / Кол. авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої і Г. С. Бадаянц. – К. : Ленвіт, 2001. – С. 49–50, С. 115–123.

**Додаткова література:**

1. Близнюк О. 1., Панова Л. С. Організація парної роботи учнів на уроках англійської мови з опорою на зображальну наочність // Іноземні мови. – 2001. – № 3. – С. 8-9.
2. Бориско Н. Ф., Красовська Н. О. Ігрові вправи для вивчення німецької мови // Іноземні мови. – 1997. – № 3. – С. 17–21.
3. Борисова Р. Г. О некоторых приемах обучения диалогической речи // ИЯШ. – 2001. – № 3. – С. 51–54.
4. Вайсбурд М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. – Обнинск: Титул, 2001. – 128 с.
5. Вишневецький О. І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови: Посібник для вчителів. – К. : Рад. шк., 1989. – С. 142–156.



6. Квасова О. Г. Обучение иноязычному говорению в девятом классе средней общеобразовательной школы // Иноземні мови. – 1997. – № 3. – С. 3–5.
7. Куклина С. С. Коллективная учебная деятельность в группе на этапе формирования навыков иноязычного общения // ИЯШ. – 1998. – № 5. – С. 11–17.
8. Олійник Т. І. Рольова гра при навчанні англійської мови в 6–8 класах. – К. : Освіта, 1992. – 128 с.
9. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М. : Рус. яз., 1989. – С. 124–181.
10. Пашкова В. П. Ролевые игры и задания на уроках английского языка в 4 классе // ИЯШ. – 1986. – № 5. – С. 53–56.
11. Перкас С. В. Повторяемость и вариативность в процессе обучения диалогической речи // ИЯШ. – 1997. – № 3. – С. 21–25.
12. Сажко Л. А. Використання підстановчих вправ у навчанні діалогічного мовлення // Иноземні мови. – 1995. – № 1. – С. 19–20.
13. Скляренко Н. К., Онищенко Е. И., Захарова С. Л. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе. – К. : Радян.школа, 1988. – С. 16–56.
14. Травкина Л. И. Использование тематического опорного диалога при обучении английскому языку // ИЯШ. – 1999. – № 4. – С. 21–23.
15. Филатов В. М., Еремина О. П. Лингвистическое обеспечение ролевых игр на уроках английского языка в начальных классах средней школы // ИЯШ. – 1992. – № 5-6. – С. 52–56.
16. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – М. :, 1986. – С. 69–79.
17. Шерстюк О. М., Моргун С. В. Навчання французького діалогічного мовлення з використанням матеріалів для самостійної роботи // Иноземні мови. – 2001. – № 4. – С. 3–9.
18. Яценко Л. М. Устноречевые упражнения в учебнике «English Through Communication» для 5 класса средней школы // Иноземні мови. – 1997. – № 2. – С. 5–7.
19. <http://cyberleninka.ru>
20. <http://eltj.oxfordjournals.org>
21. <http://www.britishcouncil.org/teach-english>
22. <https://elt.oup.com/>

## **ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ 7. ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ЧИТАННІ**

1. Вимоги програми до формування іншомовної компетенції у читанні.

Суть читання та його психофізіологічні механізми.

2. Характер текстів для читання. Труднощі навчання читання іноземною мовою.

3. Навчання техніки читання. Навчання читання як виду мовленнєвої діяльності. Читання з розумінням основного змісту тексту. Читання з повним розумінням тексту. Вибіркове / пошукове читання.

4. Читання як засіб навчання та його зв'язок з іншими видами МД. Аналіз вправ для навчання читання в діючих підручниках з іноземної мови.

5. Вимоги програми до формування іншомовної компетенції у письмі. Письмо і писемне мовлення.

6. Психолінгвістичні механізми письма.

7. Навчання техніки письма. Навчання каліграфії. Навчання орфографії.

8. Етапи навчання писемного мовлення.

9. Зв'язок письма з іншими видами мовленнєвої діяльності. Письмо як засіб навчання та контролю.

### **Основна література:**

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

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

### **Додаткова література:**

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

2. Бим И. А. О реформе немецкой орфографии // ИЯШ. – № 2. – С. 45.
3. Борзова Е. В. Тексты для чтения на начальном этапе обучения // ИЯШ. – 1984. – № 5. – С. 54–56.
4. Давыденко Г. В. Работа над техникой чтения на уроках французского языка в 4 классе // ИЯШ. – 1984. – № 5. – С. 54–56.
5. Денисенко М. В. Використання «кольорового» читання англійською мовою в початкових класах школи // Іноземні мови. – 2001. – № 3. – С. 36–38.
6. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М. : Просвещение, 1991. – С. 93–145.
7. Ижогина Т. И. Как научить малышей читать // ИЯШ. – 1993. – № 1. – С. 49–51.
8. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М. : Просвещение, 1985. – 207 с.
9. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авторів під кер. Ніколаєвої С. Ю. – К. : Ленвіт, 2002. – С. 187–199.
10. Онищенко К. І. Ігровий компонент у навчанні техніки читання англійською мовою // Іноземні мови. – 1995. – № 1. – С. 15–16.
11. Основы методики преподавания иностранных языков / Под. ред. В. А. Бухбиндера, В. Штраусса. – К. : Вища школа, 1986. – С. 263–265; 271–274.
12. Пассов Е. М. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: 5-11 классы. – М. : Просвещение, 2000. – С. 75.
13. Скляренко Н. К., Онищенко Е. И., Захарова С. Л. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе. – К. : Радян. школа, 1988. – 150 с.
14. Тен Э. Г. Некоторые игровые упражнения для обучения чтению на французском языке в младших классах // ИЯШ. – 1996. – № 4. – С. 36–38.
15. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / Подред. А. Д. Климентенко. А. А. Мирлюбова. – М. : Педагогика, 1981. – С. 267–282; 302–310.
16. Фоломкина С. К. Текст в обучении иностранным языкам // ИЯШ. – 1985. – № 3. – С. 18–22.

17. Чернявская Л. А. Роль коммуникативных задач и учет ситуаций общения при обучении чтению // ИЯШ. – 1986. – № 3. – С. 20–25.

18. Чернявская Л. А. Чтение на иностранном языке как средство развития опыта общения учащихся (начальный этап общения немецкому языку) // ИЯШ. – 1985. – № 1. – С. 22–28.

19. Шостак Т. Г. Газета на уроках англійської мови // Іноземні мови. – 2001. – № 1. – С. 16–18.

20. Шпак И. А. Работа с газетным текстом как средство актуализации учебного материала в старших классах средней школы // ИЯШ. – 1993. – № 1. – С. 23–26.

21. Щукина Ю. Д. Обучение письму // ИЯШ. – 1985. – № 6. – С. 59.

22. Якимова А. М. Про досвід роботи над художніми текстами на уроках французької мови у старших класах середньої школи // Іноземні мови. – 1996. – № 1. – С. 11–12.

23. <http://cyberleninka.ru>

24. <http://eltj.oxfordjournals.org>

25. <http://www.britishcouncil.org/teach-english>

26. <https://elt.oup.com/>

## **ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ 8.**

### **ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

1. Особливості навчання іноземної мови на різних ступенях. Початковий ступінь. Середній ступінь. Старший ступінь.

2. Планування навчального процесу з іноземної мови. Система планування. Типи і види планів: календарний тематичний, урочний.

3. Структура планів. Компоненти та етапи плану уроку.

4. Контроль у навчанні іноземної мови. Функції контролю. Види і форми контролю. Об'єкти контролю. Тестовий контроль.

5. Позакласна робота з іноземної мови. Принципи організації позакласної роботи. Форми позакласної роботи.

6. Аналіз форм контролю в діючих підручниках з іноземної мови. Фрагменти форм позакласної роботи іноземною мовою

### **Основна література:**

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 1999. – С. 223–236.

2. Практикум з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах (на матеріалі англійської мови): Посібник для студентів / Кол. авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої і Г. С. Бадаянц. – К. : Ленвіт, 2001. – С. 114–115, 168–176.

### **Додаткова література:**

Контроль мовної та мовленнєвої компетенції учнів

1. Бориско Н. Ф. Сам себе методист или советы изучающему иностранные языки. – К. : фирма ИНКОС, 2001. – С. 55–62.

2. Брейгина М. Е. О контроле базового уровня обученности // ИЯШ. – 1991. – № 2. – С. 22–32.

3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам (пособие для учителей) // М. : Аркти-Глосса, 2000. – С. 121–125.

4. Гильбух Ю. З. Методика отслеживания успеваемости и психического развития учащихся в общеобразовательной школе. – К. : НПЦ Перспектива, 1996. – 38 с.

5. Долгова Л. И. Контроль монологической устной речи в 4-7 классах // ИЯШ. – 1985. – № 4. – С. 33–38.

6. Елухина Н. В. Устный контроль при коммуникативно направленном подходе к обучению иностранным языкам // ИЯШ. – 1991. – № 3. – С. 21–25.

7. Колкер Я. М., Устинова Е. С., Еналиева Т. М. Практическая методика обучения иностранному языку. – М. : Академия, 2000. – С. 4–70.

8. Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе / Сост. В. А. Слободчиков. – М. : Просвещение, 1986. – 112 с.

9. Рапопорт И., Сельг Р., Соттер И. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе. – Таллин : Валгус, 1987. – С. 74–77.

10. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. – М. : Просвещение, 2000. – С. 218–230.

11. Савинова С. Н. Внеклассная работа по иностранным языкам в средней школе. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.

12. Соловьева Е. Н. Сочетание урочных и внеклассных форм работы по английскому языку в 9 классе // ИЯШ. – 1990. – № 2. – С. 55–57.

13. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. – М. : Просвещение, 1981. – 210 с.

14. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А. Д. Климентенко, А. А. Миролюбова. – М. : Педагогика, 1987. – С. 417–440.

15. Хоменко Е. Г., Васильева З. С., Горбенко Н. В. Тестовый контроль чтения на уроках английської мови у 9 класі // Іноземні мови. – 1998. – № 4. – С. 3–10.

16. Чирков В. П. Тестовые задания на уроках английского языка в 5-6 классах // ИЯШ. – 2002. – № 1. – С. 47–49.

17. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – М. : Просвещение, 1986. – С. 147–153.

18. Шепелева В. И. Внеурочная работа по немецкому языку. – М. :, 1977. – 124 с.

19. Шипицо Л. В. Контроль устной речи. – М. : Изд-во Моск.ун-та, 1985. – 88 с.

20. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М. :, 1978. – 304 с.

21. <http://cyberleninka.ru>

22. <http://eltj.oxfordjournals.org>

23. <http://www.britishcouncil.org/teach-english>

24. <https://elt.oup.com/>

**ТЕСТИ  
ДЛЯ ПЕРЕВІРКИ РІВНЯ  
МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ\***

**Тест «Аналіз нормативних документів викладання ІМ та навчально-методичних комплексів з АМ. Аналіз вправ НМК»**

**Інструкція:** Визначте правильну відповідь і запишіть її.

1. У програмі з іноземної мови представлено:

- а) граматичний мінімум;
- б) тематику для навчання мовленнєвої діяльності;
- в) лексичний мінімум.

2. Основною метою навчання ІМ є:

- а) виховна мета;
- б) освітня мета;
- в) практична мета;
- г) розвиваюча мета.

3. Співвіднесіть назви цілей навчання ІМ (1–4) з їх тлумаченнями (а–г):

- |                    |   |
|--------------------|---|
| 1) практична мета; | а) розвиток мислення, пам'яті, уваги, уяви, емоцій;   |
| 2) освітня мета;   | б) формування мовленнєвих навичок та вмінь усного і писемного мовлення;                               |
| 3) розвиваюча;     | в) формування соціально активної особистості, розвитку мета важливих рис характеру учнів;             |
| 4) виховна мета;   | г) розширення лінгвістичного кругозору учнів, прилучення їх до культури країни, мова якої вивчається. |

4. Навчання письма в середній школі є:

- а) метою навчання;
- б) основою навчання;
- в) засобом навчання.

5. До змісту навчання ІМ у школі відносять:

- а) мовний матеріал;
- б) наочні посібники;
- в) навички та вміння володіння мовленнєвою діяльністю.

6. Мовний матеріал поділяється на активний і пасивний на:

- а) початковому ступені;
- б) середньому ступені;
- в) старшому ступені.

7. У програмі з ІМ сформульовані:

- а) вимоги до мовленнєвих навичок та вмінь учнів різних класів;
- б) вимоги до використання допоміжних засобів навчання;
- в) цілі навчання ІМ.

\* Використано тести з посібника: Практикум з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / Кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої, Г. С. Бадаянц. – К. : Ленвіт, 2001. – 296 с.

8. В кінці шкільного курсу учні повинні володіти лексичним мінімумом, обсяг якого складає:

- а) \_\_ лексичних одиниць, з них;
- б) \_\_ – для продуктивного засвоєння.

9. Поєднайте засоби навчання з їх функціями (наприклад: 1–к):

- |                        |  |
|------------------------|--|
| 1) книжка для вчителя; | а) управління діяльністю учнів;                      |
| 2) підручник;          | б) організація діяльності вчителя;                   |
| 3) книжка для читання; | в) демонстрація зразкового мовлення;                 |
| 4) фонограма;          | г) забезпечення систематичного самостійного читання. |

10. Розподіліть засоби навчання на три типи (наприклад: 1 – н, о, п):

- |                             |                          |                          |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1) слухової наочності;      | а) предмети;             | є) картки наочності;     |
|                             | б) фонограми;            | ж) макети;               |
| 2) зорової наочності;       | в) малюнки;              | з) таблиці наочності;    |
|                             | г) комп'ютерні програми; | і) жести;                |
| 3) слухо-зорової наочності; | д) схеми;                | й) кінофільми наочності; |
|                             | е) діафільми;            | к) відеофільми.          |



## Тест

### «Аналіз вправ навчально-методичних комплексів з ІМ»

**Інструкція:** Визначте правильну відповідь і запишіть її.

1. Визначте послідовність компонентів вправи:

- а) зразок виконання вправи;
- б) контроль виконання вправи;
- в) виконання вправи учнями;
- г) завдання-інструкція до вправи.

2. Знайдіть серед наведених завдання-інструкцію до рецептивної вправи:

- а) назвіть усі предмети, що є у класній кімнаті;
- б) послухайте речення, що виражають прохання та накази; підніміть руку, коли почуєте прохання;
- в) розкажіть гостям з Великої Британії про бібліотеку вашої школи.

3. Знайдіть серед наведених завдання-інструкцію до репродуктивної вправи:

- а) покажіть фото своєї мами (сестри, подруги) товаришу по парті та опишіть її зовнішність;
- б) послухайте лист, який я одержала від своєї подруги з Великої Британії; зверніть увагу, скількох членів сім'ї вона згадує;
- в) я скажу вам, що я хочу купити в універмазі, а ви скажіть мені, що ви хочете купити там.

4. Знайдіть серед наведених завдання-інструкцію до продуктивної вправи:

- а) поясніть іноземцю, як пройти від головпоштамту до міськради;
- б) послухайте, що робить Оленка, і спитайте, чи робить її брат те ж саме;
- в) дайте відповіді на альтернативні запитання.

5. Знайдіть серед наведених завдання-інструкцію до рецептивно-репродуктивної вправи:

- а) розкажіть, що звичайно роблять і чого не роблять учні вранці;
- б) послухайте опис погоди і визначте номер малюнка, який відповідає описові;
- в) послухайте, що робила Оленка та її товариші на уроці англійської мови; скажіть, що й ви робили те ж саме.

6. Знайдіть серед наведених завдання-інструкцію до мовної вправи:

а) послухайте, як я називатиму предмети; виправте мене, якщо я не правий;

б) прочитайте твердження; поставте до них загальні запитання;

в) послухайте розповідь про маленького хлопчика; скажіть, чому він відмовився сам брати вишні.

7. Знайдіть серед наведених завдання-інструкцію до мовленнєвої вправи:

а) послухайте запитання, повторіть їх за диктором, звертаючи увагу на інтонацію;

б) прочитайте підписи під малюнками, виправте їх, якщо вони неправильні;

в) прочитайте оповідання, скажіть, чи ви зробили б так само, як його герої.

8. Знайдіть серед наведених завдання-інструкцію до умовно-мовленнєвої вправи:

а) подивіться у вікно; я опишу погоду; заперечте мені, якщо моє твердження не відповідає дійсності;

б) я називатиму 1 форму неправильних дієслів, назвіть II та III форми;

в) розкажіть класу про свої літні канікули.

9. Визначте тип вправи, що має таке завдання-інструкцію: «Подивіться на карту. Я буду описувати географічне положення Великої Британії. Погодьтеся зі мною, якщо я правий, і повторіть мої твердження».

а) мовна рецептивно-репродуктивна;

б) умовно-мовленнєва рецептивно-репродуктивна;

в) мовленнєва продуктивна.

10. Визначте тип вправи, що має таке завдання-інструкцію: «Послухайте оповідання про маленького англійського хлопчика і намалюйте предмет, що був причиною його сліз».

а) мовна рецептивна;

б) умовно-мовленнєва рецептивна;

в) мовленнєва рецептивна.

## **Тест**

### **«Навчання фонетичного матеріалу ІМ»**

**Інструкція:** Визначте правильну відповідь (а, б чи в) і запишіть її (наприклад, 1–а).

1. Метою навчання вимови в середній школі є:

- а) ознайомлення учнів із звуками англійської мови;
- б) формування слуховимовних навичок мовлення;
- в) ознайомлення з інтонаційними моделями англійської мови.

2. Основним методом навчання вимови у середній школі вважається:

- а) імітативний;
- б) аналітико-імітативний;
- в) аналітичний.

3. Імітація без пояснення артикуляції використовується для навчання звуків, що:

- а) максимально наближені до звуків рідної мови;
- б) схожі зі звуками рідної мови, але відрізняються від них за суттєвими ознаками;
- в) відсутні в рідній мові.

4. Пояснення артикуляції, яка супроводжується імітацією, використовується для навчання звуків, що:

- а) максимально наближені до звуків рідної мови;
- б) схожі зі звуками рідної мови, але відрізняються від них за суттєвими ознаками;
- в) відсутні в рідній мові.

5. Перше ознайомлення з новим фонетичним явищем має відбуватися:

- а) в окремих словах;
- б) ізольовано;
- в) у звуковому тексті.

6. Визначте вид рецептивної вправи на розвиток фонематичного слуху, що має таке завдання-інструкцію: «Послухайте пари слів і визначте, чи однакові у них голосні звуки всередині слова»:

- а) вправа на упізнавання;
- б) вправа на диференціацію;
- в) вправа на ідентифікацію.

7. Визначте вид репродуктивної вправи на засвоєння інтонаційної моделі, що має таке завдання-інструкцію: «Послухайте мої розпорядження і передайте їх товаришу як прохання».

- а) вправа на імітацію;
- б) вправа на підстановку;
- в) вправа на трансформацію.

8. Звуки виділяються із зразка мовлення й опрацьовуються окремо:

- а) завжди, коли вивчається новий звук;
- б) якщо звук суттєво відрізняється від звука рідної мови;
- в) якщо звук відсутній у рідній мові.

9. При навчанні вимови обов'язково використовуються такі допоміжні засоби:

- а) таблиці;
- б) схеми;
- в) фонограми.

10. Навчання вимови завершується на:

- а) початковому ступені;
- б) середньому ступені;
- в) старшому ступені.

## Тест

### «Навчання лексичного матеріалу ІМ»

**Інструкція:** Визначте правильну відповідь і запишіть її.

1. До лексичного шкільного мінімуму входить:

- а) активний і потенціальний словник;
- б) активний і пасивний словник;
- в) активний, пасивний і потенціальний словник.

2. Реальний словник учня утворюють:

- а) пасивний та активний словниковий запас;
- б) активний та потенціальний запас;
- в) потенціальний та пасивний запас.

3. До потенціального словника учня входять:

- а) слова, які вони самотійно вживають у говорінні;
- б) слова, про значення яких вони дізналися із словника;

в) слова, про значення яких вони можуть здогадатися при читанні та/або аудіюванні.

4. Поняття «лексична одиниця» включає:

- а) слово;
- б) вільне словосполучення;
- в) стале словосполучення;
- г) мовленнєве кліше;
- д) просте речення.

5. Метою навчання лексики в середній школі є:

а) формування лексичних навичок говоріння, аудіювання, читання і письма;

- б) знання всієї лексики іноземної мови;
- в) формування в учнів потенціального словника.

6. Вибір способу семантизації ЛО залежить:

- а) від уподобання вчителя;
- б) від особливостей ЛО;
- в) від тематики для мовлення.

7. Виходячи з особливостей ЛО, виберіть найдоцільніший спосіб семантизації для І таких груп слів:

1) cat, dog, cow, sheep, cock, hen	а) здогадка завдяки відомим афіксам
2) lady, sir, Mr, Mrs, Miss	б) здогадка завдяки подібності ЛО до слів рідної мови
3) continent, tourist, region, climate, total	в) наочність
4) misunderstand, disarmament, helpful, helpless, unjust	г) тлумачення

8. Пред'являти нові ЛО, що належать до активного лексичного мінімуму, доцільно:

- а) в ситуації мовлення;
- б) в писемному мікротексті;
- в) ізольовано.

9. Формуванню навички розуміння похідних слів при читанні сприятиме вправа:

- а) на підстановку ЛО у зразок мовлення;

- б) на групування ЛО згідно з їх афіксами;
- в) на парафраз.

10. Визначте послідовність поданих нижче видів вправ для оволодіння ЛО, що належать до активного лексичного мінімуму:

- а) самостійне вживання ЛО на рівні фрази;
- б) лаконічна відповідь на альтернативне запитання;
- в) завершення зразка мовлення.

### Тест

#### «Навчання активного граматичного матеріалу ІМ»

**Інструкція:** Визначте правильну відповідь і запишіть її

1. Завданням навчання граматики у школі є:

- а) дати учням систематичні знання з граматики ІМ;
- б) сформуванати лише репродуктивні граматичні навички;
- в) сформуванати репродуктивні й рецептивні граматичні навички.

2. У середній загальноосвітній школі вивчають:

- а) усі граматичні явища даної ІМ;
- б) граматичні явища, відібрані до шкільного граматичного мінімуму;
- в) граматичні явища, які зустрічаються в текстах.

3. До активного граматичного мінімуму (АГМ) входять:

- а) граматичні явища, що їх необхідно розпізнавати і розуміти в текстах при читанні;
- б) граматичні явища, які учень має вживати в говорінні і письмі та розуміти при читанні та аудіюванні;
- в) граматичні явища, що використовуються лише в усному мовленні;

4. До репродуктивної граматичної навички входить операція з:

- а) вживання граматичної структури у відповідності до ситуації мовлення;
- б) розпізнавання граматичної структури;
- в) сприйняття граматичної структури.

5. АГМ у середній загальноосвітній школі засвоюється:

- а) лише на початковому ступені;
- б) на початковому та середньому ступенях;
- в) на старшому ступені.

6. Новий активний граматичний матеріал раціонально пред'являти:

- а) у письмовому тексті;
- б) в окремих реченнях;
- в) в ситуаціях мовлення.

7. Для засвоєння АГМ слід найширше використовувати вправи:

- а) мовні;
- б) умовно-мовленнєві;
- в) мовленнєві.

8. Визначте раціональну послідовність вказаних видів вправ для засвоєння ГС, що належать до АГМ:

- а) вправа на імітацію зразка мовлення (ЗМ);
- б) вправа на завершення ЗМ;
- в) вправа на підстановку у ЗМ.

9. Виберіть комунікативне спрямовану інструкцію до вправи на засвоєння питальної форми дієслова:

- а) зробіть подані речення питальними;
- б) вставте необхідне допоміжне дієслово;
- в) спитайте свого товариша, чи виконав він дії, які я називав.

10. Виберіть комунікативне спрямовану інструкцію до вправи на засвоєння заперечної форми дієслова:

- а) виправте мене, якщо я не правий;
- б) вставте заперечення там, де необхідно;
- в) зробіть подані речення заперечними.

## **Тест**

### **«Навчання пасивного граматичного матеріалу»**

**Інструкція:** Визначте правильну відповідь (а, б чи в) і запишіть її.

1. До ПГМ входять:

а) граматичні явища, які треба розпізнавати і розуміти в текстах при читанні та аудіюванні;

б) граматичні явища, що використовуються в усному мовленні і читанні;

в) граматичні явища, що використовуються лише в усному мовленні.

## Методика навчання іноземних мов

2. Метою навчання ПГМ у школі є:

а) знання граматичних явищ, що вживаються лише в писемному мовленні;

б) формування **рецептивних** граматичних навичок;

в) формування репродуктивних граматичних навичок.

3. До рецептивної граматичної навички входять:

а) вживання граматичної структури у мовленні;

б) оформлення (усне чи письмове) ГС відповідно до норм даної мови;

в) розпізнавання граматичних форм та співвіднесення їх з певним значенням.

4. Методика навчання активного і пасивного граматичних мінімумів:

а) зовсім не різняться;

б) різняться не суттєво;

в) різняться суттєво.

5. Новий пасивний граматичний матеріал доцільно пред'являти учням:

а) в ситуаціях мовлення;

б) у структурних групах;

в) в таблицях або письмових мікротестах.

6. Більш раціональним способом пояснення граматичних явищ, що входять до ПГМ, є:

а) описові правила;

б) правила-інструкції;

в) правила-схеми.

7. Для засвоєння пасивного граматичного матеріалу використовуються:

а) рецептивні вправи;

б) репродуктивні вправи;

в) продуктивні вправи.

8. Для вправи на засвоєння пасивного граматичного матеріалу підходить інструкція:

а) знайдіть серед поданих речення з нереальною умовою і запишіть їх номер;

б) розкрийте дужки і поставте дієслово у правильній формі;

в) поставте запитання до підкреслених членів речення.



9. Визначте тип вправи для навчання ПГМ, що має таке завдання-інструкцію: «Прочитайте подані речення (текст). Визначте функції віддієслівних форм V-ing».

- а) мовленнєва продуктивна;
- б) мовленнєва рецептивна;
- в) мовна рецептивна.

10. Пасивний граматичний матеріал можна вважати засвоєним, якщо учні розпізнають і розуміють його на рівні:

- а) окремого речення;
- б) тексту;
- в) групи речень.

### **Тест** **«Навчання аудіювання»**

**Інструкція:** Визначте правильну відповідь і запишіть її.

1. Аудіювання – це:

- а) продуктивна діяльність;
- б) рецептивна діяльність;
- в) репродуктивна діяльність.

2. Аудіювання пов'язане з:

- а) говорінням
- б) читанням
- в) з усіма видами мовленнєвої діяльності

3. Аудіювання є:

- а) метою навчання ІМ;
- б) ефективним засобом навчання ІМ;
- в) одночасно і метою, і засобом навчання ІМ;

4. У середній школі навчають аудіювання:

- а) з повним розумінням та розумінням основного змісту;
- б) з вибіркоким розумінням;
- в) із загальним розумінням.

5. Найбільші труднощі виникають в учнів при аудіюванні текстів:

- а) описів;
- б) повідомлень;
- в) роздумів.

## Методика навчання іноземних мов

6. До мовних труднощів аудіювання належить:

- а) відсутність зорової опори;
- б) наявність конвертованих слів;
- в) темп пред'явлення аудіотексту.

7. До немовних труднощів аудіювання належить:

- а) незнайомий голос диктора;
- б) омофони;
- в) незнайомі слова.

8. До групи умовно-мовленнєвих вправ в аудіюванні належить:

- а) розуміння на слух опису картини;
- б) розпізнавання нового слова серед відомих;
- в) аудіювання фонограми тексту.

9. До мовленнєвих вправ в аудіюванні належить:

- а) визначення інтонації прослуханої фрази;
- б) визначення кількості слів, почутих у фразі;
- в) розуміння звукового супроводу до кінофільму.

10. Найбільш ефективним способом контролю розуміння аудіо-тексту є:

- а) переказ тексту рідною або іноземною мовою;
- б) відповіді на запитання;
- в) тести.

## Тест

### «Навчання діалогічного мовлення ІМ»

**Інструкція:** Визначте правильну відповідь і запишіть її.

1. До лінгвістичних характеристик діалогічного мовлення відносяться:

- а) вмотивованість;
- б) еліптичність;
- в) ситуативність;
- г) наявність «готових» фраз;
- д) наявність заповнювачів пауз.

2. Метою навчання діалогічного мовлення в середній школі є вміння:

- а) брати участь у бесіді у зв'язку з прочитаним, прослуханим чи побаченим;

- б) робити усні повідомлення;
- в) інсценувати запропонований текст-діалог.

3. У процесі навчання діалогічного мовлення учні повинні оволодіти вміннями:

- а) розуміти співрозмовника;
- б) швидко реагувати на його висловлювання;
- в) робити розгорнуте повідомлення;
- г) продовжувати діалог;
- д) користуватися розмовними штампами.

4. Вихідною одиницею навчання діалогічного мовлення є:

- а) репліка;
- б) діалогічна єдність;
- в) мікродіалог.

5. Найбільшу мовленнєву активність має діалогічна єдність:

- а) повідомлення-повідомлення;
- б) повідомлення-запитання;
- в) запитання-контрзапитання;
- г) запитання-відповідь.

6. Найлегшим діалогом для оволодіння є:

- а) діалог-домовленість;
- б) діалог-розпитування;
- в) діалог-обмін враженнями;
- г) діалог-обговорення.

7. Жорсткою детермінованістю висловлювань учнів характеризуються вправи:

- а) на оволодіння діалогічними єдностями;
- б) на оволодіння мікродіалогами;
- в) на створення власних діалогів.

8. До підготовчих у навчанні діалогічного мовлення належать вправи:

- а) бесіда у зв'язку з прочитаним;
- б) розучування діалога-зразка;
- в) обмін репліками «прохання-порада»;
- г) складання діалогу за підстановкою таблицею.

9. До мовленнєвих у навчанні діалогічного мовлення належать вправи:

- а) бесіда за запропонованою ситуацією;

- б) бесіда за природною ситуацією;
- в) ведення діалогу в опорі на схему.

10. Найефективнішим засобом навчання діалогічного мовлення є:

- а) фонограма діалогу;
- б) друкований діалог;
- в) діафільм.

### Тест

#### «Навчання іншомовного монологічного спілкування»

**Інструкція:** Визначте правильну відповідь і запишіть її

1. Характерною рисою монологічного мовлення є:

- а) використання розмовних штампів та формул;
- б) неповноскладність реплік;
- в) повноскладність та розгорнутість.

2. Специфічною трудністю монологічного мовлення є:

- а) логічне зв'язування окремих мовленнєвих зразків;
- б) переключення з аудіювання на говоріння;
- в) швидкість відповідей на запитання.

3. Вихідною одиницею для навчання монологічного мовлення є:

- а) окрема фраза;
- б) понадфразова єдність;
- в) зв'язний текст.

4. Кінцевою метою навчання монологічного мовлення є:

- а) передача змісту прослуханого або прочитаного тексту;
- б) зв'язне висловлювання за темою або ситуацією;
- в) з'єднання окремих мовленнєвих зразків у логічній послідовності.

5. Мета навчання монологічного мовлення за темою досягну-  
та, якщо учні вміють висловлюватися:

- а) в опорі на текст-зразок;
- б) в опорі на ключові слова;
- в) без будь-якої опори.

6. До повної вербальної опори відноситься:

- а) структурно-мовленнева схема;
- б) логіко-синтаксична схема;
- в) підстановча таблиця.

7. Висловлюванню в монологічній формі навчає вправа на:

- а) коментування діафільму;
- б) переказ вивченого тексту;
- в) з'єднання двох-трьох фраз у логічній послідовності.

8. До висловлювання у монологічній формі готує вправа:

- а) відповіді на запитання вчителя;
- б) приєднання учнем своєї фрази у логічній послідовності до фрази, яку сказав учитель, диктор або інший учень;
- в) розповідь про свої літні канікули.

9. Найбільш доцільним для навчання монологічного висловлювання на старшому ступені є завдання:

- а) скажіть, що зображено на малюнку;
- б) висловіть свою думку про зміст картини та її автора;
- в) скажіть 3 фрази про зміст картини.

10. Обґрунтовувати свою точку зору вчить завдання:

- а) передай головний зміст спектаклю;
- б) скажи, які артисти виконували головні ролі;
- в) поясни товаришам, чому тобі сподобався/не сподобався спектакль (концерт, фільм).

## **Тест**

### **«Навчання техніки читання ІМ»**

**Інструкція:** Визначте правильну відповідь (а, б чи в) і запишіть її (наприклад: 1–а).

1. Головним призначенням читання іноземною мовою є:

- а) служити засобом оволодіння лексикою та граматиною;
- б) бути джерелом інформації;
- в) бути опорою для оволодіння усним мовленням.

2. Щоб навчитися читати англійською мовою, необхідно:

- а) уміти писати англійською мовою;
- б) знати назви букв англійського алфавіту;
- в) засвоїти буквено-звукові співвідношення.

3. Оволодіння технікою читання є однією з цілей навчання іноземної мови:

- а) на початковому ступені;

## Методика навчання іноземних мов

б) на середньому ступені;

в) на старшому ступені.

4. Поряд із зоровим аналізатором обов'язковим при читанні є:

а) зоровий аналізатор;

б) рукомоторний аналізатор;

в) слуховий аналізатор.

5. Навички читання рідною мовою впливають на формування аналогічних іншомовних навичок:

а) позитивно;

б) подвійно;

в) негативно.

6. Перенос навички читання з рідної мови на іноземну легше здійснюється, якщо починати із слів:

а) з голосною у відкритому складі;

б) з голосною у закритому складі;

в) із сполученням голосних.

7. Мінімальною одиницею зорового сприймання у процесі читання є:

а) речення;

б) слово;

в) синтагма.

8. Головним компонентом техніки читання є:

а) знання вимог програми до техніки читання;

б) здогадка про значення слова;

в) швидкість зорового сприймання графічних комплексів і правильне їх озвучування.

9. Найбільш ефективним методом навчання техніки читання вважається:

а) звуковий аналітико-синтетичний метод;

б) метод цілих слів;

в) алфавітний метод.

10. Формування міцної навички техніки читання забезпечується:

а) вивченням правил читання;

б) великим обсягом вправлення в читанні;

в) запам'ятанням звукових образів слів.

**Тест**  
**«Навчання читання ІМ»**

**Інструкція:** Визначте правильну відповідь і запишіть її. Порівняйте свою відповідь з ключем.

1. Для розвитку мотивації читання важливою є **І**:

- а) якість текстів **І**;
- б) якість передтекстових завдань;
- в) кількість незнайомих слів у тексті.

2. Читання – це:

- а) активна рецептивна діяльність;
- б) пасивна рецептивна діяльність;
- в) активна індуктивна діяльність.

3. Метою навчання читання у школі є:

- а) формування навичок читання про себе;
- б) читання про себе з безпосереднім розумінням змісту прочитаного;
- в) оволодіння навичками співвідносити букви і звуки.

4. Читання, у процесі якого досягається розуміння не менше 70% змісту, є:

- а) вивчаючим;
- б) переглядовим;
- в) ознайомлювальним.

5. При навчанні переглядового читання ефективною вправою є:

- а) переказ тексту;
- б) визначення основної думки тексту;
- в) письмовий переклад тексту.

6. При навчанні ознайомлювального читання ефективною вправою є:

- а) знайти в тексті відповіді на вказані запитання;
- б) знайти в тексті речення з певним граматичним явищем;
- в) прочитати вказані речення з правильною інтонацією.

7. При формуванні умінь вивчаючого читання адекватною вправою є:

- а) прочитати даний абзац, підкреслити слова з указаним звуком;
- б) прочитати даний абзац, звертаючи увагу на інтонацію;
- в) прочитати даний абзац і здогадатись про значення підкреслених слів.

8. Кількість незнайомих лексичних одиниць у тексті від ступеня до ступеня:

- а) збільшується;
- б) зменшується;
- в) залишається однаковою.

9. Адекватним способом контролю читання як рецептивного виду мовленнєвої діяльності є:

- а) переказ змісту тексту;
- б) тест множинного вибору;
- в) відповіді на запитання.

10. Перевірити розуміння тексту можна за допомогою:

- а) описання кадру фільму;
- б) складання серії запитань;
- в) визначення правильних/неправильних тверджень за змістом тексту.

### **Тест**

#### **«Навчання техніки письма та писемного іншомовного мовлення»**

**Інструкція:** Визначте правильну відповідь і запишіть її.

1. Писемне мовлення є... видом мовленнєвої діяльності:

- а) продуктивним;
- б) рецептивним;
- в) репродуктивним.

2. Навчання писемного мовлення передбачає формування в учнів:

- а) графічних навичок;
- б) орфографічних навичок;
- в) умінь висловлюватись у письмовій формі.

3. Характерним для початкового ступеня навчання є:

- а) формування графічних та орфографічних навичок;
- б) розвиток писемного мовлення як засобу навчання усного мовлення;
- в) розвиток писемного мовлення як засобу самостійної роботи учнів над мовою.



4. Письмо є:

- а) метою і засобом навчання ІМ;
- б) засобом навчання і контролю іншомовних знань, навичок та вмінь;
- в) одночасно метою, засобом навчання і контролю іншомовних знань, навичок та вмінь.

5. Письмові контрольні роботи застосовуються з метою перевірки:

- а) знань мовного матеріалу, умінь аудіювання, писемного висловлювання, читання;
- б) знань мовного матеріалу, умінь аудіювання, усного висловлювання, читання;
- в) лише знань мовного матеріалу.

6. Вправою для навчання техніки письма є:

- а) виписування антонімів із запропонованого списку слів;
- б) списування слів з підкресленням буквосполучення, що передає звук [ai];
- в) написання прикметників у вищому ступені.

7. Підготовчою вправою до навчання писемного мовлення є:

- а) письмовий переказ;
- б) самодиктант (відтворення груп речень, пов'язаних змістом);
- в) вибір ключових слів з тексту.

8. Мовленневою вправою у навчанні писемного мовлення є:

- а) написання листа зарубіжному другу;
- б) розширення висловлювання;
- в) складання плану у формі запитань.

9. Творчі письмові вправи (написання оголошення, автобіографії тощо) пропонуються учням на... ступені:

- а) початковому;
- б) середньому;
- в) старшому.

10. Робота над удосконаленням орфографічних навичок проводиться на... ступенях навчання:

- а) початковому та середньому;
- б) середньому і старшому;
- в) початковому середньому і старшому.

## Тест

### «Планування уроків ІМ на початковому ступені»

**Інструкція:** З поданих нижче тверджень виберіть тільки ті, які характеризують навчальний процес з іноземної мови на початковому ступені.

1. Формуються слуховимовні, лексичні, граматичні та орфографічні навички.
2. Поряд з усним мовленням провідним видом мовленнєвої діяльності стає читання.
3. Учні повинні навчитися сприймати на слух усне повідомлення тривалістю до 1 хвилини.
4. Учні повинні робити невеликі повідомлення – не менше 6 фраз.
5. Для оволодіння говорінням учні вчаться робити повідомлення у формі розповіді, резюме, коментаря і брати участь у бесіді, поєднуючи обмін репліками з розгорнутими повідомленнями.
6. Учні оволодівають звуковою та графічною системами мови, найбільш поширеними граматичними явищами та словником, що засвоюються активно.
7. Поряд з художньою літературою для читання використовуються науково-популярні та суспільно-політичні тексти.
8. Ставиться завдання оволодіти технікою читання вголос і мовчки з повним розумінням змісту тексту.
9. Учні повинні оволодіти каліграфією та орфографією іноземної мови.
10. Учні оволодівають практично усім граматичним матеріалом, необхідним для усного мовлення.
11. У процесі навчання спілкування іноземною мовою необхідно враховувати невеликий досвід соціальної комунікації учнів.
12. Учні повинні навчитись розпізнавати і розуміти при читанні певні граматичні форми та лексичні одиниці.
13. Суттєвою рисою цього періоду є те, що тут по-особливому діє навчальна (пізнавальна) мотивація.
14. Навчаючись письма, учні повинні оволодіти вмінням складати план, тези до усного повідомлення, писати анотації, складати реферат.

15. На цьому етапі необхідно урізноманітнювати форми роботи за рахунок використання ігор, віршів, пісень, інсценівок та прийомів навчання, що потребують рухової діяльності.

16. Програма передбачає рецептивне засвоєння певної кількості лексичних одиниць. Продовжується робота з формування потенціального словника учнів.

17. На цьому ступені має місце цілеспрямоване формування вмінь ознайомлювального та вивчаючого читання.

18. Важко переоцінити використання зорової та слухової наочності на даному ступені. Правильне й доцільне її використання значно активізує роботу учнів на уроці.

19. Різноманітність інтересів, реалізація вимог щодо профорієнтації роблять необхідним подальше посилення індивідуалізації навчання ІМ.

20. Найпоширенішими для даного ступеня є хорова, фронтальна та парна робота.

## **Тест**

### **«Планування уроків на середньому і старшому ступенях»**

**Інструкція:** Визначте, яке із запропонованих тверджень неправильне, і запишіть його.

1. На середньому ступені:

- а) усній роботі відводиться більша частина уроку;
- б) велика увага приділяється розвитку непідготовленого монологічного мовлення;
- в) значне місце займає розвиток уміння сприймати аудіотексти.

2. Порівняно з початковим ступенем на середньому ступені:

- а) збільшується обсяг та кількість текстів для читання;
- б) основними є вміння читати вголос та мовчки;
- в) цілеспрямовано формуються вміння ознайомлювального, вивчаючого та переглядового читання.

3. До кінця 9 класу учні повинні вміти:

- а) написати анотацію, резюме до прочитаного;
- б) скласти реферат на базі прочитаних текстів;
- в) скласти тези до усного повідомлення.

## Методика навчання іноземних мов

### 4. В 7–9 класах:

- а) учні оволодівають усім граматичним матеріалом, необхідним для усного та писемного мовлення;
- б) формується активний та пасивний словник учнів;
- в) починається формування потенціального словника.

5. Навчальний процес на середньому ступені повинен враховувати такі вікові особливості учнів:

- а) розвиток критичного мислення;
- б) здатність до механічного запам'ятовування;
- в) зростання потреби у спілкуванні;
- г) вибірковий інтерес до навчальних предметів;
- д) потяг до самостійності;
- е) формування мотивів навчання, пов'язаних з життєвою перспективою.

6. Порівняно з початковим ступенем урок ІМ на середньому ступені характеризується:

- а) упровадженням самостійної роботи;
- б) широким використанням парних та групових форм роботи;
- в) переважанню вербальної наочності над зображальною;
- г) повнішою реалізацією принципу усного випередження.

7. Дослідницька (гностична) функція вчителя включає вміння:

- а) спостерігати та аналізувати педагогічний процес;
- б) узагальнювати досвід викладання;
- в) володіти професійно-методичними знаннями та вміннями;
- г) аналізувати власну навчально-виховну діяльність.

8. Глобальними об'єктами аналізу уроку є:

- а) цілеспрямованість уроку;
- б) структура та зміст уроку;
- в) активність учнів на уроці;
- г) форми взаємодії вчителя та учнів;
- д) мовленнєва поведінка вчителя;
- е) результативність уроку.

9. Об'єктами аналізу основної частини уроку є такі компоненти його структури:

- а) мовленнєва зарядка;
- б) подача мовного матеріалу;

в) тренування у використанні мовного матеріалу в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі;

г) мовленнєва практика на основі засвоєного матеріалу.

10. Аналізуючи мовлення вчителя на уроці, слід враховувати:

а) його нормативність, виразність та зверненість до учнів;

б) його адаптованість до рівня мовної підготовки учнів;

в) співвідношення мовлення вчителя та учнів на уроці;

г) відповідність мовлення індивідуальним якостям учнів;

д) доцільність використання рідної мови вчителем на уроці.

## Тест

### «Урок іноземної мови»

#### Тестове завдання 1

**Інструкція:** У поданій нижче таблиці позначте буквою «П» постійні компоненти уроку, а буквою «З» – змінні.

#### Структура уроку ІМ

Частини уроку	Компоненти уроку	Відповідь
I. Початок уроку	1. Організаційний момент	
	2. Мовленнєва або фонетична зарядка	
II. Основна частина уроку	3. Подача нового матеріалу	
	4. Тренування у мовленні	
	5. Практика у мовленні	
	6. Систематизація вивченого	
	7. Контроль навичок та вмінь	
	а) поточний б) тематичний, підсумковий	
III. Кінець уроку	8. Пояснення домашнього завдання	
	9. Підсумки уроку	

#### Тестове завдання 2

**Інструкція:** Заповніть пропуски поданими нижче словами (наприклад: 21 – Р).

У ході основної частини уроку вирішуються його головні 1. Основна частина уроку включає такі компоненти: 2 нового матеріалу, 3 учнів у вживанні цього матеріалу в мовленні; 4 в мовленнєвій діяльності; 5 засвоєного та 6 мовленнєвих навичок і вмінь.

Найбільшу частину уроку займають 7 вправи та 8 у мовленнєвій діяльності. Характер тренування чи практики буде залежати від поставленої учителем 9 уроку. Важливо пам'ятати, що мета уроку має бути реалізована у 10 вправ, до якого органічно входять як 11 (для формування навичок), так і 12 (для розвитку вмінь) вправи. Завершуючи урок, учитель підсумовує 13 учнів, мотивує та виставляє 14, роз'яснює 1516. При формулюванні домашнього завдання важливо передбачити також його 17 на 18, короткі 19 щодо способів його 20 та оформлення.

- |                      |                        |
|----------------------|------------------------|
| а) інструкція;       | й) практика (двічі);   |
| б) виконання;        | і) систематизація;     |
| в) запис;            | ї) контроль;           |
| г) оцінка;           | й) мета;               |
| д) успіх;            | к) комплекс;           |
| е) завдання (двічі); | л) домашній;           |
| є) дошка;            | м) тренувальний;       |
| ж) подача;           | н) умовно-мовленнєвий; |
| з) тренування;       | о) мовленнєвий.        |

### Тест

#### «Шляхи індивідуалізації процесу навчання ІМ»

**Інструкція:** Визначте правильну відповідь і запишіть її.

1. До основних цілей індивідуалізації відноситься:

- а) формування індивідуального стилю оволодіння іншомовним мовленням;
- б) стимулювання навчальної діяльності учнів;
- в) активізація навчально-виховного процесу.

2. Завданням індивідуалізації навчання ІМ є:

- а) контроль рівня сформованості навичок та вмінь;
- б) скорочення обсягу програмного матеріалу;
- в) підвищення рівня володіння ІМ.

3. Види індивідуалізації процесу навчання ІМ визначаються:

- а) відповідно до підструктур психологічної структури індивідуальності учня;

- б) з урахуванням типу пізнавальної діяльності учня;
- в) з опорою на індивідуальний стиль оволодіння ІМ учнем.

4. Психологічна структура індивідуальності включає 4 підструктури:

- а) індивідуальний досвід, спрямованість, форми відображення та переконання;
- б) спрямованість, соціальний досвід, форми відображення та вікові особливості;
- в) спрямованість, соціальний досвід, форми відображення та біологічні властивості.

5. Провідними видами індивідуалізації є:

- а) мотивуюча, контролююча, розвиваюча, формуюча;
- б) регулююча, розвиваюча, мотивуюча, формуюча;
- в) розвиваюча, регулююча, стимулююча, мотивуюча.

6. Для вивчення індивідуально-психологічних особливостей учнів використовується:

- а) пробне навчання;
- б) експеримент;
- в) тестування.

7. Основним засобом реалізації мотивуючої індивідуалізації є:

- а) тексти;
- б) пам'ятки;
- в) картки.

8. Основним прийомом реалізації регулюючої індивідуалізації є:

- а) підбір мовленнєвих партнерів;
- б) підбір раціональних режимів виконання вправ;
- в) зміна обсягу завдань.

9. Основним засобом реалізації розвиваючої індивідуалізації є:

- а) тексти, що відповідають індивідуальним запитам учнів;
- б) адаптуючі роздавальні картки;
- в) підручник та навчальні роздавальні картки.

10. Основним прийомом реалізації формуючої індивідуалізації на позакласних заняттях є:

- а) адаптуючі роздавальні картки;
- б) фонограма;
- в) пам'ятки.

## Тест

### «Прийоми інтенсивного навчання ІМ»

**Інструкція:** Визначте правильну відповідь і запишіть її. Будьте уважні: можливі дві правильні відповіді.

1. До методу активізації резервних можливостей особистості і колективу відноситься і

- а) принцип комунікативності;
- б) принцип особистісного спілкування;
- в) принцип ситуативної спрямованості.

2. За типологією уроки інтенсивного навчання поділяються на:

- а) урок тренування у спілкуванні;
- б) урок практики у спілкуванні;
- в) комбінований урок.

3. Поліпшенню запам'ятовування навчального матеріалу під час його подачі в інтенсивному навчанні сприяють прийоми:

- а) пояснення граматичного правила та показ граматичних таблиць;
- б) використання жестів, мелодизація, ритмізація, римування;
- в) запис нових слів у словники.

4. Завдання: «You're a weatherman of the Weather-Bureau in Oxford. Residents phone your office and ask you for weather forecast. Answer their questions. Make use of the weather-chart for the following week and the example given below» відноситься до:

- а) етапу практики у спілкуванні;
- б) етапу подачі нового навчального матеріалу;
- в) етапу тренування у спілкуванні.

5. Установка «Today we're going to learn the Simple Present Tense»:

- а) є типовою в курсі інтенсивного навчання;
- б) може бути використана на уроці інтенсивного навчання;
- в) не рекомендується для використання на уроці інтенсивного навчання.

6. Домашнє завдання типу «Вивчіть діалог напам'ять, я опитаю вас наступного разу»:

- а) притаманне курсу інтенсивного навчання;
- б) не використовується в курсі інтенсивного навчання;
- в) широко використовується в курсі інтенсивного навчання.



7. При вивченні граматичного матеріалу в інтенсивному курсі:

а) вчитель пояснює правило, потім наводить декілька прикладів, які опрацьовуються і записуються учнями;

б) граматичний матеріал опрацьовується на великій кількості прикладів, після чого учні під керівництвом учителя виводять правило;

в) учні читають правило, потім учитель пояснює те, що не зовсім зрозуміло, після чого учні виконують вправи на це правило.

8. Розучування пісень використовується в курсі інтенсивного навчання з метою:

а) глибшого вивчення навчального матеріалу та регулювання емоційного і фізичного стану учнів;

б) надання учням відпочинку від виконання навчальних завдань;

в) їх виконання під час позакласної роботи.

9. В інтенсивному навчанні мовні вправи:

а) зовсім не використовуються:

б) широко використовуються:

в) використовуються у сфері ігор.

10. Комунікативні вправи виконуються учнями:

а) на уроках подачі нового навчального матеріалу;

б) на уроках практики у спілкуванні;

в) на уроках тренування у спілкуванні.

## **Тест**

### **«Контроль у навчанні іноземних мов»**

**Інструкція:** Визначте правильну відповідь і запишіть її.

1. Основною функцією контролю є:

а) оціночна;

б) розвиваюча;

в) функція зворотного зв'язку.

2. Контроль має бути:

а) об'єктивним і систематичним;

б) репрезентативним і рубіжним;

в) об'єктивним та індивідуальним.

3. За формою організації контроль може бути:

а) усним, письмовим;

## Методика навчання іноземних мов

- б) індивідуальним, груповим, фронтальним;
- в) поточним, рубіжним, підсумковим.

4. Об'єктами контролю є:

- а) мовленнєві навички та вміння;
- б) лінгвістична та комунікативна компетенції;
- в) тексти для читання та аудіювання.

5. Якісними показниками умінь говоріння є:

- а) правильність використання мовних засобів;
- б) обсяг висловлювання;
- в) наявність пауз.

6. Якісними показниками вмінь аудіювання є:

- а) тривалість звучання фонограми;
- б) ступінь розуміння аудіотексту;
- в) уміння переказати зміст прослуханого.

7. Кількісними показниками вмінь читання є:

- а) уміння передати зміст прочитаного;
- б) уміння зрозуміти підтекст;
- в) швидкість читання.

8. Якісними показниками вмінь письма є:

- а) обсяг писемного висловлювання;
- б) кількість простих і складних речень;
- в) повнота відображення теми.

9. Основними показниками якості тесту є:

- а) кількість тестових завдань;
- б) практичність та надійність;
- в) об'єктивність.

10. Для організації поточного контролю застосовується:

- а) стандартизований лінгводидактичний тест;
- б) нестандартизований лінгводидактичний тест;
- в) стандартизований та нестандартизований лінгводидактичні тести.

**Тест**  
**«Позакласна робота з іноземної мови»**

**Інструкція:** Визначте правильну відповідь і запишіть її.

1. Участь у позакласній роботі є:

- а) обов'язковою для всіх учнів;
- б) обов'язковою для кращих учнів;
- в) добровільною.

2. Позакласна робота з ІМ проводиться:

- а) за спеціальною програмою;
- б) за планом методичного об'єднання вчителів ІМ;
- в) без будь-якого плану.

3. Основна мета позакласної роботи з ІМ полягає:

- а) в подальшому удосконаленні практичного володіння учнями іноземною мовою;
- б) в розвитку особистості учня;
- в) в естетичному вихованні учнів.

4. Визначальною рисою позакласної роботи з ІМ є:

- а) навчання видів мовленнєвої діяльності;
- б) використання іноземної мови як засобу спілкування;
- в) формування творчих стосунків між учнями та вчителями.

5. Характерною методичною вимогою до позакласної роботи з ІМ є:

- а) використання пізнавальних навчальних матеріалів;
- б) посильні завдання;
- в) цікавий зміст матеріалів і яскравість форми.

6. Інтерес учнів до позакласної роботи значною мірою залежить від:

- а) організованості й дисциплінованості учнів;
- б) системи прийомів, які спонукають до спілкування;
- в) можливості спілкування в атмосфері святковості, невимушеності тощо.

7. До основних організаційних принципів позакласної роботи відносять:

- а) принцип ситуативності;
- б) принцип масовості;
- в) принцип наступності.

8. Позакласна робота за організаційно-структурною ознакою буває:

- а) масово-груповою;

## Методика навчання іноземних мов

- б) індивідуальною;
- в) груповою.

9. Позакласна робота за змістом поділяється на:

- а) культурно-масову;
- б) культурно-змагальну;
- в) індивідуально-масову.

10. До заходів культурно-масового характеру відноситься:

- а) прес-конференція;
- б) вечір-свято;
- в) фестиваль.

## Тест

### «Етапи розвитку Методики викладання іноземних мов»

**Інструкція:** Визначте правильну відповідь (а, б чи в) і запишіть її (наприклад: 1–а).

1. Головною заслугою Г. Пальмера є:

- а) розробка закінченої системи навчання екстенсивного читання;
- б) визначення структур-моделей речень для навчання усного мовлення на початковому ступені;
- в) проведення занять лише іноземною мовою.

2. Основною заслугою М. Уеста є:

- а) обґрунтування системи навчання різних видів мовлення;
- б) розробка закінченої системи навчання читання;
- в) створення комплексу завдань для хорошої роботи.

3. Психологічною базою аудіо-лінгвального та аудіо-візуального методів є:

- а) біхевіоризм;
- б) асоціативна психологія;
- в) експериментальна психологія.

4. Представниками аудіо-лінгвального методу є:

- а) Ч. Фріз, Р. Ладло;
- б) Г. Пальмер, М. Уест;
- в) М. Берліц, Ф. Гуен, М. Вальтер.

5. Аудіо-лінгвальний метод виник в:

- а) Англії;

- б) США;
- в) Франції.

6. Згідно з принципами аудіо-лінгвального методу оволодіння мовою слід розпочинати із:

- а) засвоєння звукової системи і системи моделей;
- б) аналізу лексичного мінімуму;
- в) оволодіння навичками читання і письма.

7. Представники аудіо-лінгвального методу:

- а) надають особливого значення оволодінню лексикою;
- б) зосереджують увагу на вивченні структур-моделей побудови речення;
- в) висувають на перше місце вивчення зв'язних текстів.

8. Представниками аудіо-візуального методу є:

- а) Р. Ладо, Ч. Фріз;
- б) Ж. Гугенейм, П. Губерина;
- в) М. Берліц, Ф. Гуен.

9. Найважливішим в аудіо-візуальному методі є поєднання:

- а) зорової вербальної наочності зі слуховою вербальною;
- б) зорової екстралінгвістичної наочності із зоровою вербальною;
- в) зорової екстралінгвістичної наочності зі слуховою вербальною.

10. Об'єктом навчання в аудіо-візуальному методі є:

- а) діалогічне мовлення;
- б) читання;
- в) монологічне мовлення.

## ПИТАННЯ ДО ІСПИТУ

1. Методика як наука і теорія навчання іноземної мови у школі. Основні методичні принципи як стратегія навчання. Шляхи реалізації принципу комунікативності у вправах для навчання спілкування іноземною мовою.
2. Методи дослідження в сучасній методиці навчання ІМ. Застосування методів дослідження у процесі педпрактики та написання курсової роботи.
3. Зв'язок методики навчання іноземних мов з іншими науками.
4. Специфіка реалізації дидактичних принципів (наочності, свідомості, активності та ін.) у процесі навчання іноземних мов.
5. Цілі навчання іноземних мов у школі. Взаємозв'язок практичної, освітньої, виховної та розвиваючої цілей навчання.
6. Зміст навчання іноземних мов у середній школі, його компоненти.
7. Характеристика чинної програми з іноземних мов для середньої школи: зміст і структура.
8. Методи та прийоми навчання іноземних мов.
9. Основні форми навчання іноземної мови в школі. Вимоги до сучасного уроку ІМ. Реалізація цих вимог у сучасних підручниках з іноземної мови.
10. Особливості навчання іноземної мови на початковому ступені: завдання, зміст, засоби. Використання зорового та слухового унаочнення у процесі виконання вправ.
11. Особливості навчання іноземної мови на середньому ступені: завдання, зміст, засоби.
12. Особливості навчання іноземної мови на старшому ступені: завдання, зміст, засоби.
13. Засоби навчання, їх класифікація. Особливості використання зорових (вербальних і зображальних) засобів на різних ступенях. Методика роботи з цими засобами в різних підручниках з іноземної мови для середньої школи.
14. Використання технічних засобів навчання іноземних мов у школі. Використання фонограм у навчанні діалогічного мовлення.
15. Проблема створення НМК з іноземної мови. Різні точки зору на НМК. Необхідність створення альтернативних НМК.

16. Проблема навчання іноземної вимови у школі. Характеристика фонетичних вправ. Фрагмент уроку для навчання фонетики.
17. Проблема навчання граматики на початковому ступені. Складання фрагмента уроку з навчання активної граматики у 5 класі.
18. Проблема навчання граматики на середньому ступені. Складання фрагмента уроку з навчання активної граматики у 7 класі.
19. Проблема навчання граматики на старшому ступені. Складання фрагмента уроку з навчання активної граматики у 10 класі.
20. Різні способи семантизації ЛО. Складання фрагмента уроку для ознайомлення учнів з новими лексичними одиницями.
21. Навчання лексики на початковому і середньому ступенях. Характеристика лексичних вправ. Складання фрагмента уроку з навчання активної лексики.
22. Навчання лексики на старшому ступені. Характеристика вправ для навчання мовної здогадки.
23. Загальна характеристика усного мовлення. Аудіювання та говоріння. Монологічна а форми мовлення.
24. Навчання усного мовлення на початковому ступені на основі мовленнєвих зразків. Складання фрагмента уроку з навчання ДМ.
25. Поняття мовленнєвої ситуації та засоби її створення на уроці ІМ. Приклади мовленнєвих ситуацій для навчання ДМ.
26. Етапи навчання діалогічного мовлення. Система вправ.
27. Рольова гра у навчанні діалогу. Складання фрагмента уроку з навчання ДМ у 6 класі.
28. Етапи навчання монологічного мовлення. Система вправ. Складання фрагмента уроку з навчання монологу.
29. Навчання аудіювання на різних ступенях. Система вправ. Складання фрагмента уроку з навчання аудіювання.
30. Навчання читання іноземною мовою. Суть процесу читання. Види читання. Складання фрагмента уроку з навчання ознайомлювального читання.
31. Проблеми навчання техніки читання іноземною мовою. Види вправ.

32. Проблеми навчання техніки письма іноземною мовою. Види вправ.
33. Навчання письма як виду мовленнєвої діяльності на різних ступенях. Види письмових вправ.
34. Контроль у навчанні іноземних мов. Об'єкти, види і форми контролю. Складання тесту для контролю розуміння змісту прочитаного тексту.
35. Планування навчально-виховного процесу з іноземної мови. Види планів. Складання плану уроку з іноземної мови для 9 класу.
36. Урок як основна форма навчально-виховного процесу. Типологія і структура уроків з іноземної мови.
37. Проблема вправ для навчання іноземних мов. Типи і види вправ. Визначення типу, виду і мети запропонованих вправ.
38. Наочність у навчанні іноземних мов. Види наочності та їх застосування у навчанні мовного матеріалу і видів мовленнєвої діяльності. Планування фрагмента уроку з використанням зображувальної наочності.
39. Шляхи інтенсифікації навчально-виховного процесу.



## **СЛОВНИК МЕТОДИЧНИХ ТЕРМІНІВ\***

**АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ (АМН)** – методи, що створюють умови для вияву активності суб'єктів спільної діяльності «учіння-навчання». Поєднують ознаки методів педагогічного впливу та компонентів змісту освіти, оскільки через них можна передати навички діяльності, які не передаються вербальним шляхом. Проектувати навчальну ситуацію, у якій виявляється діяльнісний зміст освіти, можна лише через АМО.

**АКТУАЛІЗАЦІЯ** – 1) відтворення в пам'яті системи знань (понять, положень, правил, фактів, уявлень), життєвого досвіду, засвоєних раніше способів учіння з метою наступного їх використання у пізнавальній діяльності; 2) перехід від можливості до дійсності.

**АКТИВНИЙ СЛОВНИК УЧНЯ** – частина словника, що використовується школярем у самостійному усному й писемному мовленні (діалогах, переказах прочитаного, творчих роботах). Розширюється за рахунок пасивного словника.

**АУДІЮВАННЯ** – один з чотирьох видів мовленнєвої діяльності, що полягає в одночасному сприйнятті на слух і розумінні людського мовлення і є основою спілкування. Розрізняють репродуктивне та продуктивне аудіювання. Основною ознакою репродуктивного аудіювання, на відміну від продуктивного, є повторюваність усної інформації. У школі до репродуктивного аудіювання вдаються у процесі проведення усних переказів та підготовки до творчих робіт. У природній ситуації спілкування співрозмовники вдаються до продуктивного аудіювання.

**ВЕРБАЛЬНЕ СПІЛКУВАННЯ** – процес передавання інформації за допомогою мови.

**ВИДИ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ** – аудіювання (одночасне слухання-розуміння), читання, говоріння й письмо. Час, що витрачається людиною на різні види мовленнєвої діяльності, розподіляється приблизно так: аудіювання – 45%, говоріння – 30%, читання – 6%, письмо – 9%. Говоріння й письмо є продуктивними

---

\* Словник укладено на основі:

- 1) Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
- 2) Миньяр-Белоручев Р. К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М., 1996. – 146 с.

видами мовленнєвої діяльності (мовець творить мовленнєвий продукт), аудіювання й читання – рецептивними (готовий мовленнєвий продукт сприймається мовцем).

**ВИСЛОВЛЮВАННЯ** – акт комунікації; одиниця повідомлення, що має смислову цілісність і може бути сприйнята адресатом мовлення. У процесі навчання мови робота над висловлюванням проводиться у формі складання речень; відповідей на питання вчителя; розгорнутих відповідей за змістом вивченого; творчих робіт; доповідей тощо.

**ВИРАЗНЕ ЧИТАННЯ** – читання з дотриманням системи правил (орфоепії, артикуляції, дикції тощо).

**ГЛОБАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ** – одна з фундаментальних тенденцій розвитку освіти. Відображає формування єдиного інформаційного, освітнього й соціального простору в масштабах усієї планети, зокрема через діяльність засобів масової інформації, канали Інтернет.

**ГОВОРІННЯ** – один з чотирьох видів мовленнєвої діяльності, що полягає у перекодуванні думки в звукові сигнали, переведенні внутрішнього мовлення у зовнішнє (акустичне). Ситуативно вмотивований і ситуативно зумовлений процес. Ситуація спілкування спричиняє мотив (мету): виникає потреба щось з'ясувати, необхідність щось повідомити, до чогось спонукати. Результат говоріння – усне висловлювання.

**ДЕДУКЦІЯ** (від лат. deductio – виведення) – метод умовиводу за типом від загального до конкретного (дедуктивний метод Шерлока Холмса). Протиставляється індукції.

**ДИКЦІЯ** (від лат. dictio – вимова) – манера вимовляння звуків і слів.

**ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ МОВИ** – організація навчальної діяльності школярів одного класу на основі їх об'єднання в групи за інтересами, рівнем готовності до виконання певних видів роботи тощо. Кожна група одержує завдання різного рівня складності. Дає можливість забезпечити умови для розвитку учнів кожної групи. Не суперечить застосуванню визначених чинними програмами єдиних вимог до знань, умінь і навичок школярів.

**ДІАЛОГ** – вид мовлення (найчастіше усного), для якого характерні почергові висловлювання двох або кількох співрозмовників. Усне діалогічне мовлення здійснюється за умови безпосереднього контакту співрозмовників, кожен з яких почергово то слу-

хає/сприймає, то говорить. Тому щоб навчитися діалогу, необхідно досконало оволодіти такими видами мовленнєвої діяльності, як аудіювання та говоріння.

**ДОСЛІДНИЦЬКИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ** – метод, у основу якого покладено ідею про подібність етапів та логіки навчального та наукового пізнання. Передбачає таку організацію навчального процесу, за якої учень засвоює елементи методології та методики наукового аналізу явищ і процесів та оволодіває вміннями самостійно одержувати нові для нього знання.

**ЗНАННЯ** – сукупність відомостей про дійсність, виражена у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій за зафіксована в знакових системах природних та штучних мов

**ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ** – унікальне поєднання психофізіологічних даних та особистісних рис, притаманне конкретній людині, що відрізняє її від інших людей.

**ЕВРИСТИЧНА БЕСІДА** – метод навчання, який полягає в тому, що вчитель вміло поставленими запитаннями (інколи навідними), спонукає учнів самостійно на основі їхніх знань, уявлень, життєвого досвіду, спостережень приходити до певних висновків, формулювати поняття і правила.

**ЕМПАТІЯ** – проникнення у внутрішній світ іншої людини (аудиторії) через емоційну ідентифікацію, співчуття.

**ЕРУДИЦІЯ** (від лат. eruditio – вченість) – наявність глибоких знань і тій чи іншій галузі; виникає як результат копіткої праці індивідуума над собою

**ІНДУКЦІЯ В НАВЧАННІ МОВИ** – опора в навчальній роботі на умовиводи, у яких учень іде від конкретних випадків до загальних явищ, до закономірності. На основі дедукції будується евристична бесіда, організовуються спостереження над мовою. Індукцію покладено в основу пошукових методів навчання. Застосовується переважно у початковій школі та середній ланці. Невіддільна від дедукції.

**ІННОВАЦІЙНЕ НАВЧАННЯ** – зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна діяльність, що ґрунтується на оригінальних методиках розвитку різних форм мислення, творчих здібностей, соціально-адаптаційних можливостях особистості.

**ІНТЕНСИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ МОВИ** – навчальні системи, які активізують приховані додаткові можливості засвоєння

навчального матеріалу: застосування рольових ігор; сугестопедія (від сугестія – навіювання), гіпнопедія – навчання мови під час природного (не гіпнотичного) сну тощо.

**ІНТОНАЦІЯ** (від лат. *intono* – голосно вимовляю) – ритмо-мелодійний малюнок мовлення, основою якого є чергування підвищення та пониження тону голосу.

**ІНФОРМАТИЗАЦІЯ** – одна з глобальних тенденцій розвитку освіти, пов'язана з розширенням застосування комп'ютерів, інформаційних мереж і технологій в освітній практиці.

**КВАЛІФІКАЦІЯ** – 1) рівень, ступінь підготовленості людини до певного виду праці; 2) Професія, спеціальність; 3) Характеристика предмета, віднесеність його до певної категорії.

**КІНЕСИКА** – сукупність форм невербального спілкування, що проявляються у рухах людського тіла – погляді, міміці, жестах, поставі (позі), ході.

**КОМПЕТЕНТНІСТЬ** – спроможність вирішувати проблеми, які виникають у житті, засобами навчального предмету: а) розпізнавати з-поміж проблем, що виникають, такі, що можуть бути вирішені засобами даного предмету; б) формулювати й вирішувати такі проблеми із застосуванням предметних знань і вмінь; в) аналізувати застосовані методи рішення; г) інтерпретувати одержані результати, формулювати остаточні результати вирішення поставленої проблеми.

**КОМПЕТЕНЦІЯ** – сукупність знань, умінь і навичок, а також способів практичної діяльності учнів, які забезпечують практичне оволодіння навчальним предметом.

**КОМУНІКАТИВНА УСТАНОВКА** – стан готовності мовця позитивно (або негативно) реагувати на співрозмовника у процесі спілкування.

**КОРЕКЦІЯ** – усунення відставання, відхилень у розвитку, порушень, дефектів в освіті, навчанні та вихованні.

**КРЕАТИВНІСТЬ** – стійка властивість індивіда виявляти соціально значущу творчу активність; рівень творчої обдарованості, здатності до творчості.

**КУЛЬТУРА СПІЛКУВАННЯ** – поєднання комунікативної установки, знань з етики й психології спілкування та вміння застосовувати ці знання на практиці.

**ЛІНГВІСТИКА ТЕКСТУ** – галузь науки про мову, що почала активно розвиватися з 70-х років минулого століття. Основним по-

няттям лінгвістики тексту є текст, а предметом вивчення – зміст і структура (будова) тексту. Завдання лінгвістики тексту – виявити й дослідити загальні закономірності будови тексту.

**ЛІНГВОДИДАКТИКА** – теорія навчання мови; досліджує питання змісту навчального курсу мови на основі лінгвістичних досліджень, труднощі засвоєння мовного матеріалу, причини виникнення таких труднощів і шляхи їх подолання, визначає принципи, методи і прийоми навчання мови. Стосовно вивчення української мови у російськомовному середовищі досліджує характер білінгвальних явищ, впливу інтерференції і на цій основі вибудовує методичні рекомендації.

**ЛІНГВОМЕТОДИКА** – те саме, що методика навчання мови.

**МОВНІ НАВИЧКИ** – автоматизовані вміння, що формуються внаслідок тривалого вправлення. Належать до інтелектуальних, проте їхня особливість полягає в тому, що, з огляду на безперервний контроль свідомості над мовленням, а також нестримний потяг більшості мовців до мовної творчості, вони ніколи не досягають абсолютної автоматизації (автоматизуються лише окремі елементи дій).

**МОДУЛЬ** – задокументована завершена частина освітньо-професійної програми (навчальної дисципліни, практики, державної атестації), що реалізується відповідними формами навчального процесу; змістовий М. – система навчальних елементів, поєднана за ознакою відповідності певному навчальному об'єктові; дидактичний М. складається із закінчених та взаємопов'язаних елементарних частин змістових та операційних знань.

**МОЗКОВА АТАКА** – організований процес генерування ідей у результаті безперешкодного і відкритого обговорення проблеми.

**МОНІТОРИНГ В ОСВІТІ** – постійне відстежування певного процесу в освіті з метою виявлення його відповідності визначеному результату навчання. Елементи М.: поточна, проміжна і підсумкова атестація, графіки та звіти, педагогічні ради, педагогічні консилиуми і под.

**МОНОЛОГ** – висловлювання однієї особи, здебільшого значне за обсягом, що має тему, головну думку, певну композиційну структуру. Вимагає від автора певного рівня підготовленості, вольових зусиль, необхідних для складання плану висловлювання, добору адекватних задумові мовних засобів тощо. У шкільній практиці ро-

бота над формуванням умінь і навичок складання монологу виявляється в роботі над різними видами переказів.

**НАВЧАННЯ** – процес, що, забезпечуючи пізнання світу, передбачає певний зовнішній продукт, отримання нових засобів у діяльності (знань, умінь, навичок)

**НОВАТОРСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД** – навчально-виховна, організаційно-педагогічна діяльність, породжена радикально новою педагогічною ідеєю.

**ОБЛАДНАННЯ УРОКУ МОВИ** – комплект усіх використовуваних на уроці навчальних посібників: підручники, посібники (збірники вправ, диктантів, переказів, тестів тощо), словники та довідники, роздавальний матеріал, унаочнення (таблиці, схеми, картини), а також зошити, дошка, крейда, ТЗН.

**ОПОРИ** – гранично стислі узагальнені теоретичні відомості, подані у формі таблиці, формули або моделі. Використовуються як засіб запам'ятовування та орієнтир у практичних діях учня.

Література. Плиско К. М. Синтаксис української мови в опорних конспектах, таблицях і завданнях.

**ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ** – вибір оптимального (найкращого, найдоцільнішого) варіанта процесу навчання в конкретній педагогічній ситуації. Основні критерії: результативність і якість вирішення навчально-виховних завдань за мінімальних витрат часу й зусиль учнів та вчителя.

**ОЦІНКА** – загальний термін, що вживається для характеристики результатів навчальної діяльності відповідно до критеріїв їх відповідності встановленим вимогам. Поділяються на поточні, проміжні, підсумкові; виражаються у балах.

**ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАЦІЯ** – сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання й навчання; цілісна теоретична, технологічна і методична концепція оновлення педагогічної діяльності, що забезпечує її вихід на якісно новий рівень; процес освоєння нового (засобу, методики, технології тощо).

**ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ** – прийняття і здійснення педагогом оптимальних нестандартних рішень у змінних умовах навчально-виховного процесу.

**ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНІКА** – комплекс загальнопедагогічних і психологічних умінь педагога, що забезпечує володіння ним сво-

їм психофізичним станом, настроями, емоціями, мовленням тощо. Виділяють такі елементи П.т.: вербальні (голос, дикція, інтонація, темп мовлення); невербальні (міміка, жести, артикуляція, пластика); соціально-перцептивні (увага, сприйняття, спостережливість, уява); володіння емоційним станом (зняття напруження, саморегуляція, самонавіювання тощо).

**ПЕРЕДОВИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД** – навчально-виховна, організаційно-педагогічна діяльність, у процесі якої позитивні результати у розв’язанні актуальних педагогічних проблем забезпечуються застосуванням оригінальних форм, методів, прийомів, засобів навчання та виховання, нових освітніх систем або інтеграції традиційних форм, методів і под.

**ПЕРЕКАЗ** – традиційний для школи вид навчальної роботи з розвитку зв’язного мовлення, що полягає в усному або письмовому відтворенні тексту-зразка (вихідного тексту). Сприяє розумінню логіки й композиції тексту, збагаченню та активізації словникового запасу, упорядкуванню граматичного ладу мовлення, а також формуванню вміння відтворювати й поєднувати різні типи мовлення (розповідь, опис, роздум), передавати стильові особливості тексту.

**ПИСЬМО** – один з чотирьох видів мовленнєвої діяльності, процес кодування слів, речень, текстів за допомогою графічних знаків:

**ПОШУКОВІ (ЕВРИСТИЧНІ) МЕТОДИ НАВЧАННЯ** – методи, які забезпечують максимальну пізнавальну активність учнів, що спирається на розвинутий пізнавальний інтерес. Відповідно до типології І. Я. Лернера і М. М. Сказкіна, до цієї групи належать такі методи: частково-пошуковий, метод проблемного навчання та дослідницький. До застосування названих методів схильні сучасні інноваційні методики. Пошукова діяльність учнів є перехідною ланкою до творчості.

**ПРАВИЛА МОВНІ** 1) Положення, що виражають певну закономірність мови у граматиці, фонетиці, словотворі тощо. 2). Припис, інструкція для виконання певної дії, перелік послідовності операцій, з яких ця дія складається у орфографії, орфоєпії, каліграфії тощо.

**ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ** – один із типів розвивального навчання, навчально-виховна система (інколи визначається як метод навчання), суттю якої є пошукова діяльність учнів, яка починається

з формулювання проблемних запитань (саме вони допомагають учням визначити суть проблемного завдання; у проблемному запитанні завжди є прихована суперечність) і створення проблемних ситуацій (ситуацій, що породжують задачу, розв'язання якої спонукає школярів до активного мислення, для вирішення якої необхідно знайти й застосувати нові знання чи способи дій).

**ПРОБЛЕМНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ** – методи засвоєння нових знань, за умови застосування яких учень бере участь у виробленні нового змісту знань (розв'язанні проблеми). Передбачають високу мотивацію учасників навчального процесу, можливості реалізації атмосфери діалогу й співробітництва.

**ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНА** – затверджений Міністерством освіти і науки документ, що визначає зміст і обсяг предмета, коло знань і вмінь, що мають бути обов'язково засвоєні учнями кожного класу. Укладаються відповідно до вимог Державного стандарту та Концепції навчання предмета. Існують програми різних рівнів: для загальноосвітніх навчальних закладів, для профільних класів, для класів з поглибленим вивченням предмета, факультативних курсів, а також «авторські» програми. На основі програм укладають підручники, навчальні комплекти та інші допоміжні навчальні матеріали.

**РЕФЛЕКСІЯ** – у філософії – роздум та самоспостереження, аналіз власних дій та міркувань, самозаглиблення, «повернення» свідомості на себе. У психології – процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів та станів. У соціальній психології – не лише знання й розуміння себе самого, а й осмислення оцінювання себе іншими індивідами.

**РЕЦИПІЄНТ** – той, хто сприймає мовлення (на відміну від продуцента, який його творить).

**РИТОРИКА** – наука про способи переконання, ефективні форми впливу на аудиторію з урахуванням її особливостей; красномовство. Як наука Р. склалась у Давній Греції. В Україні поширюється з кінця XVI ст..

**РОЗДАТКОВИЙ МАТЕРІАЛ** – завдання і вправи на окремих картках для індивідуального виконання учнями. Сприяють розвитку самостійності. Використовуються для закріплення, повторення, узагальнення вивченого, а також як засіб перевірки рівня здобутих знань і набутих умінь і навичок.



**СИТУАТИВНІ ВПРАВИ** – вправи, які штучно моделюють в умовах шкільного навчання певні (бажано актуальні та максимально наближені до природних) ситуації спілкування, чим породжують необхідність створення учнями висловлювань діалогічного або монологічного характеру. Близькі до рольової гри: за завдання учителя кожен з учнів ототожнює себе з мовцем, який, потрапивши у конкретну ситуацію спілкування, виконує певну соціальну роль (школяра, його батька, учителя, лікаря, продавця і под.)

**СПІЛКУВАННЯ** – соціальна форма взаємодії між людьми, опосередкована обміном думками, почуттями, ідеями, переживаннями. С. ділове – спілкування людей як виконавців соціальних (професійних) ролей, функціонально заданих програм і дій. С. неофіційне – спілкування, головними чинником якого є не соціальна роль, а особистісні якості, коло інтересів, почуттів, індивідуальність людини.

**СТАНДАРТ ОСВІТИ** – документ, спрямований на досягнення оптимального ступеня упорядкування у сфері освіти. Розробляється та затверджується державним органом. Установлює загальні принципи, правила, вимоги або характеристики стосовно змісту освіти.

**СТИЛЬ ВИКЛАДАННЯ** розрізняють відповідно до ступеня орієнтації вчителя на підхід до явищ, що вивчаються, та врахування ним індивідуальних особливостей учнів, а саме: репродуктивний (спрямований на передавання знань, навчальної інформації); адаптивний (скерований на передавання інформації з урахуванням середнього рівня знань усіх учнів); локально-моделюючий (орієнтований на передавання знань у певній конкретній галузі без урахування інших уявлень про дійсність); системно-моделюючий (спрямований на формування моделі світу, на розвиток в цілому, знання подаються у взаємозв'язках із знаннями з інших галузей).

**СТИЛЬ СПІЛКУВАННЯ** – стійка модель комунікативної поведінки, опосередкована індивідуальними особливостями (психотипом) мовця та характером його діяльності.

**ТЕМБР** (від франц. timbre) – забарвлення звука, що дає можливість розрізнити звуки однієї висоти у звучанні голосів.

**ТЕМП** мовлення, читання (від лат. tempus – час) – швидкість вимовляння/читання; у школі вимірюється кількістю слів за хвилину.

**ТЕСТ** – завдання стандартної форми, виконання якого дає можливість виявити рівень сформованості знань, умінь, навичок.

**ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ** – набір процедур, які поновлюють професійну діяльність учителя і гарантують кінцевий запланований результат. На відміну від методики, технологія не допускає варіативності, з неї не можна вилучити якийсь елемент.

**ФАКУЛЬТАТИВНІ ЗАНЯТТЯ** – форма поглибленого вивчення предмета за вибором учнів, засіб розвитку пізнавальних інтересів школярів, їхніх здібностей, професійної орієнтації. Завдання факультативних занять: розвиток інтересу до знань обраної наукової галузі, опанування знань, умінь, практичних навичок науково пошукової роботи (опрацювання першоджерел, систематизації здобутих знань, реферування, підготовки й виголошення учнівських наукових повідомлень і под.). Поширеними методами та прийомами у проведенні факультативних занять є лекція, робота з навчальною книжкою (самостійне опрацювання наукових статей, робота зі словниками й довідниками), самостійний аналіз матеріалу, підготовка наукових повідомлень (учнівських доповідей), їхнє обговорення.

Для нотаток

*Наукове видання*

**Тетяна Олександрівна ПАХОМОВА**  
**Оксана Юріївна ГАЛЬЧЕНКО**

## МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*Навчально-методичний посібник для студентів освітнього ступеня «бакалавр»  
напряму підготовки «Мова і література (англійська)»*

Відповідальний за випуск доктор філол. наук, проф. *С. М. Єнікєєва*  
Коректор *О. Ю. Гальченко*



Видавець:

**ТОВ «Видавництво „Кругозір“»**

Адреса редакції:

Україна, 69035, м. Запоріжжя, пр. Леніна, 158, оф. 248.  
тел. (061) 270-78-76, моб. (066) 541-41-01  
[krugozor.zp@ukr.net](mailto:krugozor.zp@ukr.net)

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного  
реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції  
серія ДК №4798 від 27.11.2014 р.

**Інтернет-магазин**

**<http://bookprint.net.ua>**

Здано в набір 01.07.2015. Підписано до друку 15.07.2015.  
Формат 60x84/16. Папір офсетний №1. Гарнітура Серіф.  
Друк принтерний. Ум. друк. арк. 9,53. Обл.-вид. арк. 6,50.  
Друк. арк. відбиток 4766,25. Наклад 300 прим.  
Замовлення №7937-2/07.2015-Г.

Макет розроблений та віддрукований:  
Фізична особа-підприємець В. В. Мокшанов  
тел.: (061) 220-88-63

Дата та номер запису в Єдиному державному реєстрі підприємств  
та організацій України 2 103 000 0000 081508 від 02.12.2014 р.