

О.В. Кміть

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У
ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

КОНСПЕКТ ЛЕКЦІЙ

Чернігівський національний педагогічний університет імені
Т.Г. Шевченка

ФАКУЛЬТЕТ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ

Кафедра мов і методики їх викладання

О.В. Кміть

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У
ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

КОНСПЕКТ ЛЕКЦІЙ ДЛЯ СТУДЕНТІВ

**спеціальності 013 Початкова освіта
спеціалізації Іноземна мова (англійська)
освітній ступінь - магістр**

УДК 373.3.016:811.111(076)
ББК Ш 143ю21 – 9.Оя73
К 52

Рецензенти:

С.Л. Бобир – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та методики викладання іноземних мов Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка;

С.В. Литвин - кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов професійного спрямування Чернігівського національного технологічного університету.

Кміть О.В.

К 52 **Методика навчання англійської мови у початковій школі:** Конспект лекцій для студентів спеціальності 013 Початкова освіта, спеціалізації Іноземна мова (англійська), освітній ступінь-магістр. – Чернігів:ЧНПУ, 2017. – 117с.

Навчальний посібник призначений для студентів 5, 6 курсів спеціальності 013 Початкова освіта, спеціалізації Іноземна мова (англійська), які опановують курс методики навчання англійської мови у початковій школі в магістратурі. Конспект лекцій містить стисло теоретичну інформацію, необхідну для вивчення методів та технологій, що використовуються у навчанні іноземних мов, зокрема англійської мови. Він включає структурований опис свідомих, прямих, комбінованих, інтенсивних методів, а також сучасних технологій навчання іноземних мов. У посібнику наведено шляхи та способи застосування зазначених методів та технологій у ранньому шкільному навчанні англійської мови.

*Рекомендовано до друку на засіданні кафедри мов і методики їх викладання
(протокол № 11 від 25 травня 2017 р.)*

ПЕРЕДМОВА

Тексти лекцій, представлені у цьому посібнику, пропонуються як основний матеріал з методики навчання англійської мови для студентів, які здобувають кваліфікацію вчителя англійської мови початкової школи за освітнім ступенем “магістр”. Для підготовки конспекту лекцій були використані матеріали підручників та навчально-методичних посібників Ніколаєвої С.Ю., Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецької Г.Е., Щукіна А.М., Роман С.В., Конишевої А.В.. Посібник включає 15 лекцій, які викладають основну теоретичну інформацію, необхідну для вивчення методів та технологій, що використовуються у навчанні іноземних мов, зокрема англійської мови. Він містить структурований опис свідомих, прямих, комбінованих, інтенсивних методів, а також сучасних технологій навчання іноземних мов. У посібнику наведено шляхи та способи застосування зазначених методів та технологій у ранньому шкільному навчанні англійської мови.

Навчальний матеріал посібника викладено у стислій та доступній формі. Всі методичні поняття, що розглядаються у текстах лекцій, мають чітке визначення та супроводжуються відповідними поясненнями та прикладами. Презентація навчальної інформації посібника в алгоритмі: «1. Ознайомлення з метою та планом лекції; 2. Детальний виклад та вивчення матеріалу лекції; 3. Контроль (самоконтроль) засвоєння поданого матеріалу, за допомогою завдань, що наводяться після кожної лекції» сприятиме належному опануванню теоретичних знань студентами.

Розроблений посібник є зручним для застосування у навчальному процесі та оптимізуватиме аудиторну і позааудиторну роботу студентів з оволодіння методики навчання англійської мови. Адже, по-перше, сприйняття та засвоєння матеріалу відбуватиметься ефективніше та результативніше за умови використання цього посібника студентами в аудиторії під керівництвом викладача; по-друге, прослухавши лекцію в аудиторії, студенти зможуть самостійно повторно опрацювати поданий матеріал і здійснити самоконтроль набутого рівня знань.

Лекція 1. Тема. Загальна характеристика системи методів навчання іноземних мов

Мета: набути теоретично обґрунтованого уявлення про систему методів навчання іноземних мов.

План:

1. Поняття «метод навчання».
2. Загальнодидактичні методи навчання іноземної мови.
3. Спеціальні дидактичні методи навчання іноземної мови.
4. Класифікація методів навчання іноземних мов.

1. Поняття «метод навчання»

Поняття «метод» (грец. *methodos* – шлях дослідження або пізнання) означає шлях до поставленої мети. Будучи базисною категорією методики, методи навчання виступають компонентом системи навчання.

Це поняття в сучасній науці вживається в трьох значеннях: загальнометодологічному – метод як засіб пізнання, спосіб вивчення дійсності, явищ природи та суспільства, загальнодидактичному – метод як спосіб упорядкованої діяльності вчителя та учня на шляху до поставлених цілей навчання, тобто як система взаємопов'язаних дій викладача та учня, що забезпечують засвоєння змісту освіти та спеціальному дидактичному значенні (власне методичному) – метод як напрям та спосіб в навчанні конкретної дисципліни, що визначає стратегію й тактику навчальної діяльності вчителя та учня.

2. Загальнодидактичні методи навчання іноземної мови

Загальнодидактичні методи навчання – це сукупність способів взаємопов'язаної діяльності викладачів та учнів, спрямованих на досягнення цілей освіти, виховання та розвитку учня. У теперішній час найбільше розповсюдження отримала класифікація загальнодидактичних методів, що базуються на діяльнісному підході. Виділяють три групи загальнодидактичних методів: 1. методи, що забезпечують оволодіння навчального предмету (словесні, наочні, практичні, репродуктивні, проблемно-пошукові, індуктивні, дедуктивні); 2. методи, що стимулюють та мотивують навчальну діяльність (рольові ігри, навчальні дискусії, метод проектів); 3. метод контролю і самоконтролю навчальної діяльності.

Загальнодидактичні методи розглядаються у вигляді двох взаємопов'язаних груп методів: методи вчителя і методи учня.

Загальнодидактичні методи навчання

Методи вчителя	Методи учня
Демонстрація(показ) Пояснення (організація самостійного пошуку) Організація тренування Організація практики Контроль(корекція,оцінювання)	Ознайомлення Осмислення (реалізація самостійного пошуку) Тренування Практика Само/Взаємоконтроль(самокорекція, самоцінювання)

Методи-способи мають універсальний характер і використовуються у будь-якій методичній системі.

У процесі навчання іноземної мови **метод демонстрації** використовується викладачем з метою показу нового матеріалу на різних рівнях його організації. При цьому учні знайомляться з новим навчальним матеріалом (**метод ознайомлення**). **Метод пояснення** реалізується у формі використання прийомів індукції та дедукції. У результаті **осмислення** учні набувають знання, які виступають базою для виконання мовленнєвих дій за заданою викладачем програмою. Під час **тренування**, яке відбувається у формі спеціальних вправ, що мають назву тренувальних або підготовчих, формуються мовленнєві навички двох типів: 1. навички оформлення висловлювань; 2. навички оперування. За допомогою них досягається вилучення з довготривалої пам'яті іншомовних слів та мовних структур в залежності від змісту висловлювання. Для формування та розвитку мовленнєвих умінь використовуються **методи практики**, в основі яких лежить виконання мовленнєвих вправ спрямованих на формування мовленнєвих умінь та здатності до мовленнєвої діяльності в різних сферах спілкування. **Метод контролю** використовується для виправлення помилок у мовленні учнів і з метою оцінювання рівня сформованості знань, навичок, умінь. **Само/Взаємоконтроль як метод** учіння дозволяє учням самостійно оцінити свою роботу.

3. Спеціальні дидактичні методи навчання іноземної мови

Спеціальні дидактичні методи відображають специфіку конкретного навчального предмету. В методиці викладання іноземних мов існує подвійне визначення методу: а) метод, як напрямок у навчанні (широке тлумачення терміну); б) метод, як спосіб навчання (вузьке тлумачення терміну).

В широкому тлумаченні терміну метод навчання – це напрямок у навчанні, що реалізує його цілі, завдання та зміст навчання мови та визначає шляхи та способи їх досягнення. Метод навчання створює уявлення про стратегію навчання іноземної мови, на основі якої викладач розробляє тактику навчання в конкретних умовах навчання. Вона реалізується на заняттях у вигляді моделі навчання, що являє собою індивідуальну інтерпретацію викладачем концепції методу-напрямку у конкретних умовах педагогічної праці. Через модель навчання здійснюється зв'язок між методом-напрямом у навчанні та способом діяльності викладача та учнів на уроці. Метод-напрямок має ряд ознак: 1. Наявність провідної ідеї, що визначає шляхи та способи досягнення мети навчання та дає уявлення про загальну стратегію навчання у рамках обраного методу. Наприклад, для свідомих методів характерна стратегічна установка на свідоме оволодіння мовою, для прямих методів – установка на інтуїтивне безперекладне оволодіння мовою. 2. Спрямованість методу на досягнення певної цілі. Наприклад, інтенсивні методи орієнтовані на оволодіння спілкуванням в рамках обраної сфери комунікації, а граматико-перекладні – на оволодіння системою мови з використанням перекладу, як головного засобу навчання. 3. Використання в якості теоретичної бази методу лінгвістичної, психологічної, дидактичної концепції. Наприклад, комунікативний метод розробляється з позиції концепції комунікативної іншомовної освіти, як розвитку індивідуальності у діалозі культур. 4. Незалежність методу від умов та етапу навчання, оскільки метод визначає стратегію навчання в мові, а не його тактику.

У вузькому тлумаченні термін метод навчання – це спосіб упорядкованої діяльності вчителя та учня на шляху до поставлених цілей навчання іноземної мови. Сучасних цілей навчання іноземної мови може бути досягнуто лише за умови реалізації комунікативного методу. Для забезпечення навчальної діяльності учнів учитель застосовує такі методи-способи: демонстрацію (показ), пояснення та організацію самостійного пошуку, організацію вправлення. Учні відповідно користуються наступними методами-способами учіння: ознайомлення, осмислення, реалізація самостійного пошуку, вправлення.

Для методики викладання іноземної мови провідними вважають наступні методи: демонстрація, пояснення, тренування, практика. Рекомендоване співвідношення між цими методами – 15% навчального часу відводиться на демонстрацію та пояснення, 85% навчального часу - для тренування та практики у іншомовній мовленнєвій діяльності.

У структурі кожного методу виділяють методичні прийоми. Прийом навчання - це найменша навчальна одиниця у діяльності викладача у вигляді конкретної дії або операції, за допомогою яких формуються навички та вміння, набуваються знання, стимулюється навчальна діяльність учнів. М.В.Ляховицький визначає прийом навчання як елементарний методичний вчинок, спрямований на вирішення конкретного завдання викладання на певному етапі практичного заняття. Прийоми, пов'язані з поясненням нового матеріалу – аналіз, синтез, порівняння, класифікація, систематизація, опис, співставлення. Прийоми, що входять до складу методу застосування – відповіді на запитання, переказ тексту, опис малюнка тощо.

4. Класифікація методів навчання іноземних мов

Питання про класифікацію методів-напрямків у методиці вирішується неоднозначно, що відображає існування різних точок зору на вибір домінуючих критеріїв для класифікації. За критерієм «підхід до навчання» сучасні методи діляться на прямі, свідомі, комбіновані та інтенсивні. До перелічених груп методів входять наступні. Прямі методи: натуральний, прямий, метод повної фізичної реакції, аудіовізуальний, аудіолінгвальний, метод ситуативного навчання, «метод гувернантки». Свідомі методи: перекладні, граматико-перекладні, свідомо-практичний, свідомо-співставний, репродуктивно-креативний. Комбіновані методи: методична система навчання читання М.Уеста, комунікативний, комунікативно-ігровий, груповий метод. Інтенсивні методи в свою чергу діляться на: а) методи, що базуються на ідеях Г.Лозанова; б) методи, що спираються на інші концепції прискореного навчання мови. Перша група інтенсивних методів передбачає опору на внутрішні резерви особистості учня, що приховані у сфері його психіки та використання прийомів навіювання (сугестії). Друга група інтенсивних методів базується на інших наукових основах, що орієнтуються на діяльнісний підхід до навчання та досягнення комунікативної лінгвістики. Наукова концепція цих методів не завжди є чітко зрозумілою. Це дає підстави тлумачити такі методи, як технології навчання.

Інтенсивні методи навчання

Методи навчання, що базуються на концепції активізації психічних резервів особистості (Г. Лозанов)	Методи навчання, що базуються на інших концепціях оволодіння мовою	Технології навчання
--	--	---------------------

сугестивний метод емоційно-смісловий метод метод активізації метод занурення ритмопедія гіпнопедія релаксопедія Інтелтехнологія експрес-метод	армійський метод аудіовізуальний аудіолінгвальний «метод гувернантки» ігровий метод проєктів програмований	проблемне навчання комп'ютерне навчання інформаційно- комунікаційні технології інтерактивне навчання дистанційне навчання мовний портфель
---	--	---

Література:

1. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2008. – 188 с.
2. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник. / С.В. Роман. – К.: Ленвіт, 2005. – 208с.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за заг. ред С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
4. Практикум з методики навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах : англ. мова, нім. мова, франц. мова, ісп. мова: навчальний посібник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін./ за редакцією Ніколаєвої С.Ю. – К.: Ленвіт, 2016. – 402 с.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
6. Практикум з методики викладання англійської мови мов у середніх навчальних закладах: Посібник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2004. – 360 с.
7. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: Навчальний посібник. / О.Б. Бігич. – К.: Ленвіт, 2006. – 200 с.
8. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку. / А.В. Коньшева. – Мн.: ТетраСистемс, 2004. – 176 с.
9. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): Навчальний посібник. / С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.

Контрольні запитання:

1. Дайте визначення поняття «метод навчання» та розкрийте три значення цього поняття.
2. Схарактеризуйте загальнодидактичні методи навчання іноземної мови.
3. Схарактеризуйте спеціальні дидактичні методи навчання.
4. Наведіть класифікацію методів навчання іноземних мов за критерієм «підходи до навчання». Стисло схарактеризуйте кожен групу.

Лекції 2,3,4. Тема. Свідомі, прямі й неопрямі методи та їх застосування у ранньому шкільному навчанні англійської мови

Мета: набути теоретично обґрунтованого уявлення про свідомі, прямі й неопрямі методи та їх застосування у ранньому шкільному навчанні англійської мови.

План:

1. Перекладні методи навчання іноземних мов.
2. Натуральний метод навчання іноземних мов. Метод повної фізичної реакції як складова частина натурального методу, його застосування в ранньому шкільному навчанні англійської мови.
3. Прямий метод.
4. Усний метод Гарольда Пальмера.
5. Усний підхід або метод ситуативного навчання.
6. Аудіовізуальний метод (АВМ) та аудіолінгвальний метод (АЛМ).

1. Перекладні методи навчання іноземних мов

Введення іноземної мови до шкільних програм країн Європи (XVIII - початок XIX ст.) проходило в той момент, коли домінуюче положення в них займала латинська мова. Поступово втрачаючи своє значення як засобу спілкування, вона розглядалася педагогами як найважливіший засіб розвитку мислення та пам'яті учнів, зразком досконалості мови з точки зору її структури. Більш ніж тисячолітня традиція викладання латинської мови в навчальних закладах не могла не позначитись на практиці викладання нових "живих" мов, насамперед французької та англійської. Першими підручниками були граматики, зокрема "Практична французька грамика" І. Мейдингера, яку було видано у 1783 році в Німеччині. Перекладні методи, механічно перенесені на живі мови, поділялись на граматико-перекладний та лексико (текстуально)-перекладний в залежності від того, який мовний аспект — грамика чи лексика — знаходився у центрі уваги при вивченні іноземної мови шляхом перекладу текстів на рідну мову.

Граматики-перекладний метод був поширений в усіх країнах Європи, а його розквіт припадає на XVIII-XIX ст. У царській Росії він був основним офіційно визнаним методом до 1917 року. Представниками граматики-перекладного методу були І. Мейдингер (Німеччина), Г. Оллендорф (Англія). Застосування граматики-перекладного методу протягом довгого періоду пояснюється традиціями, успадкованими від латинських шкіл, формальними загальноосвітніми цілями навчання, не пов'язаними з реальним іншомовним спілкуванням, можливістю використовувати малокваліфікованих викладачів.

Лінгвістичну основу граматики-перекладного методу складала ідея порівняльного мовознавства, згідно з якими мови не відрізняються у своїй основі і їх елементи можуть взаємозамінюватись. Так, відомий німецький лінгвіст В. Гумбольдт вважав, що метою викладання мови є повідомлення знань про її загальну структуру. Порівняльно-історичне мовознавство не мало значного впливу на методи викладання живих мов, оскільки свою увагу воно зосереджувало на стародавніх мовах, вважаючи їх вершиною мовного розвитку.

З психологічної точки зору перекладні методи можуть бути обґрунтовані даними асоціативної лінгвістики. Її вихідне положення полягало в тому, що всі психічні

процеси розкладаються на окремі елементи, які потім з'єднуються у свідомості за законами асоціацій.

Метою навчання в межах граматико-перекладного методу є навчання читання та перекладу текстів, переважно художніх, на рідну мову. В цьому вбачається загальноосвітня мета вивчення іноземної мови, а саме: розвиток логічного мислення учнів за допомогою граматичних вправ. У названих перекладних методах чітко виступає як **основа навчання**, так і основні **засоби навчання**: у граматико-перекладному методі — вивчення граматики та дослівний переклад, в текстуально/лексико-перекладному — вивчення мови на зв'язних, здебільшого оригінальних текстах шляхом перекладу їх на рідну мову.

Найбільш відомими представниками текстуально-перекладного методу були Ж. Жакото (Франція), Д. Гамільтон (Англія), А. Шаванн (Швейцарія). Основні **принципи перекладних методів** навчання іноземних мов:

- 1) писемне мовлення, яке представляє справжню мову, як основа навчання (розмовна мова вважалася на той час відхиленням від існуючої норми);
- 2) синтез і дедукція як найголовніші процеси логічного мислення, що зумовлюють заучування граматичних правил та слів і складання на їх основі речень, — у граматико-перекладному методі, а також аналіз як провідний процес логічного мислення і відповідно аналіз та дослівний переклад зв'язних оригінальних текстів — в текстуально-перекладному методі;
- 3) засвоєння мовного матеріалу шляхом перекладу та механічного заучування, а також застосування аналогії (в текстуально-перекладному методі), тобто на базі рідної мови.

Підручники, створені на основі текстуально-перекладного методу, знайшли особливо широке застосування в умовах самостійного вивчення іноземної мови. Найбільшою популярністю до теперішнього часу користуються підручники для самостійного вивчення мови Ш. Туссен-Лангенштейдта, які були створені для оволодіння майже всіма європейськими мовами.

Головними досягненнями перекладних методів є деякі прийоми роботи з текстом (аналіз та переклад важких місць, пошук у тексті вивченого лексичного та граматичного матеріалу, встановлення різноманітних аналогій з рідною мовою і т. ін.), які використовуються в навчанні і в наш час. Проте перші в історії методики перекладні методи мали серйозні недоліки. Вони були погано орієнтовані на оволодіння мовою як засобом спілкування, навіть у плані навчання читання. Основною їх метою було одержання загальної освіти, яку розуміли як розвиток логічного мислення в результаті вивчення граматики або як загальний розвиток шляхом читання та перекладу текстів. Характерним для цих методів був відрив форми від змісту. Так, при граматико-перекладному методі в деяких підручниках для вправ навмисно підбирались зовсім не пов'язані одне з одним речення, щоб не відволікати увагу учнів від форми, яка в мові визнавалась єдиним об'єктом вивчення. Це нерідко призводило до перекичування змісту та порушення норм рідної мови, наприклад: "Чи одягає ваш брат капелюх замість того, щоб одягти костюм? — Він одягає свій костюм раніше, ніж капелюх" (з підручника Г. Оллендорфа). В межах текстуально-перекладного методу нерідко використовувалися зв'язні тексти хрестоматійного характеру та оригінальні тексти художньої літератури, недоступні для сприймання та розуміння учнів. І, нарешті, вивчення мов будувалося на основі ототожнення граматики та логіки, визнання ідеалом мертвих мов, а також ігнорування специфічних рис живих мов, особливо їх фонетичного аспекту.

Основні характеристики граматико-перекладного методу навчання іноземної мови

Фактичні дані <i>час виникнення:</i> XVIII-XIX століття; <i>місце найбільшого розповсюдження:</i> усі країни Європи; <i>основні представники:</i> І.Мейдингер (Німеччина), Г.Оллендорф (Англія).
Наукові основи <i>соціальні:</i> наслідування традицій англійської школи; <i>психологічні:</i> асоціативна психологія (Дж.Берклі, Д.Юм); <i>лінгвістичні:</i> порівняльно-історичне мовознавство (В.Гумбольдт).
Методичні характеристики <i>мета навчання:</i> загальноосвітня підготовка учнів (розвиток логічного мислення); <i>зміст навчання:</i> навчання граматики і перекладу текстів на рідну мову, читання, навчання лексики, писемного мовлення; <i>допоміжні засоби навчання:</i> зв'язні оригінальні тексти іноземною мовою; <i>основні методичні прийоми:</i> заучування, повторення, аналіз, переклад.
Назва <i>суттєві характеристики:</i> «ГраMATика» - зміст навчання; «Переклад» - провідний прийом навчання.
Критичний аналіз <i>позитивні риси:</i> запропоновано ефективні прийоми роботи з текстом (граматичний аналіз); <i>негативні риси:</i> відсутність орієнтації на оволодіння усним мовленням; відрив форми від змісту; <i>сфери застосування:</i> використання для навчання перекладу; <i>обмеження у застосуванні:</i> окремі прийоми граматичного аналізу використовуються в загальноосвітніх навчальних закладах.

Основні характеристики текстуально/лексико-перекладного методу навчання іноземної мови

Фактичні дані <i>час виникнення:</i> XVIII-XIX століття; <i>місце найбільшого розповсюдження:</i> усі країни Європи; <i>основні представники:</i> Ж.Жакото (Франція), Д.Гамільтон (Англія), А.Шаванн (Швейцарія).
Наукові основи <i>соціальні:</i> наслідування традицій англійської школи; <i>психологічні:</i> асоціативна психологія (Дж.Берклі, Д.Юм); <i>лінгвістичні:</i> порівняльно-історичне мовознавство (В.Гумбольдт).
Методичні характеристики <i>мета навчання:</i> загальноосвітня підготовка учнів (загальний розумовий розвиток); <i>зміст навчання:</i> навчання лексики і перекладу текстів на рідну мову, читання, граматики, писемного мовлення;

допоміжні засоби навчання: зв'язні оригінальні тексти іноземною мовою;
основні методичні прийоми: заучування, повторення, аналіз, переклад.

Назва

суттєві характеристики:

«Лексика» - зміст навчання;

«Переклад» - провідний прийом навчання.

Критичний аналіз

позитивні риси: запропоновано ефективні прийоми роботи з текстом (лексичний аналіз);

негативні риси: відсутність орієнтації на оволодіння усним мовленням; відрив форми від змісту;

сфери застосування: використання для навчання перекладу;

обмеження у застосуванні: окремі прийоми граматичного аналізу використовуються в США.

*2. **Натуральний метод. Метод повної фізичної реакції як складова частина натурального методу, його застосування в ранньому шкільному навчанні англійської мови***

Представниками *натурального методу* є: Ф. Гуен, Ч. Берліц, С. Крашен, М.Вальтер. Вони вважали, що по-перше, при оволодінні іноземною мовою необхідно відтворити тіж умови, в яких знаходиться дитина, що засвоює рідну мову. По-друге, презентація всіх лексичних понять повинна супроводжуватися презентацією наочних предметів або їх зображень для міцного запам'ятовування почутого. По-третє, цей матеріал повинен заучуватися шляхом імітації та багаторазового повторення. Оскільки, Ч.Берліц не був професіональним лінгвістом, він був комівояжером, тому в основу методу він не закладав ніякої теоретичної бази. Він розробив підручники з навчання основних сучасних іноземних мов за однаковим принципом без врахування їх специфіки та вперше представив їх у Німеччині, але там його система не знайшла підтримки, лише переїхавши до Америки, Берліц отримав широке визнання та став процвітаючим видавцем. Риси його методу: 1. Повне ігнорування рідної мови при вивченні іноземної; 2. Лише усне викладення нового мовного матеріалу; 3. Обмежене використання вправ на переклад; 4. Практична спрямованість у навчанні іноземної мови особливо його вимовної сторони; 5. Індуктивний метод в навчанні граматики (учень сам виявляє для себе граматичні структури та формулює правила); 6. Досить пильна увага до відбору текстів та тематичного матеріалу. Цей метод став базою для більш прогресивного аудіолінгвального методу.

Метод повної фізичної реакції

Виникнення методу. Його специфіка та сутність

У практиці навчання іноземних мов за кордоном широке застосування знайшов також метод Джеймса Ашера (James Asher), професора психології університету Сан Хосе в Каліфорнії, метод 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. Так, деякі з них стверджують, що TPR може інтегруватися як складова частина в натуральний метод, але ні в якому разі не виступати як самостійний метод. Заперечується й виділення наказів як базових структур для тривалого засвоєння мови, оскільки це штучна, з точки зору комунікативної моделі, методично недоцільна форма роботи.

Метод повної фізичної реакції базується на узгодженні мовлення і дії: навчання мовлення здійснюється через фізичну (моторну) активність. TPR пов'язаний з теорією сліду пам'яті (trace theory) в психології, за якою, чим частіше та інтенсивніше фіксуються зв'язки в пам'яті, тим сильніші асоціації і більша ймовірність, що вони будуть відтворюватися. Відтворення може відбуватися вербально і/чи разом з моторною активністю. Поєднання вербальної і моторної активності підвищує ефект відтворення. Ашер вважає, що процес навчання другої мови дорослих повторює процес засвоєння дитиною першої мови. Мовлення, з яким ми звертаємося до дітей, переважно складається з наказів і розпоряджень, на які діти спочатку реагують фізично, а потім уже вербально. Ашер стверджує, що дорослі повинні повторити процес оволодіння дитиною рідної мови. Ашер стоїть на позиціях школи гуманістичної психології щодо ролі афективних (емоційних) факторів у навчанні мови. Метод, що пов'язує навчання з ігровою руховою діяльністю, на його думку, знімає стреси, створює в учня позитивний настрій, що полегшує навчання.

Лінгвістична основа

Ашер не вдається до пояснення природи мови, однак його методика, схоже, будується на поглядах структуралістів. Він стверджує, що більшість граматичних структур і сотні лексичних одиниць можуть бути засвоєні шляхом застосування вчителем імперативу. Він розглядає дієслово, особливо в імперативі, як центральне лінгвістичне ядро, навколо якого організується мова і процес її навчання. Незважаючи на визнання Ашером центральної ролі розуміння у навчанні мови, він не розглядає зв'язок між розумінням, продукуванням і комунікацією: він не розробляє теорії мовленнєвих актів.

Теорія навчання

Погляди Ашера на теорію навчання близькі до поглядів біхевіористів. Він також вважає, що принцип «стимул-реакція» є фундаментальним теоретичним положенням.

Ашер висунув три основоположних для теорії навчання гіпотези:

1. Існує специфічна природжена біопротограма навчання мови, яка визначає оптимальний шлях оволодіння першою і другою мовами.
2. Півкулі мозку людини відповідають за різні навчальні функції.
3. Стрес (афективний фільтр) є визначальним фактором між актом навчання і тим, що вивчається: чим він нижчий, тим успішніше навчання. Розглянемо кожну з цих гіпотез.

1. Біопротограма

Ашер розглядає навчання першої і другої мов як паралельні (тотожні) процеси. Навчання другої мови має проходити так, як дитина вивчає першу мову. Як і при вивченні першої мови, той, хто вивчає другу мову, спочатку повинен інтерналізувати «когнітивну карту» виучуваної мови за допомогою вправ у слуханні. Слухання має супроводжуватися фізичними рухами. Вміння продукувати повинні йти за слуханням.

Механізми говоріння почнуть функціонувати спонтанно, коли для них буде закладена основа за допомогою тренування у слуханні.

2. Латералізація мозку

TPR спрямований, як вважає Ашер, на активізацію правої півкулі, в той час як при навчанні за іншими методами задіяна ліва півкуля. Ашер використовує неврологічні дослідження мозку котів і хворого на епілепсію хлопчика, які свідчать про те, що мозок поділений на півкулі в залежності від функції, при цьому мовленнєва діяльність зосереджена у правій півкулі. Посилаючись на праці Ж. Піаже, Ашер дотримується думки, що дитина засвоює мову через рухову діяльність, тобто через діяльність правої півкулі. Діяльність правої півкулі повинна передувати діяльності лівої півкулі, яка продукує мовлення. Аналогічно дорослий повинен починати оволодіння мовою з моторної активності, за яку відповідає права півкуля, в той час як ліва півкуля очікує.

3. Зниження стресу

Важливою умовою для успішного навчання мови є відсутність стресу. Оволодіння мовою має місце в позастресовому середовищі, вважає Ашер, тоді як дорослі вивчають мову в умовах стресу і тривожності. Вихід з такого становища – використання природної біопрोगами вивчення мови, що дозволить забезпечити атмосферу задоволення і ненапруженості, яка властива процесу оволодіння першою мовою. Акцент на засвоєння значень через рухову активність, а не на абстрактне вивчення мовних форм, допомагає учням звільнитися від стресових ситуацій і спрямувати свої зусилля на навчальний процес.

Цілі навчання

Головною метою за методом TPR є навчання усного мовлення на початковому ступені. Розуміння виступає засобом навчання говоріння протягом усього періоду навчання.

Технологія навчання

Основна навчальна діяльність за методом Ашера полягає у виконанні учнями розпоряджень. Оволодіння розмовними діалогами починається після 120 годин навчання. Крім того, у класі виконуються рольові вправи, а також проводиться робота зі слайдами. Основою для рольових вправ є побутові ситуації: у ресторані, в маркеті, на заправці. За допомогою слайдів учитель створює відеоряд до своєї розповіді, яку він супроводжує розпорядженнями, а також використовує їх як опору для відповідей учнів. На занятті виконуються і вправи в читанні та письмі для закріплення структур і вокабуляру. Учні перебувають переважно у ролях слухача і виконавця дій. Вони уважно слухають і фізично реагують на команди вчителя індивідуально або разом. Учні не впливають на зміст заняття, він визначається виключно учителем. Учитель виконує активну направляючу роль. Він – режисер п'єси, в якій учні актори. Ашер наголошує, що роль учителя не стільки навчати, скільки забезпечити умови для навчання, щоб учні могли мати «доступ» до мови і могли інтерналізувати основні правила виучуваної мови. Здійснюючи зворотний зв'язок, учитель повинен робити так, як це роблять батьки. Спочатку вони виправляють лише деякі помилки, а згодом, коли діти підростають – усі їхні мовні помилки. Вчитель також не повинен коригувати мовлення учнів на ранніх стадіях роботи і не перебивати їх. З часом «втручання» вчителя має збільшуватися. Як правило, в курсі навчання немає основного тексту. Допоміжні матеріали та реалії використовуються на більш просунутих стадіях роботи. Для початківців, як вважає Ашер, не потрібні ніякі матеріали, досить голосу, рухів,

жестів учителя. Пізніше вчитель використовує набори предметної наочності і словарні таблиці. Учні користуються наборами предметів для створення ситуацій.

Процес навчання

Курс призначений для іммігрантів і розрахований на 159 годин. Ашер розробив зміст і хід кожного заняття. Шосте заняття, наприклад, за його методом передбачає вправи на виконання розпоряджень попередньо поданого лексичного матеріалу; презентацію нових лексичних одиниць у реченнях; запитання учителя, що контролюють розуміння, при цьому учні реагують жестами; розігрування ролі вчителя учнями, які повторюють його розпорядження для класу; запис слів і речень з ними вчителем на дошці та учнями в зошитах; читання і програвання учителем записаних речень. Отже, в певному смислі метод Ашера – відновлення і розвиток методики Г.Пальмера, модернізований у світлі новітніх психологічних теорій. Його підтримують ті, хто відводить важливу роль такому виду мовленнєвої діяльності як розуміння у навчанні другої мови.

У початковій школі широко застосовується прийоми методу повної фізичної реакції «Listen and Do», «Listen and Make», «Listen and Draw», «Listen and Match» «Listen and Identify», «Listen and Perform», «Listen and Respond», «Listen and Colour» та інші.

3. Прямий метод

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 граматики - і текстуально-перекладними методами не могло більше задовольняти вимоги суспільства. В надрах перекладних методів як їх антипод і противник зароджуються **прямі методи**, в яких на перший план висувуються практичні цілі, і, перш за все, — навчання усного мовлення. У зв'язку із **соціальним замовленням суспільства** в нових соціально-економічних умовах іноземні мови, які раніше вивчали лише представники заможних верств населення, головним чином дворянство, стали надбанням середнього прошарку.

Для виникнення 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** В. Вундт у своїх працях, присвячених проблемам мови, залишаючись на позиціях асоціаціонізму, показав, що мовлення являє собою діяльність, в якій основну роль відіграють акустичні та моторні відчуття. У процесі мовлення речення виникає у свідомості людини як цілісний витвір.

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

тваринах, дозволили йому висунути теорію наочності, складовими якої були закон ефекту (взаємозв'язок стимулу і реакції на нього в результаті багаторазових спроб та помилок); закон вправлення та закон готовності. Психологічна теорія "спроб і помилок" стала підставою для методичної вимоги багаторазових і тривалих повторювань одного і того ж мовного явища.

Певним чином вплинула на методику і *гештальтпсихологія*, представники якої вважали, що першочергове завдання навчання — це розуміння цілого, а не окремих елементів. Згідно з положенням теорії В. Вундта і представників гештальтпсихології одиницею навчання повинно бути не слово, а речення, яке являє собою щось ціле (гештальт). Однак усі згадані психологічні напрями визнавали переважну роль імітації та повторення для закріплення правильної реакції учнів.

Основні **положення прямих методів** можна сформулювати таким чином: в основі навчання іноземних мов лежать ті ж процеси, що й при оволодінні рідною мовою; головну роль у мовленнєвій діяльності відіграють пам'ять 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 збереглося і має місце невинуватене ототожнювання практичного володіння іноземною мовою виключно з усним мовленням.

Відмічаючи негативну роль рідної мови, прихильники прямих методів прагнули виключити рідну мову при навчанні іноземної, застосовували одномовні способи семантизації мовного матеріалу, намагаючись встановити "прямі" зв'язки слова й поняття, що знайшло відображення в самій назві методів.

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. 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 рідною мовою".

До **недоліків прямих методів** можна віднести безпідставність повного виключення рідної мови з процесу навчання. Як дотепно зауважив Л. В. Щерба, можна вигнати рідну мову з аудиторії, але неможливо вигнати її з голів учнів. Незважаючи на всі зусилля викладача, учні мимовільно, особливо спочатку, 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. Недоліком прямих методів є повне заперечення ролі граматики, або ж виключно індуктивне її засвоєння: поступове накопичення мовних фактів у процесі мовлення. Однак такий шлях вивчення граматики, характерний для засвоєння рідної мови, потребує більших витрат часу і позбавляє учнів можливості зіставляти іншомовні форми з уже відомими формами рідної мови. Інакше кажучи, граматика неначе підпорядковується лексиці, розчиняється в ній, тому що саме лексиці відводиться головна роль в усномовленнєвому спілкуванні як меті навчання за прямими методами.

Основні характеристики прямого методу навчання іноземної мови

<p>Фактичні дані <i>час виникнення:</i> кінець XIX ст. – початок XX ст.; <i>місце найбільшого розповсюдження:</i> країни Західної Європи; <i>основні представники:</i> В.Фієтор, П.Пассі, Г.Суїт, О.Єсперсен, Ш.Швейцер, Г.Вендт, Б.Еггерт.</p>
<p>Наукові основи <i>соціальні:</i> потреба у практичному володінні ІМ; <i>психологічні:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - експериментальна психологія (В.Вундт); - порівняльна психологія (Е.Торндайк); - гештальтпсихологія (М.Вертхеймер, К.Коффка); <p><i>лінгвістичні:</i> лінгвістична теорія младограматизму (А.Лескін, А.Фік, І.Шмідт, С.Бучче).</p>
<p>Методичні характеристики <i>мета навчання:</i> практичне володіння ІМ; <i>зміст навчання:</i> навчання усного мовлення; <i>допоміжні засоби навчання:</i> зовнішньо-предметно-зображальна наочність/дійова наочність/«контекстуальна» наочність; <i>основні методичні прийоми:</i> одномовні способи семантизації мовного матеріалу.</p>
<p>Назва <i>суттєві характеристики:</i> встановлення «прямих» зв'язків слова і поняття (без використання рідної мови).</p>
<p>Критичний аналіз <i>позитивні риси:</i> навчання живої розмовної мови; розроблено методику навчання усного мовлення; створено систему фонетичних вправ; розроблено прийоми без перекладної семантизації лексики; <i>негативні риси:</i> безпідставність повного виключення рідної мови з процесу навчання; повне заперечення ролі граматики; <i>сфери застосування:</i> використовується в окремих країнах для навчання усного мовлення; <i>обмеження у застосуванні:</i> окремі вправи, прийоми і засоби навчання використовуються в загальноосвітніх навчальних закладах.</p>

4. Усний метод Гарольда Пальмера

Значне розширення сфери викладання іноземних мов у зв'язку з потребою в людях, що володіють іншомовним мовленням, у XX ст. привело до інтенсивної розробки та подальшого розвитку прямих методів, орієнтованих як на репродуктивне, так і на рецептивне оволодіння мовою. Серед перших, найбільш визначних, є метод Гарольда Пальмера. Англійський педагог і методист Гарольд Пальмер (1877-1950) – автор понад п'ятдесяти теоретичних праць, підручників та навчальних посібників. Його усний метод, більш відомий як метод Пальмера, виник у 20-і роки XX ст. і не тільки став широко розповсюдженим, але й справив значний вплив на становлення аудіо-лінгвального (40-і роки) та аудіо-візуального (50-і роки) методів. У своїй методичній концепції Пальмер керувався лінгвістичним вченням соціологічної школи (Ф. де Соссюр, А. Мейє), психологією поведінки (Е. Торндайк, Дж. Уотсон) та прагматичною педагогікою Д. Дьюї. Виходячи з цих напрямів у лінгвістиці, педагогіці

та психології, Пальмер висуває імітацію та заучування напам'ять як **основні принципи** навчання іноземної мови.

Пальмер вважає, що, незалежно від мети курсу іноземної мови, **навчання завжди слід починати з усного мовлення**, надаючи початковому ступеню вирішального значення. Увага, яку Пальмер приділяє усному мовленню, визначає і характер мовного матеріалу. Це літературна розмовна мова, представлена текстами (на початковому ступені учні знайомляться з ними лише на слух), які написані в межах науково відібраного словникового мінімуму. Пальмер вважає одним із головних принципів навчання іноземної мови **попереднє пасивне сприймання мови на слух**. Відповідно на початковому ступені навчання вводиться інкубаційний період (1,5-2 місяці), протягом якого учні "купаються" в мовленнєвому потоці, слухаючи мовлення вчителя іноземною мовою, та вчаться схоплювати загальний зміст висловлювання. Пальмер вважає заучування основою всякого вивчення мови, яке поширюється не лише на окремі слова, але й на словосполучення та речення. Цілісне запам'ятовування, на його думку, дає можливість уникнути помилок, звільнитися від абстрактних роздумів, негайно використати засвоєний матеріал у своєму мовленні.

Для засвоєння граматичних конструкцій рекомендуються **підстановчі таблиці**. Перші речення підстановчих таблиць, укладених Пальмером, включають той граматичний матеріал, яким учні повинні оволодіти за час навчання. Комбінуючи взаємозамінювані елементи, які подаються в потрібній формі, учень складає аналогічні речення. Вправи виконуються у швидкому темпі, оскільки можливість помилок виключена. Безпомилковість мови розглядається Пальмером як найважливіша умова успішного формування навичок, в чому й полягає процес оволодіння мовою.

Безперечною заслугою Пальмера є зведення в систему численних і різноманітних вправ, які об'єднуються головним завданням формувати правильні навички усного мовлення. Вперше у викладанні іноземної мови Пальмер ставить питання про певну послідовність вправ, що виконуються, — про поступове наростання їх труднощі та про виділення окремих аспектів засвоєння. Згідно з принципом градації труднощів вводяться і підстановчі таблиці, і серії запитань. Система вправ, запропонована Пальмером, 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.

Основні характеристики усного методу Гарольда Пальмера

Фактичні дані

час виникнення: 1920 – 1940;

місце найбільшого розповсюдження: Японія та інші країни;

основні представники: Г.Пальмер (Англія).

<p>Наукові основи <i>соціальні:</i> необхідність навчання практичного володіння ІМ; <i>психологічні:</i> психологія поведінки (Е.Торндайк, Дж.Уотсон); <i>лінгвістичні:</i> лінгвістичне вчення соціологічної школи (Ф. де Соссюр, А.Мейє).</p>
<p>Методичні характеристики <i>мета навчання:</i> практичне володіння ІМ; <i>зміст навчання:</i> навчання усного мовлення; <i>допоміжні засоби навчання:</i> підстановчі таблиці для напівмеханічного тренування; попереднє пасивне сприймання мови на слух; <i>основні методичні прийоми:</i> заучування слів, словосполучень, речень.</p>
<p>Назва <i>суттєві характеристики:</i> навчання іноземної мови починається з навчання усного мовлення.</p>
<p>Критичний аналіз <i>позитивні риси:</i> розроблено завершену систему навчання усного мовлення; визначено принципи відбору мовного матеріалу; обґрунтовано необхідність розрізнення репродуктивного і рецептивного володіння мовленням; запропоновано комплекс навчальних посібників для навчання усного мовлення; <i>негативні риси:</i> неправомірність ототожнення процесів оволодіння рідною та іноземною мовами; не розробленість старшого етапу навчання; переважання механічного заучування та імітації; <i>сфери застосування:</i> використовується в окремих країнах для навчання усного мовлення; <i>обмеження у застосуванні:</i> окремі вправи, прийоми і засоби навчання використовуються в загальноосвітніх навчальних закладах.</p>

5. Усний підхід або метод ситуативного навчання

Виникнення усного підходу або методу ситуативного навчання іноземної мови та його наукові основи

У період 1930-1960 років британськими прикладними лінгвістами був розроблений усний підхід або ситуативне навчання мови. Ці терміни вже вийшли з ужитку, проте вплив усного підходу триває: значна кількість підручників, які досі використовуються для навчання англійської мови як іноземної, побудовані на його засадах. Один з найперших і найбільш вдалих та поширених підручників – *Streamline English* (Hartley and Viney, 1979). У ньому втілені класичні принципи ситуативного навчання мови, так само як і в інших відомих серіях підручників: *Access to English* (Coles and Lord, 1975), *Kernel Lessons Plus* (O'Neill, 1973) та більшість підручників Л. Дж. Александера. Усний підхід був започаткований Палмером, Хорнбі та іншими британськими методистами в 1920-х роках. Хоча погляди цих методистів на процес навчання не збігалися, розроблені ними узагальнені принципи навчання склали основу усного підходу. Усний підхід не слід змішувати з прямим методом, який не мав міцного теоретичного фундаменту і систематичної практики використання.

В основу SLT покладено варіант британського структуралізму. За цією теорією мовлення складає базу мови, а в основі вміння говорити лежить володіння структурами мови. Положення про те, що вживання структур має бути ситуативним, стало головним в методиці ситуативного навчання мови. Воно було обґрунтоване дослідженнями британських лінгвістів, що свідчили про тісний зв'язок між

структурами мови, з одного боку, та контекстом і ситуаціями, в яких вони вживаються, з іншого. J.R.Firth і M.A.K.Holliday надавали значенню, контексту і ситуації у мові першорядної ваги.

SLT базується на біхевіористській теорії формування навичок. Палмер виділяв три стадії навчального процесу: одержання знань, закріплення їх у пам'яті шляхом повторення і практика їх застосування. Однієї думки з Палмером були французькі методисти. Вони також розглядали навчання мови як процес формування навичок, приділяючи головну увагу коректному вживанню навчального матеріалу. Від учнів вимагалось його безпомилкове використання – без хезитацій і без обдумування. Такі навички формувались шляхом імітативного тренування, сліпого наслідування.

Основні принципи усного підходу та цілі навчання

Основні принципи усного підходу:

1. Навчання мови слід починати з оволодіння розмовною мовою. Вправам у письмі передуює усна робота з навчальним матеріалом.
2. Урок повинен вестися мовою, яка вивчається.
3. Новий матеріал подається й опрацьовується ситуативно.
4. Засвоєнню підлягають лексичні одиниці, які складають базовий словник.
5. Граматичний матеріал градується: спочатку засвоюються прості форми, потім складні.
6. Навчання читання і письма проходить на засвоєному усно лексичному і граматичному матеріалі.

Третій принцип став ключовою ознакою цього підходу, через що його назвали «ситуативним». Пізніше утвердилися назви Structural Situational Approach та Situational Language Teaching (SLT).

Цілі навчання за SLT – практичне володіння чотирма основними вміннями, проте ці вміння набуваються шляхом опрацювання структур. Велика увага приділяється фонетичній і граматичній правильності. Навчання читання і письма починається відразу після усної роботи зі структурами і вокабуляром.

Технологія навчання за усним підходом

За методом SLT подача нового матеріалу і тренування у його вживанні здійснюються в ситуаціях за допомогою прикладів без застосування перекладу. Під ситуацією розумілося використання предметів, малюнків і реалій, які разом з діями та жестами вживаються для демонстрації значень мовного матеріалу, що презентується. Типовими прийомами навчання є керовані вправи у повторенні й підстановці, в тому числі повторення хором, диктанти, різноманітні тренувальні вправи (drills), контрольовані вчителем завдання для навчання читання і письма. Використовується також парна і групова робота. На початковій стадії навчання учні лише слухають і повторюють за вчителем, відповідають на запитання і реагують на його розпорядження. Згодом їхня участь у вправах стає активнішою. Вони ставлять один одному запитання, ініціюють відповіді на них. Функція учителя потрійна. На стадії презентації учитель служить зразком, створюючи ситуації, в яких функціонують нові структури, та демонструючи їх. Далі він виступає як диригент оркестру, як маніпулятор. Він ставить запитання, дає розпорядження та інші стимули, з тим щоб отримати від учнів відповідну коректну реакцію. Під час стадії тренування, на якій вправи стають менш контрольованими, вчитель виступає як прискіпливий коректор помилок. Основний напрям процесу навчання – від контрольованої до більш вільної

практики у вживанні структур та від усної роботи з моделями (sentence patterns) до їх автоматизованого використання в усному і писемному мовленні.

Davies та інші (1975) пропонують таку послідовність роботи:

- Слухання прикладів моделей чи слів, які вчитель повторює чітко, розчленовано вимовляючи слова кілька разів.
- Хорова імітація: учні разом або групами повторюють за вчителем.
- Індивідуальна імітація: учні по черзі повторюють поданий учителем зразок з метою перевірки правильності вимови.
- Виокремлення: вчитель виокремлює звуки, слова, словосполучення, що виявилися важкими для учнів, і «пропускає» їх через три перші стадії.
- Підготовка до побудови нової моделі: вчитель ставить навідні запитання, контролюючи розуміння учнями інформації про нову модель.
- Елісітація: учні, користуючись опорами, які дає їм вчитель (мімікою, жестами, вербальними підказками), ставлять запитання, будують твердження, дають свої приклади з новою моделлю.
- Підстановчі вправи: вчитель варіює елементи виучуваної моделі, використовуючи різного роду підказки (слова, малюнки, цифри тощо), учні репродукують модель з новими елементами.
- Вправи на запитання і відповіді: вчитель стимулює учнів до постановки запитань і відповідей на них, з тим щоб учні оволоділи питальною формою структури.
- Корекція: вчитель привертає увагу учнів до помилки.

б. Аудіовізуальний метод (АВМ) та аудіолінгвальний метод (АЛМ)

Аудіовізуальний, або, як його інакше називають, швидкісний чи структурно-глобальний метод виник у Франції у 50-і роки ХХ ст. Його створення пов'язане з іменами таких видатних лінгвістів і психологів як П. Губерина (Югославія), П. Риван, Р. Мишеа, Ж. Гугенейм, А. Соважо (Франція). Він набув поширення як у самій Франції, так і в Югославії, Англії, Канаді, Туреччині, Польщі та деяких інших країнах. У чистому вигляді він застосовується переважно для навчання іноземних мов дорослих у країні, мова якої вивчається. Незалежно від кінцевої мети **початковий ступінь**, на думку прихильників цього методу, повинен бути присвячений розвитку усного мовлення. Навчання спочатку письма, а потім і читання проводиться в кінці початкового ступеня і спрямоване на розвиток 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). Сама назва методу відбиває покладені в його основу **принципи**. Він зветься аудіовізуальним, оскільки весь новий матеріал сприймається учнем протягом тривалого часу лише на слух ("аудіо"), а його значення розкривається за допомогою зорової невербальної наочності — діапозитивів, діафільмів, кінофільмів ("візуальний"). Цей метод називається також структурно-глобальним, оскільки навчання мови відбувається на основі спеціально відібраних структур, які сприймаються цілісно (глобально). Особливий інтерес викликає **відбір мовного матеріалу** для аудіо-візуального курсу, у створенні якого брали участь видатні французькі лінгвісти (М. Брюно, Ж. Гугенейм). Словник та граматичні структури були відібрані на основі ретельного аналізу живої розмовної французької мови, для чого на плівку було записано велику кількість діалогів, "підслуханих" у різних ситуаціях повсякденного спілкування французів. Їх статистична обробка дала

змогу виявити найчастіше вживані слова та фрази (конструкції). Представники аудіо-візуального методу **надають виключного значення тематиці**, яка охоплює найчастіші випадки повсякденного спілкування. І хоча ці теми багато в чому співпадають з туристичною тематикою, популярною у прямих методах, їх розкриття проходить наочно — через діафільми. Теми являють собою закінчені скетчі, вони відтворюють окремі ситуації, в яких персонажі ведуть конкретну тематичну бесіду. Діафільми не лише є засобом наочної семантизації реплік, але й знайомлять учнів з умовами спілкування (ситуаціями), в яких ці репліки вживаються. Весь навчальний матеріал організовано в діалоги, які промовляються носіями мови. Різні види діалогічних реплік розглядаються як структури моделей речень, що сприймаються як одне ціле і складають кістяк тренувальної роботи.

Аудіовізуальний метод **зберігає всі основні принципи прямих методів**, при цьому автори підкреслюють особливу важливість глобального сприймання мовного матеріалу на слух та створення безпосередніх асоціацій між звучанням та значенням в умовах повного виключення рідної мови з процесу навчання. Основними способами засвоєння є імітація, заучування напам'ять та утворення фраз за аналогією. Протягом перших 15-16 уроків робота ведеться без підручника, для того щоб виробити в учнів звичку асоціювати звук зі змістом (аудіювання), а зміст (смісл) зі звуком (мовлення). Як вважають автори цього методу, наявність друкованого тексту гальмує розвиток усного мовлення. Розвиток певних автоматизмів письма, а потім і читання, якого навчають методом цілих слів, сприятиме запам'ятовуванню навчального матеріалу. Застосування аудіо-візуального методу в багатонаціональній аудиторії у країні, мова якої вивчається, коли заняття підкріплюються повсякденною і практикою спілкування з носіями даної мови, а метою є оволодіння розмовною мовою в межах туристичної тематики, є цілком доцільним. Однак навряд чи можливе застосування цього методу в шкільних умовах, і не лише через відсутність мовного середовища та стимулів до оволодіння усним мовленням, але й у зв'язку з негативними наслідками повного виключення рідної мови та великими труднощами, які виникають у процесі розкриття значень певних мовних явищ (слів, що мають абстрактне значення, фразеологізмів і т. ін.) за допомогою засобів невербальної наочності. Нерідко трапляються випадки, коли семантизація іншомовного матеріалу не викликає в учнів правильних асоціацій. Перебільшення ролі механічного тренування, виключення з навчального процесу рідної мови і, відповідно, елемента свідомості є вразливим місцем аудіо-візуального методу.

Виникнення аудіолінгвального методу. Його засновники, специфіка та сутність

Аудіолінгвальний 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.

Під час Другої світової війни США відчувала потребу у персоналі, який добре володіє німецькою, французькою, італійською, китайською, японською, малайською та іншими мовами для виконання обов'язків перекладачів. Була розпочата спеціальна програма навчання мов. У 1939 році Мічиганський університет заснував перший інститут англійської мови, який готував учителів англійської мови як іноземної. Директором інституту був Чарльз Фріз, спеціаліст зі структурної лінгвістики. Він застосовував принципи структурної лінгвістики до викладання мов. За його теорією граматики, або структура, була відправним моментом навчання, одиницями навчання

вважались базові моделі (basic sentence patterns), які засвоювались у ході інтенсивного усного тренування (drills). Розроблений метод був відомий під назвами “The Oral Approach”, “The Oral Aural Approach”, “The Structural Approach”, «The Audiolingual Method» (ALM). Згідно з цим методом процес навчання починається зі слухання, потім проводиться робота над вимовою, далі – говоріння, читання і письмо. **Специфіку цього методу** визначає насамперед належність Фріза до іншої лінгвістичної школи. Трактуючи мову з позицій дескриптивної лінгвістики, представленої у працях американського лінгвіста Леонарда Блумфільда, Фріз розглядає її як систему знаків, що використовуються у процесі усного спілкування, вважаючи письмо штучним і не дуже точним способом фіксації звукової мови. Звідси робиться висновок про значення звукової системи мови та про систему моделей побудови речень. Відповідно робиться висновок про те, що одиницею усного спілкування (а значить, і навчання) є речення. Саме звукова система та система моделей речень відрізняє одну мову від іншої і тому складає її основу. Незалежно від кінцевої мети **початковий ступінь навчання** повинен бути присвячений розвитку усного мовлення, а до навчання читання слід переходити після того, як учні оволодіють мовою в усній формі. Основний зміст початкового ступеня складає граматику, яка подається у вигляді структур (моделей). Лексика в цей період відіграє допоміжну роль, її призначення — ілюструвати звуки та структури, що вивчаються. Матеріал відбирається на основі зіставлення мови, що вивчається, та рідної мови і встановлення типології труднощів, однак у процесі навчання зіставлення не проводиться. Розрізняють рецептивні та продуктивні види мовлення і відповідно до цього проводиться науково обґрунтований відбір матеріалу. Для рецептивного засвоєння структури відбираються за принципом частотності, для продуктивного — на основі вживаності, типовості та виключення синонімів. У першу чергу засвоюються стройові слова, що складають каркас структури, а потім повнозначні. Кількість слів, які учні повинні засвоїти протягом усього курсу навчання, складають: для мовлення — 1000 одиниць, для розуміння на слух і письма — 3-4 тис., для читання — близько 7 тис. Більша частина часу (80-85%) відводиться для практики, і лише 15-20% займають коментарі та пояснення. Одним із головних завдань у процесі засвоєння іноземної мови є подолання негативного впливу рідної мови. Цим зумовлена важливість дотримання поступового наростання труднощів, виявлених в результаті порівняння рідної та іноземної мов. Ця вимога порівнювати мовні системи відрізняє аудіо-лінгвальний метод від усіх інших прямих та непрямих методів. Найбільше вона реалізується стосовно граматичного матеріалу (для навчання англійської мови на базі рідної іспанської) і найменше — в області фонетики. Вважаючи письмо лише неточним відображенням звукової мови (оскільки воно не передає наголосу, інтонації, пауз та ін.), Фріз і Ладо рішуче виступають проти навчання читання (за винятком техніки читання) на початковому ступені. На їх думку, вчитися розмовляти і розуміти усне мовлення саме й означає оволодівати мовою; навчаючи ж читання і письма, ми припускаємо, що мова учневі вже відома і він оволодіває лише її графічним зображенням.

Суть запропонованого Фрізом і Ладо методу, який пізніше був названий американським методистом Нельсоном Бруком "аудіолінгвальним", полягає в роботі зі структурами, оскільки, на їх думку, знати мову — це уміти користуватися структурами, наповнюючи їх відповідним мовним матеріалом та вимовляючи їх у нормальному темпі спілкування. Розроблена ними методика роботи зі структурами

справила значний вплив на сучасну методику. У процесі оволодіння структурами мають місце такі послідовні етапи: заучування моделей шляхом імітації, свідомий вибір нової моделі у її протиставленні вже відомим, інтенсивне тренування з моделями і вільне вживання моделі. Для другого та третього етапів створені підручники.

Лінгвістична основа

Аудіолінгвізм виник з теоретичних поглядів американських лінгвістів у 1950-х роках, які заклали основи структурної лінгвістики. Структуралісти розглядали мову як систему структурно пов'язаних елементів для кодування значень: фонем, морфем, слів, структур і речень. Рівні лінгвістичних одиниць розглядались як системи в системах з пірамідальною структурою: від фонематичної системи до морфемної і далі відповідно до систем одиниць вищих рівнів – фраз, частин складного речення, речень. Вивчення мови, як припускалось, передбачало оволодіння цими елементами мови чи їх блоками і правилами їх об'єднання в елементи вищих рівнів: фонем у морфемі, далі у слова, фрази, речення.

Одним із постулатів структуралістів є те, що первинне середовище існування мови – усне. Усна мова і є мова. Письмова мова – вторинна, оскільки ми спочатку вчимося говорити, а потім писати. Це положення суперечило попередньому погляду на взаємозв'язок усного і писемного мовлення, згідно з яким усне мовлення вважалось лише недосконалою реалізацією писемного. Такий підхід до аналізу мови заклав основи наукового підходу до її викладання. У 1961 році американський лінгвіст William Moulton на IX міжнародному конгресі лінгвістів проголосив лінгвістичні принципи розробки методики навчання мови:

- Мова – це усне мовлення, не письмо.
- Оволодіння мовою – це оволодіння навичками.
- Потрібно навчати мови, а не знань про мову.
- Мова – це те, як говорять її носії, а не те, як вони повинні говорити.
- Мови різняться.

Теорія навчання

ALM мав психологічною основою біхевіористську психологію, теорію, яка, як вважалось, розкрила передумови навчання взагалі і навчання мови зокрема. Для біхевіориста людина – це організм, здатний до відтворення безлічі вчинків, тобто поведінки. Частота цих вчинків залежить від трьох вирішальних складників: *стимулу*, який викликає поведінку; *реакції*, що є відповіддю на стимул, та *підкріплення*, яке визначає відповідність / невідповідність реакції, і стимулює повторення чи утримання від реакції в майбутньому. Якщо застосувати цю теорію до вивчення мови, потрібно ідентифікувати організм як учня, поведінку як його вербальну поведінку, стимул як те, чого навчають, реакцію як відповідну реакцію учня на стимул і підкріплення як зовнішню оцінку вчителя чи інших учнів або внутрішню самооцінку учня щодо використання виучуваної мови.

Принципи навчання

До основоположних принципів навчання за ALM відносяться такі:

- Вивчення іноземної мови – це процес механічного формування навичок. Міцні навички формуються шляхом правильних реакцій, що виключають помилки. Заучування діалогів і затреновування моделей зводить помилки до мінімуму.

- Навички формуються ефективніше, якщо новий матеріал пред'являється спочатку усно до ознайомлення з його графічною формою. Тренування «слухаю – говорю» лежить в основі процесу формування навичок.
- Для вивчення мови аналогія має більше значення, ніж аналіз. Вона стимулює процеси узагальнення і розрізнення. Правила пред'являються лише після того, як учні опрацювали модель у різних контекстах та усвідомили побудову моделі за аналогією. Отже, підхід до навчання граматики скоріше індуктивний, ніж дедуктивний.
- Значення слів можна зрозуміти й засвоїти лише в лінгво культурному контексті, а не ізольовано. Таким чином навчання мови включає навчання аспектів культури тих, хто говорить цією мовою.

Цілі навчання

Brooks (1964) розрізняє близькі та перспективні цілі, яких можна досягти за допомогою аудіолінгвальної програми. Близькі цілі включають навчання аудіювання, правильної вимови, розпізнавання графічних знаків і спроможність відтворити їх на письмі. Перспективні цілі – це досягнення рівня носія мови. Має бути також рівень володіння другою іноземною мовою – рівень білінгвіста. На практиці це означає, що на ранніх стадіях навчання акцент ставиться на усному мовленні з поступовим переходом до інших умінь.

Технологія навчання

Цикл занять за аудіолінгвальним методом розпочинається роботою з коротким (4-6 реплік) діалогом, який містить необхідні для засвоєння граматичні структури. Заключним етапом є вивчення діалогу напам'ять. 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. Діалоги і тренувальні вправи (drills) складають базу аудіолінгвальної роботи в класі. Діалоги забезпечують контекстуалізацію структур та ілюструють ситуації, в яких вони використовуються, а також деякі культурні аспекти виучуваної мови. Репліки діалогу підлягають багаторазовому повторенню і заучуванню. Значна увага приділяється правильній вимові, наголосу, ритму, інтонації. Після заучування діалогу центром тренування стають моделі, які складають діалог. Робота з моделями передбачає такі вправи:

1. *Повторення*: I used to know him. – I used to know him.
2. *Підстановка*: I bought the ticket. – I bought the ticket.
ets. He bought the candy. – She bought the candy.
3. *Заміна*: He bought his house cheap. – He bought it cheap.
4. *Парфразування*: Tell him to wait for you. – Wait for me.
5. *Завершення*: I'll go my way and you go ... – I'll go my way and you go yours.
6. *Транспозиція*: I'm hungry. (so) – So am I.
7. *Розширення*: I know him. (hardly) – I hardly know him.
8. *Скорочення*: Put your hand on the table. – Put your hand there.
9. *Трансформація*: He knows my address. – He doesn't know my address. / Does he know my address?
10. *Об'єднання*: They must be honest. This is important. – It is important that they be honest.
11. *Приєднання*: Thank you. – You're welcome.
12. *Відновлення*: Boys/build/house/tree. – The boys built a house in a tree.

Учні реагують на стимули майже підсвідомо. Від них не вимагається ініціативна взаємодія, бо це може призвести до помилок. Учитель – центральна фігура процесу навчання. Він моделює мовлення, контролює напрям і темп роботи, направляє і коректує виконання учнями вправ. Широко використовуються магнітофон та аудіовізуальне обладнання, в тому числі мовна лабораторія, за допомогою яких забезпечується контрольоване безпомилкове тренування у використанні базових структур в усному мовленні.

Процес навчання

Особлива увага приділяється навчанню швидкого і правильного мовлення, пояснення граматичних правил практично відсутнє. Урок ведеться, наскільки можливо, виучуваною мовою, переклад на рідну мову не заохочується.

Хід типового уроку за ALM

□ Учні слухають діалог-зразок, який містить базові структури, у виконанні вчителя чи диктора. Кожна репліка діалогу повторюється хором та індивідуально.

Звертається увага на вимову, інтонацію, темп промовляння. Вимовні та граматичні помилки виправляються відразу. Поступово, в результаті багаторазового повторення, рядок за рядком, діалог запам'ятовується. Далі його відтворюють учні вголос: половина групи читає слова одного партнера, друга половина – іншого. Учні не користуються підручником на цій стадії роботи.

□ Учитель адаптує діалог в залежності від інтересів учнів або певної ситуації шляхом заміни ключових слів чи фраз і розігрується учнями в парах.

□ З діалогу виокремлюються базові структури, які застосовуються як основа для різноманітних тренувальних вправ. Вони опрацьовуються хором та індивідуально. Тут можуть використовуватися граматичні пояснення, але вони мінімальні.

□ Далі учні користуються підручниками, виконуючи вправи в читанні, письмі, на засвоєння вокабуляру. Спочатку письмо зводиться до копіювання речень із засвоєними структурами. Згодом учні вчаться варіювати структури і писати твори на задані теми.

□ Тренувальна робота може продовжуватись у мовній лабораторії, де опрацьовується інший діалог.

В аудіолінгвальному методі **основна увага зосереджується на структурах**, а лексиці не надається особливого значення, що й відрізняє його від прямого методу, де лексичний аспект речення часто є визначальним. Проголошення основним способом засвоєння структур механічного повторення не пов'язаних одне з одним речень нагадує собою граматико-перекладний метод. На відміну від прямого методу, де з самого початку імітується усне спілкування і учнів навчають робити зв'язні висловлювання, в аудіолінгвальному методі на початковому ступені зв'язні висловлювання не передбачені (якщо не враховувати обмеженої кількості невеликих діалогів). Орієнтація на імітацію, складання речень за аналогією та багаторазове повторення вивченого дає підставу розглядати аудіолінгвальний метод як подальший розвиток прямих методів і віднести його до так званих непрямих методів.

Основні характеристики аудіовізуального методу

Фактичні дані

час виникнення: 50-ті роки ХХ ст.;

місце найбільшого розповсюдження: Франція, Югославія, Англія, Канада, Туреччина, Польща;

основні представники: П.Губерина (Югославія), П.Риван, Р.Мишеа, Ж.Гугенейм, А.Соважо (Франція).

Наукові основи

соціальні: необхідність прискореного навчання ІМ;
психологічні: когнітивна психологія (Д.Бродбент, С.Стернберг);
лінгвістичні: структурна лінгвістика (Р.Якобсон, Л.Блумфільд).

Методичні характеристики

мета навчання: практичне володіння мовленнєвою діяльністю для повсякденного спілкування;
зміст навчання: навчання усного мовлення => письма => читання; ознайомлення з особливостями життя, побуту, культури народу-носія мови, яка вивчається;
допоміжні засоби навчання: діафільми (діапозитиви, кінофільми тощо); діалогі-теми;
основні методичні прийоми: заучування структур шляхом цілісного (глобального) сприймання => імітації => заучування => утворення фраз за аналогією.

Назва

суттєві характеристики:

- «Аудіо» - весь новий матеріал сприймається учнем протягом тривалого часу лише на слух;

«Візуальний» - зміст матеріалу розкривається за допомогою зорової невербальної наочності.

Критичний аналіз

позитивні риси: розроблено завершену систему навчання ІМ; запропоновано методіку роботи з діалогами-темами; відібрано мовленнєвий матеріал на основі аналізу живої розмовної мови; укладено лексичний і граматичний мінімуми; продемонстровано можливості використання технічних засобів навчання;
негативні риси: безпідставне ігнорування рідної мови у процесі навчання; перебільшення ролі імітації та заучування напам'ять;
сфери застосування: використовується в окремих країнах для навчання дорослих;
обмеження у застосуванні: окремі вправи, прийоми і засоби навчання використовуються в США.

Основні характеристики аудіолінгвального методу

Фактичні дані

час виникнення: 1940 – 1950 роки;
місце найбільшого розповсюдження: США;
основні представники: Ч.Фріз, Р.Ладо (США).

Наукові основи

соціальні: необхідність прискореного навчання ІМ;
психологічні: психологія поведінки (Е.Торндайк, Дж.Уотсон);
лінгвістичні: дескриптивна лінгвістика (Л.Блумфільд).

Методичні характеристики

мета навчання: практичне володіння мовленнєвою діяльністю;
зміст навчання: навчання аудіювання => говоріння => читання => письма;

ознайомлення з особливостями життя, побуту, культури народу-носія мови, яка вивчається;
допоміжні засоби навчання: підстановчі таблиці для свідомого тренування; ілюстративна наочність для введення в ситуацію;
основні методичні прийоми: заучування структур шляхом імітації => свідомого вибору нової структури => інтенсивного тренування за структурами => вільного вживання структури.

Назва

суттєві характеристики:

- «Аудіо» - навчання іноземної мови починається з навчання аудіювання;
«Лінгвальний» - навчання базується на ретельно відібраному мовному матеріалі (у вигляді структур).

Критичний аналіз

позитивні риси: розроблено завершену систему навчання ІМ; запропоновано методику роботи зі структурами; відібрано граматичний матеріал на основі зіставлення рідної та іноземної мов; визначено необхідність ситуативного навчання мовлення; обґрунтовано принцип протиставлень в організації вправ;

негативні риси: розрив між навчанням усного мовлення і читання; недостатня увага до навчання лексики; перебільшення ролі механічного тренування;

сфери застосування: використовується в окремих країнах;

обмеження у застосуванні: окремі вправи, прийоми і засоби навчання використовуються в США.

Література:

1. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2008. – 188 с.
2. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник. / С.В. Роман. – К.: Ленвіт, 2005. – 208с.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за заг. ред С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
4. Практикум з методики навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах : англ. мова, нім. мова, франц. мова, ісп. мова: навчальний посібник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін./ за редакцією Ніколаєвої С.Ю. – К.: Ленвіт, 2016. – 402 с.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
6. Практикум з методики викладання англійської мови мов у середніх навчальних закладах: Посібник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2004. – 360 с.
7. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: Навчальний посібник. / О.Б. Бігич. – К.: Ленвіт, 2006. – 200 с.

8. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку. / А.В. Коньшева. – Мн.: ТетраСистемс, 2004. – 176 с.
9. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): Навчальний посібник. / С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.

Контрольні запитання:

1. Схарактеризуйте граматико-перекладний метод навчання іноземної мови, проаналізувавши його за такою схемою:

- фактичні дані (виникнення, представники, місце найбільшого розповсюдження);
- наукові основи (соціальні, психологічні, лінгвістичні);
- методичні характеристики (мета, зміст навчання, допоміжні засоби навчання, основні методичні прийоми);
- назва (суттєві характеристики);
- критичний аналіз (позитивні, негативні риси, обмеження у застосуванні).

2. Схарактеризуйте лексико-перекладний метод навчання іноземної мови, проаналізувавши його за такою схемою:

- фактичні дані (виникнення, представники, місце найбільшого розповсюдження);
- наукові основи (соціальні, психологічні, лінгвістичні);
- методичні характеристики (мета, зміст навчання, допоміжні засоби навчання, основні методичні прийоми);
- назва (суттєві характеристики);
- критичний аналіз (позитивні, негативні риси, обмеження у застосуванні).

3. Схарактеризуйте натуральний метод та метод повної фізичної реакції як складову частину натурального методу, проаналізувавши його за такою схемою:

- фактичні дані (виникнення, представники, місце найбільшого розповсюдження);
- наукові основи (соціальні, психологічні, лінгвістичні);
- методичні характеристики (мета, зміст навчання, допоміжні засоби навчання, основні методичні прийоми);
- назва (суттєві характеристики);
- критичний аналіз (позитивні, негативні риси, обмеження у застосуванні).

4. Схарактеризуйте прямий метод навчання іноземних мов, проаналізувавши його за такою схемою:

- фактичні дані (виникнення, представники, місце найбільшого розповсюдження);
- наукові основи (соціальні, психологічні, лінгвістичні);
- методичні характеристики (мета, зміст навчання, допоміжні засоби навчання, основні методичні прийоми);
- назва (суттєві характеристики);
- критичний аналіз (позитивні, негативні риси, обмеження у застосуванні).

5. Схарактеризуйте усний метод Гарольда Пальмера, проаналізувавши його за такою схемою:

- фактичні дані (виникнення, представники, місце найбільшого розповсюдження);

- наукові основи (соціальні, психологічні, лінгвістичні);
- методичні характеристики (мета, зміст навчання, допоміжні засоби навчання, основні методичні прийоми);
- назва (суттєві характеристики);
- критичний аналіз (позитивні, негативні риси, обмеження у застосуванні).

6. Схарактеризуйте усний підхід або метод ситуативного навчання іноземних мов, проаналізувавши його за такою схемою:

- фактичні дані (виникнення, представники, місце найбільшого розповсюдження);
- наукові основи (соціальні, психологічні, лінгвістичні);
- методичні характеристики (мета, зміст навчання, допоміжні засоби навчання, основні методичні прийоми);
- назва (суттєві характеристики);
- критичний аналіз (позитивні, негативні риси, обмеження у застосуванні).

7. Схарактеризуйте аудіолінгвальний метод навчання іноземних мов, проаналізувавши його за такою схемою:

- фактичні дані (виникнення, представники, місце найбільшого розповсюдження);
- наукові основи (соціальні, психологічні, лінгвістичні);
- методичні характеристики (мета, зміст навчання, допоміжні засоби навчання, основні методичні прийоми);
- назва (суттєві характеристики);
- критичний аналіз (позитивні, негативні риси, обмеження у застосуванні).

8. Схарактеризуйте аудіовізуальний метод навчання іноземних мов, проаналізувавши його за такою схемою:

- фактичні дані (виникнення, представники, місце найбільшого розповсюдження);
- наукові основи (соціальні, психологічні, лінгвістичні);
- методичні характеристики (мета, зміст навчання, допоміжні засоби навчання, основні методичні прийоми);
- назва (суттєві характеристики);
- критичний аналіз (позитивні, негативні риси, обмеження у застосуванні).

Лекція 5. Тема. Комбіновані методи та їх застосування у ранньому шкільному навчанні англійської мови

Мета: набути теоретично обґрунтованого уявлення про комбіновані методи та їх застосування у ранньому шкільному навчанні англійської мови.

План:

1. Методична система навчання читання М.Уеста.
2. Комунікативний метод навчання іноземної мови.
3. Застосування комунікативного методу у ранньому шкільному навчанні АМ.
4. Комунікативно-ігровий метод.
5. Груповий метод навчання іноземних мов.

1. Методична система навчання читання М.Уеста

Англійський методист Майкл Уест (1886-1973) створив свою методичну систему, яка мала великий вплив на подальший розвиток методики навчання читання. Свою систему він розробив у 20-30-і роки ХХ ст. для масової школи Бенгалії (Індія) та описав у книжці "Learning to Read a Foreign Language", а також у цілій серії градуйованих хрестоматій-посібників з читання англійською мовою.

Основним завданням системи він вважає навчання учнів, перш за все, читання іноземною мовою, переносячи навчання усного мовлення на останні два класи, де кількість учнів різко скорочується. **Психологічним обґрунтуванням** цієї системи є такі положення: читати можна навчати окремо від усного мовлення, у всякому разі не на його основі; читання є легшим видом діяльності, ніж говоріння; читання на будь-якому рівні розвитку має практичну цінність, а пов'язане з цим відчуття успіху підвищує інтерес учнів до іноземної мови; читання є основним шляхом залучення до культури народу, мова якого вивчається; в результаті читання великої кількості текстів у учня розвивається відчуття іноземної мови, завдяки чому послаблюється негативний вплив рідної, що полегшує та прискорює подальший розвиток усного мовлення. **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. Протягом усього курсу навчання використовуються лише зв'язні, переважно цікаві тексти. Кожному з них передують передтекстові запитання, на які учні повинні знайти відповіді у процесі читання. Легка мова текстів у поєднанні із завданням на пошук певної інформації, а також захоплюючий сюжет створюють умови для безпосереднього розуміння тексту і розвивають швидкість читання. Незважаючи на те, що Уест розробляє методику навчання читання, що не є характерним для прямістів, його об'єднує з представниками цього напрямку трактування процесів оволодіння рідною мовою та іноземною мовою як процесів ідентичних: засвоєння мовного матеріалу шляхом його багаторазового повторення, вивчення граматики шляхом аналогії та здогадки про значення тих чи інших форм 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 іноземною мовою. Багато його рекомендацій застосовуються і в наші дні в рамках різноманітних методів для навчання так званого екстенсивного читання.

До **недоліків** у цілому дуже плідної 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.

Основні характеристики методу навчання Майкла Уеста

<p>Фактичні дані <i>час виникнення:</i> 1920 – 1930 роки; <i>місце найбільшого розповсюдження:</i> Бенгалія (Індія) та інші країни; <i>основні представники:</i> М.Уест (Англія).</p>
<p>Наукові основи <i>соціальні:</i> необхідність навчання у складних умовах практичного володіння ІМ; <i>психологічні:</i> психологічна теорія інтуїтивізму (А.Бергсон, З.Фрейд); <i>лінгвістичні:</i> структурна (дескриптивна) лінгвістика (Р.Якобсон, Л.Блумфільд).</p>
<p>Методичні характеристики <i>мета навчання:</i> практичне володіння ІМ; <i>зміст навчання:</i> навчання читання про себе із загальним охопленням змісту; <i>допоміжні засоби навчання:</i> градуйовані тексти для читання; <i>основні методичні прийоми:</i> засвоєння мовного матеріалу шляхом його багаторазового повторення; пошукове читання.</p>
<p>Назва <i>суттєві характеристики:</i> навчання іноземної мови починається з навчання читання: «вчись читати, читаючи».</p>
<p>Критичний аналіз <i>позитивні риси:</i> розроблено завершену систему навчання читання; обґрунтовано необхідність різних підходів до відбору матеріалу для навчання усного мовлення і читання; відібрано лексичний мінімум для читання; запропоновано дозування нового матеріалу і його розподіл у тексті; <i>негативні риси:</i> неправомірність ототожнення процесів оволодіння рідною та іноземною мовами; помилкове ототожнення зрілого читання і читання із загальним розумінням змісту; одноманітність вправ; <i>сфери застосування:</i> використовується в окремих країнах для навчання читання; <i>обмеження у застосуванні:</i> окремі вправи і прийоми навчання читання використовуються в США.</p>

2. Комунікативний метод навчання іноземної мови

Виникнення методу та його засновники

Наприкінці 60-х років минулого століття відбулися корінні зміни у викладанні мов у Британії. Британські методисти піддали сумніву теоретичні засади ситуативного навчання мов, за яким ситуація є визначальною для породження і розуміння мовлення, при якому не враховувались унікальність і творчий характер індивідуальних висловлювань. Британський лінгвіст D.A.Wilkins (1972) дослідив функціональний, тобто комунікативний потенціал мови і проаналізував систему комунікативних значень, які повинен розуміти й виражати той, хто вивчає мову. Методисти дали свою трактовку цій теорії: вони наголосили на необхідності формування комунікативних умінь (communicative proficiency). Новий метод дістав назву the Communicative Approach або the Communicative Language Teaching (CLT). Отже у методиці почала формуватися характерна тенденція до посилення комунікативної спрямованості навчального процесу — його наближення до реального процесу спілкування. Розробкою комунікативного методу в тій чи іншій мірі займалось багато наукових колективів та методистів у різних країнах. Найбільш вагомий внесок в обґрунтування методу зробили найпослідовніші його прихильники і насамперед Г.Уідоусан, У.Литлвуд (Англія), Г.Е.Піфо (Германія), Ю.І.Пассов (Росія).

Лінгвістична основа

Комунікативний метод базується на комунікативній теорії мови, згідно з якою метою вивчення мови повинно бути формування комунікативної компетентності (communicative competence). Значний вплив на створення методу CLT мала лінгвістична теорія функціонального користування мовою Халлідея (Halliday, 1975), який описав сім базових функцій мови, що реалізуються при вивченні дитиною своєї першої мови:

- 1) інструментальна функція: для розуміння мовлення;
- 2) регуляторна функція: для контролювання поведінки інших людей;
- 3) інтеракціональна функція: для взаємодії з іншими людьми;
- 4) персональна функція: для вираження особистих почуттів і намірів;
- 5) евристична функція: для отримання знань;
- 6) імажинативна функція: для створення уявлень;
- 7) репрезентативна функція: для передачі інформації.

До основних положень комунікативної теорії мови, яка лежить в основі методу, відносяться такі:

- Мова – це система для вираження значень.
- Головна функція мови – взаємодія і комунікація.
- Структура мови відбиває її функціональне і комунікативне використання.
- Основні одиниці мови – не її граматичні і структурні елементи, а категорії функціональних і комунікативних значень, які складають дискурс.

Теорія навчання

Розробники методу (Brumfit, 1979; Johnson, 1982; Littlewood, 1981) не дають цілісного опису теорії навчання. Певні принципи можна сформулювати на основі практики навчання. Одним з них є принцип комунікативності (communication principle): навчання є успішним за умови його організації як процесу реальної комунікації. Наступним є цільовий принцип (task principle): ефективності навчання сприяє користування мовою з певною метою. Третім принципом є принцип особистісної значущості навчання (meaningfulness principle): стимулювання особистісно значущого мовлення оптимізує навчальний процес.

Комунікативний підхід орієнтований на організацію процесу навчання, адекватного процесу реального спілкування завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування (в інтерпретації Ю. І. Пассова), а саме: 1) діяльнісний характер мовленнєвого спілкування, що втілюється в комунікативній поведінці вчителя як учасника процесу спілкування та навчання, і в комунікативно вмотивованій, активній поведінці учня як суб'єкта спілкування та навчання; 2) предметність процесу комунікації, яка має бути змодельована обмеженим, але точно визначеним набором предметів обговорення (тем, проблем, подій і т. ін.); 3) ситуації спілкування, що моделюються, як найтипівіші варіанти стосунків учнів між собою; 4) мовленнєві засоби, які забезпечують процес спілкування та навчання у конкретних ситуаціях. Відповідно Ю. І. Пассов висуває принципи комунікативного методу:

- 1) мовленнєва спрямованість навчального процесу, яка полягає не стільки в тому, що ставиться мовленнєва практична мета (це характерно для багатьох інших методів), скільки в тому, що шляхом до цієї мети є саме практичне користування іноземною мовою;
- 2) індивідуалізація при керівній ролі її особистісного аспекту як головного засобу створення мотивації та активності учнів з урахуванням їх життєвого досвіду,

контексту діяльності, сфери інтересів, емоційної сфери і статусу конкретної особистості в колективі;

3) функціональність, яка забезпечує відбір іншомовного матеріалу, адекватного процесу комунікації;

4) ситуативність, що розглядається як засіб мовленнєвої стимуляції і як умова розвитку мовленнєвих навичок; при цьому під "ситуацією" розуміють систему взаємовідносин співрозмовників, яка відбивається в їх свідомості;

5) новизна, яка проявляється в постійній зміні предмета розмови, обставин, завдань та ін.

Цілі навчання

Головна мета навчання за методом CLT – оволодіння мовою в результаті користування нею з комунікативною метою. Конкретні цілі стосуються оволодіння аудіюванням, говорінням, читанням і письмом як засобами комунікації. У процесі навчання за комунікативним методом учні набувають **комунікативної компетентності** — здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації. Вони навчаються комунікації у процесі самої комунікації.

Технологія навчання

Навчальний процес, побудований за принципами комунікативного методу, передбачає використання вправ, що залучають учнів до комунікації і полягають в обміні інформацією, обговоренні інформації та взаємодії (interaction). Littlewood розрізняє функціональну комунікативну і соціальну навчальну діяльність, вважаючи їх основними типами навчальної діяльності за CLT. Перший тип включає вправи на порівняння, наприклад, малюнків, і знаходження між ними подібності чи розбіжностей, розташуванні їх у потрібній послідовності; пошук відсутніх елементів, малювання чи креслення за заданими параметрами; розв'язання певної проблеми в опорі на вказівки. Другий тип діяльності включає бесіди, обговорення, діалоги, рольові ігри, симуляції, скетчі, імпровізації, дебати. У ході навчання акцент ставиться на участі учнів у процесі комунікації, а не на засвоєнні мовних форм. Учні, як правило, взаємодіють один з одним, а не з учителем. Учитель виконує дві головні ролі: організує процес спілкування між учнями класу і бере участь як незалежний його учасник. Крім того, він виконує й другорядні ролі: він забезпечує джерела інформації, сам є джерелом інформації, керує роботою учнів у класі. У навчанні за цим методом широко використовується роздавальний матеріал. Прибічники методу вважають необхідним використання автентичних, «життєвих» матеріалів: різного роду реалій (оголошень, газет, карт, малюнків, символів, схем тощо).

Процес навчання

У процесі навчання усі вправи та завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією. Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, тобто таких, які реально використовуються носіями мови. Мовленнєва взаємодія учнів інколи, хоч і далеко не завжди, проходить за співучастю викладача в найрізноманітніших формах: парах, тріадах, невеликих групах, з усією групою. З самого початку учні оволодівають усіма чотирма видами мовленнєвої діяльності на понадфразовому і текстовому рівнях при обмеженому використанні рідної мови. Об'єктом оцінки є не тільки правильність, але й швидкість усного мовлення та читання. У рамках навчання мовлення за комунікативною методикою широко використовуються **опори різних видів**: змістові та смислові, словесні й зображальні,

що допомагають керувати змістом висловлювання (текст, мікротекст, план, логіко-синтаксична схема), а також засвоювати граматичний матеріал; мовні ігри, що дають змогу спілкуватися в різних соціальних контекстах та в різних ролях. Finocchiaro і Brumfit (1983) описують один з уроків на початковому ступені навчання в середній школі у такий спосіб.

Мета уроку: навчання функції «making a suggestion».

1. Презентація короткого діалогу чи кількох мінідіалогів, якій передують етап мотивації навчальної діяльності учнів (звернення до досвіду учнів у подібних життєвих ситуаціях) та обговорення ситуації, якій відповідає ця функція – учасники, ролі, обставини, тема розмови, мовні засоби – все, що потрібно для реалізації функції у ситуації.
2. Усна практика в імітації реплік діалогу усім класом, половиною класу, групами, індивідуально.
3. Запитання і відповіді за темою діалогу і за ситуацією.
4. Запитання і відповіді щодо особистого досвіду учнів, який, однак, не виходить за межі теми діалогу.
5. Вивчення виразу чи структури з діалогу, що передає цю функцію. Можливе наведення інших прикладів, які її ілюструють, на знайомому вокабулярі, за допомогою мінідіалогів чи драматизацій для уточнення значення виразу чи структури.
6. Самостійне виведення учнями правил утворення та вживання виразу/структури, який/яка несе цю функцію, що передбачає аналіз усної і письмової форм виразу (e.g. “How about + verb + ing?”), його позицію у висловлюванні, стиль (формальний чи неформальний), якщо це структура – її граматичну функцію і значення.
7. Розпізнавання виразу/структури на слух.
8. Усна продуктивна діяльність – від керованих вправ до вільної комунікації.
9. Усний контроль та оцінювання : “How would you ask your friend to...? And how would you ask me to ...?”

Описана процедура має багато спільного із заняттями за ситуативним підходом та аудіолінгвальним методом. Як бачимо, традиційна технологія не відкидається, а трактується по-іншому і розширюється. Серед найновіших методів навчання іноземних мов, що виникли переважно в англійських країнах — США та Великобританії — в останні десятиріччя ХХ ст., все **більшого поширення набувають методи**, які об'єднують у собі комунікативні та пізнавальні (академічні) цілі. Їх **основними принципами** є: рух від цілого до окремого, орієнтація занять на учня, цілеспрямованість та змістовність занять, їх спрямованість на досягнення соціальної взаємодії при наявності віри у викладача в успіх своїх учнів, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук. Існування різних варіантів цього напрямку в сучасній методиці, які мають різні назви — свідчить про зростаючий інтерес до навчання іноземних мов і прагнення методистів переосмислити їх роль та місце у світі.

Основні характеристики комунікативного методу

Фактичні дані

час виникнення: з 1950 р.;

місце найбільшого розповсюдження: Англія, Німеччина, Росія та інші країни;

основні представники: Г.Уїдоусан, У.Литлвуд (Англія), Г.Піфо (Німеччина), Ю.І.Пассов (Росія).

Наукові основи

соціальні: необхідність навчання комунікативної компетенції;
психологічні: психологія діяльності (Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв);
психолінгвістична теорія мовленнєвої діяльності (М.І.Жінкін, О.О.Леонтьєв,
І.О.Зимня, Ч.Остгуд, Т.Сибек);
лінгвістичні: лінгвістика тексту (І.Я.Гальперин, О.І.Москальська, Ш.Балі).

Методичні характеристики

мета навчання: практичне володіння іншомовним спілкуванням та іншомовною культурою;

зміст навчання: навчання усного мовлення => читання => письма;

допоміжні засоби навчання: автентичні матеріали; комунікативні опори;

основні методичні прийоми: мовленнєва спрямованість навчального процесу; індивідуалізація процесу навчання; функціональність відбору іншомовного матеріалу; ситуативність; новизна предмета розмови, обставин тощо; навчання комунікації у процесі самої комунікації.

Назва

суттєві характеристики:

формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності – здатності користуватися іноземною мовою в залежності від конкретної ситуації.

Критичний аналіз

позитивні риси: розроблено завершену систему формування комунікативної компетентності; сформульовано принципи комунікативного методу; створено систему вправ; запропоновано види комунікативних опор; підготовлено навчально-методичні комплекси;

негативні риси: вимагає висококваліфікованих учителів;

сфери застосування: використовується у більшості країн світу;

обмеження у застосуванні: все ширше застосовується в США.

3. Застосування комунікативного методу у ранньому шкільному навчанні АМ

Одним із провідних методів у ранньому шкільному навчанні АМ є **комунікативний метод**, оскільки результат оволодіння іноземною мовою полягає в засвоєнні комунікативної функції мови. Його реалізація покликана сприяти успішному досягненню практичної мети навчання іноземної мови у початкових класах - допомогти молодшим школярам оволодіти комунікативними вміннями в усіх видах мовленнєвої діяльності і сформувати в них готовність і здатність до елементарного іншомовного спілкування на міжособистісному та міжкультурному рівнях в межах засвоєного навчального матеріалу.

Досягнення цієї мети передбачає побудову процесу навчання іноземної мови як моделі процесу реальної комунікації (Ю.І.Пассов). Модель має зберігати всі найсуттєвіші риси об'єкта, що моделюється: вмотивований характер мовленнєвих дій як учителя, так і учнів, зверненість усного та писемного висловлювання до адресата мовлення, ситуативна основа комунікації. Комунікативні ситуації, що використовуються у навчанні іноземної мови, мають моделювати типові ситуації реального життя у відповідних сферах спілкування, а зміст навчальної іншомовної комунікації має характеризуватися новизною (Н.К.Скляренко).

Для вирішення проблеми мотивації, нагадаємо, корисними є дані психології стосовно орієнтації навчального процесу з іноземної мови на особистість учня. При особистісному підході мова - природний спосіб самовираження, "мова задоволення", в

термінології О.О.Леонтьєва. Учень може знаходити задоволення у грі, в естетичній насолоді художнім текстом, в особистісному самовираженні, у відчутті прогресу в оволодінні іноземною мовою тощо. Для того, щоб отримувати це вдоволення, згідно з дослідженнями психологів і методистів, не обов'язково володіти мовою на високому рівні складності і засвоїти великий обсяг лексичного та граматичного матеріалу. Достатнім для цього можуть бути елементарні вміння спілкування. Цього можна досягнути за умов інформативності навчального матеріалу, його зорієнтованості на логіку світу дитини, а також за умови особистісної спрямованості завдань при роботі з конкретним навчальним матеріалом, що пояснюється характерним для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку еґо-фактором. Наводимо приклади таких завдань для учнів початкових класів.

Look and say what you can buy here.

Name the objects in your bag.

Draw the characters of your favourite English book. Introduce them.

Write about yourself/ Use am/is, are; have, has.

Interview your classmate about his/her hobby.

Узагальнення здобутків теорії комунікативності доповнене результатами дослідної роботи в початковій школі, свідчить про те, що активізації мовленнєвих дій молодших школярів з іншомовним матеріалом сприяють також інструкції до тренувальних вправ, які акцентують не формально-логічний сенс виконання лексичної чи граматичної вправи (наприклад: "Засвоїти нові слова", "Вивчити нову граматичну структуру"), а ознайомлюють дітей з цікавою для них комунікативною або прагматичною (погратись, позмагатись) перспективою застосування нового мовного матеріалу. Наприклад:

Підготуємося до складання звукового листа британським (американським) одноліткам про наші плани на наступні літні канікули. / Вправляння у вживанні граматичних структур Future Indefinite.

Повчимо не зовсім слухняного хлопчика Тома (використовується демонстраційна лялька), як потрібно поводитись у школі і вдома. / Вправляння в автоматизації дій учнів з модальним дієсловом must.

Підготуємося до участі у конкурсі на кращого гіда Лондонського зоопарку. / Вправляння у вживанні лексики за темою "Animals".

Звичайно, іншомовна комунікація в початкових класах має дещо умовний характер. Ця особливість зближує її з театральною комунікацією, яка апелює до уяви, фантазії, емоції акторів, котрі взаємодіють у "запропонованих обставинах", у термінах К.С.Станіславського. Щоб задіяти в учнів ті ж самі важелі за допомогою ситуацій, уроки з іноземної мови повинні відбуватись в емоційно сприятливій атмосфері. На них, як зазначає американський психолог У.Ріверс, має бути присутнім "дух пригод". А учнів слід ставити в такі умови, в яких єдиною мовою спілкування може бути лише іноземна мова, що вивчається. Зважаючи на ці положення, а також на психологічні характеристики молодших школярів, як-от: допитливість, інтерес до світу свого іншомовного ровесника, комунікабельність, багата уява, сугестивність, тягіння до всього казкового, незвичайного, - правомірно дійти висновку, що особливо сприятливі умови для стимуляції комунікативної мотивації учнів цього віку та активізації їх мовленнєвої практики складаються при застосуванні ситуацій, побудованих за принципом діалогу культур, у тому числі і з опорою на казкові сюжети країнознавчого характеру. Але щоб взаємодія в цих ситуаціях відбулася, учень повинен володіти змістовим предметом спілкування у вигляді знань і стереотипів поведінки. Тому іноземна мова як інструмент

пізнання та спілкування в умовах комунікативно орієнтованого навчання має стати також і засобом соціокультурної освіченості молодших школярів, способом формування їхньої соціокультурної компетентності як невід'ємної складової частини комунікативної компетентності та передумови успішності спілкування на між-культурному рівні. Цілеспрямована навчальна діяльність в цьому напрямі, здійснювана за допомогою спеціальних прийомів (лінгвокраїнознавчі коментарі, прийоми роботи з етикетно-узуальними мовленнєвими одиницями, малими формами дитячого англійського фольклору тощо), а також застосуванням автентичних навчальних матеріалів (аудитивних, візуальних, аудіо-візуальних) – усе це створює необхідне соціокультурне підґрунтя для ефективного моделювання ситуацій, побудованих за принципом діалогу культур. Зокрема, експериментально підтверджена доцільність застосування таких ситуацій:

ситуацій-аналогів потенційного спілкування дітей з носіями мови, передусім з англійськими ровесниками;

ситуацій з казковим сюжетом на літературно-країнознавчій основі;

ситуацій з казковим сюжетом на анімаційно-країнознавчій основі;

ситуацій – уявних подорожей до визначних місць країни (країн) виучуваної іноземної мови, наприклад, до Лондона, до Лондонського зоопарку, до Діснейленду тощо;

ситуацій – обміну думками, пов'язаних з обговоренням отриманих знань про національні реалії іншої та своєї культури, наприклад, про реалії шкільного життя, національні та родинні свята, засоби комунікації, довкілля, реалії дитячої субкультури і світу дитячих захоплень тощо.

Взаємодія молодших школярів у ситуаціях, побудованих за принципом діалогу культур, як свідчать дослідні дані, формує стійку позитивну мотивацію учіння, насамперед комунікативну та соціокультурну. Вона наближає спілкування дітей до потенційно реальної або до бажаної уявної комунікації. Діти усвідомлюють практичну користь іноземної мови. У привабливій і доступній формі вони отримують можливість "відкрити" носія мови як уявного співрозмовника, сформувати первинне уявлення про його країну та оволодіти стереотипами автентичної поведінки (мовленнєвої і немовленнєвої) у типових ситуаціях спілкування.

Отже, з позиції комунікативного методу урок іноземної мови розглядається як особливий різновид спілкування, важливою функцією якого є взаємодія (interaction), спрямована на розкриття особистісних особливостей учнів і на оволодіння ними іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування у межах, визначених нормативними документами. Зважаючи на це, метою і змістом уроку як складного акту спілкування має бути практика у вирішенні задач взаємодії між суб'єктами педагогічного процесу (учителем, учнями), а основним засобом досягнення мети і оволодіння змістом мають служити вмотивовані комунікативні завдання різного ступеня складності.

4. Комунікативно-ігровий метод

Метод розроблено О.О. Паршиковою (Україна) у першому десятиріччі ХХІ століття. Автором на основі узгодження вікових можливостей та особливостей молодших школярів і процесів засвоєння ними іноземної мови у динаміці їх розвитку розроблені теоретичні основи і система економічного природовідповідного комунікативно-ігрового навчання іноземної мови у початковій загальноосвітній школі (ПЗШ), яка забезпечує успішне формування у них іншомовної комунікативної

компетентності на рівні елементарного користувача А1, всебічний розвиток і виховання учнів.

Оптимальним підходом до навчання іноземної мови учнів ПЗШ визначено *особистісно-діяльнісний*, який ставить у центр системи навчання саму дитину, інтереси її розвитку, науково обґрунтовані *провідні дидактичні принципи* навчання: *природовідповідний, розвивальний та культуротворчий*.

Визначено *якості* молодших школярів, які *сприяють засвоєнню іноземної мови*: природжена мовна здібність, пластичність мозку та артикуляційного апарату, потреба у спілкуванні, здатність до точної імітації, висока слухова диференційна чутливість і ті, які *перешкоджають оволодінню* ними ІМ: переважна мимовільність психічних процесів, синкретичність сприйняття, нестійкість уваги, інтуїтивність, алогічність, егоцентризм мислення, відсутність абстрактного способу мислення. Конкретизовано послідовність формування *основних видів мотивації* вивчення іноземної мови в учнів ПЗШ: від зовнішньої вузької та внутрішньої процесуальної до внутрішньої змістової і зовнішньої широкої і *шляхи її стимулювання* у навчальному процесі з іноземної мови.

0.0. Паршиковою досліджено послідовність та особливості засвоєння іноземної мови учнями ПЗШ (його динамічний і стадіальний характер, схожість із процесами мовленнєвого розвитку дітей), проведено порівняльний аналіз характеристик і динаміки оволодіння іноземною мовою молодшими школярами та рідною мовою дітьми.

Узгоджено стадії розвитку сфер життєдіяльності учнів: пізнавальної, комунікативно-мовленнєвої, мотиваційної і діяльнісної зі стадіями засвоєння ними іноземної мови, на підставі чого виділені *два етапи навчання іноземної мови у ПЗШ*, які позначені як адаптаційний та реорганізаційний. *Адаптаційний етап* (перший і перша половина другого класу) розділяється відповідно до періодів вікового розвитку учнів ПЗШ і періодів засвоєння ними іноземної мови на два підетапи: фонетичної та лексико-семантичної адаптації. *Реорганізаційний етап* (друга половина другого і третій, четвертий клас) включає підетапи синтаксичної і морфологічної реорганізації.

Конкретизовано типові для природного оволодіння іноземної мови на кожному етапі навчання *способи, мовленнєві дії, операції*, які входять до складу цих дій та розроблено їх алгоритми. Характерним способом засвоєння іноземної мови учнями ПЗШ на першому етапі є *наслідування*, яке реалізується за рахунок найпростіших механізмів мовлення: сприйняття, розуміння і відтворення мовленнєвих одиниць шляхом імітації, вибору та актуалізації без змін і з незначними лексико-семантичними змінами. На другому етапі учні застосовують, поряд з наслідуванням, *узагальнення*; вони здатні реорганізувати засвоєні мовленнєві зразки на основі усвідомлення деяких граматичних закономірностей, спочатку синтаксичних, а потім і морфологічних, а також продукувати висловлювання за аналогією.

Виділено основні *вимоги* до організації навчального процесу і матеріалу на двох етапах навчання іноземної мови у ПЗШ. *На першому етапі до них віднесені*: насичення мовленнєвого досвіду учнів прагматично значущими мовними і мовленнєвими одиницями, забезпечення їх однозначного зв'язку з відповідним предметним значенням, а також мотивації багаторазового вживання у типових ситуаціях спілкування, підтримку їх сприйняття і запам'ятовування, зокрема за рахунок застосування стратегії зверненого до дітей мовлення, цілеспрямованого стимулювання усвідомлення учнями операцій скорочення, розширення мовленнєвих зразків, підстановки і заміщення лексико-семантичних елементів у них, сегментації на

рівні тексту і речення. Основними вимогами на *другому етапі* є цілеспрямоване застосування стратегій фіксації уваги учнів до граматичної форми, стимулювання виділення ними граматичних ознак, підтримки аналізу, узагальнення та усвідомлення синтаксичних і морфологічних закономірностей за рахунок опор, навідних запитань, сегментації на рівні речення і слова, операцій трансформації, спочатку синтаксичної, а потім морфологічної.

Встановлено і науково обґрунтовано **два проміжні рівні елементарної іншомовної комунікативної компетентності: А1.1 і А1.2**, кожний з яких включає по два підрівні: А1.1.1 і А1.1.2 та А1.2.1 і А1.2.2; охарактеризовані особливості спілкування учнів ПЗШ на кожному з них, визначені типи ЕІС: *квазікомунікація* (на рівні А1.1.1), *протокомунікація* (на рівні А1.1.2); *паракомунікація* і на рівні А1.2.1) і *метакомунікація* (на рівні А1.2.2) як проміжні цілі та об'єкти навчання ІМ.

Конкретизовано проміжні та кінцеві цілі і завдання навчання іноземної мови на першому і другому етапах.

Висунуто й обґрунтовано **принципи відбору** іншомовного навчального матеріалу для навчання іноземної мови учнів ПЗШ: *принципи врахування потреб та інтересів молодших школярів і рівня їх когнітивного розвитку*. Визначено предметний і процесуальний **зміст** навчання німецької мови, здійснено розподіл і порціювання матеріалу на кожному етапі навчання; запропоновано економічний і системний спосіб відбору типових ситуацій елементарного іншомовного спілкування.

Науково обґрунтовано **концепцію природовідповідного комунікативно-ігрового навчання**, основними принципами якої є принцип моделювання комунікативно-ігрової діяльності учнів ПЗШ у навчальному процесі з іноземної мови і принцип “штучної природності” навчання.

Отже, О. О. Паршиковою розроблено **природовідповідний комунікативно-ігровий метод** навчання іноземної мови молодших школярів, який розглядається як

сукупність способів організації взаємопов'язаної комунікативно-ігрової діяльності молодших школярів і учителя, яка забезпечує мотиваційну, змістову і процесуальну основу для моделювання у навчальному процесі з іноземної мови у ПЗШ адекватного їхнім віковим особливостям та процесам засвоєння іноземної мови елементарного іншомовного спілкування з метою виховання і розвитку учнів, формування у них іншомовної комунікативної компетентності А1.

Відібрано прийнятні для навчання іноземної мови учнів ПЗШ **прийоми організації комунікативно-ігрової діяльності**. Комунікативно-ігрові прийоми розглядаються як способи моделювання у навчальному процесі ситуацій іншомовного спілкування на основі ігрової діяльності, які забезпечують виконання мовленнєвих дій, релевантних для оволодіння елементарною ІКК на кожному з її рівнів. Розроблено **класифікацію прийомів** комунікативно-ігрового навчання іноземної мови на основі врахування ігрового елемента, що дозволило виділити п'ять груп прийомів з елементами: 1) змагання, 2) відгадування, 3) перевтілення, 4) художнього виконання та 5) сюжетної організації.

Визначено оптимальні для навчання учнів ПЗШ комунікативно-ігрові прийоми: *навчальні ігри, римовані історії та сюжетні історії*, розроблена *методика* їх застосування на двох етапах навчання.

Автором методу розроблено **систему вправ для навчання іноземної мови у ПЗШ**, яка складається, відповідно до кількості виділених і науково обґрунтованих рівнів

розвитку елементарної іншомовної комунікативної компетентності і типів ЕІС, з чотирьох підсистем вправ, метою яких є формування іншомовної комунікативної компетентності учнів ПЗШ на рівні А1.1.1 (квазіспілкування), А1.1.2 (протоспілкування), А1.2.1 (параспілкування) та А1.2.2 (метаспілкування). Кожна підсистема реалізує три лінії навчання: природовідповідну з метою формування мовного і мовленнєвого компонентів іншомовної комунікативної компетентності, розвиваючу — стратегічного, культуротворчу — соціокультурного компонента.

5. Груповий метод вивчення іноземних мов

Груповий метод вивчення мови (Community Language Learning – CLL) розроблений у 1970-х роках Чарльзом А. Карреном (Charles A. Curran) і його однодумцями. Каррен був професором психології Лойольського університету в Чикаго і спеціалістом із консультування (counselling). Він застосував прийоми психологічного консультування, відомі як Counselling Learning, до навчання. CLL – це метод навчання мов, в основі якого лежить теорія Counselling Learning. Процес навчання за CLL нагадує взаємодію консультанта з клієнтом. Наприклад: учні групи розміщуються колом, учитель стоїть у центрі кола; учень пошепки промовляє фразу рідною мовою, учитель перекладає її на іноземну мову, учень повторює за ним, записуючи фразу на касету; далі учні створюють свої повідомлення іноземною мовою з допомогою вчителя; потім вони аналізують свої відчуття.

Лінгвістична основа

Каррен та його учні припускали, що мова як соціальний процес відрізняється від мови як комунікації. Вони відкидали класичну модель концепції комунікації, відображену в теорії інформації: адресант – повідомлення – адресат. Соціально процесуальна й інформаційна моделі різняться, тому що комунікація – це більше, ніж просто передача інформації тим, хто говорить, тому, хто слухає. Той, хто говорить, є одночасно і суб'єктом і об'єктом свого власного повідомлення. Комунікація не є однонаправленою передачею інформації іншому, а процес обміну інформацією, який не може вважатися завершеним без зворотного зв'язку з боку одержувача повідомлення. Соціально процесуальний погляд на мову передбачає розробку таких субпроцесів як цілісно-особистісний, освітній, міжособистісний, розвиваючий, комунікативний, культурний.

Теорія навчання

Досвід консультування привів Каррена до висновку, що його можна застосувати до навчання взагалі і до навчання мови зокрема. Він помітив, що в процесі навчання дорослі почуваються неспокійно, вони бояться показати себе з негативного боку, якщо вони чогось не розуміють. Учитель повинен усвідомлювати, що відчувають його учні у процесі засвоєння мови, і стати для них консультантом, щоб допомогти їм позбутися свого страху. У такий спосіб він направляє енергію учнів на навчання. Отже метод CLL базується на цілісному підході до навчання мови, оскільки він поєднує пізнавальні та емоційні процеси, що можливо лише за умови створення комунікативної ситуації, в якій учитель та учні взаємодіють як суб'єкти.

Навчальний процес поділяється на п'ять стадій і порівнюється з онтогенетичним розвитком дитини. На першій стадії, стадії «народження», формується почуття впевненості й усвідомлення себе. На другій стадії, коли учень набуває досвіду, він, як дитина, стає в певній мірі незалежним від батьків. Протягом третьої стадії учень уже висловлюється самостійно і не потребує поради. На четвертій стадії учень настільки

впевнений у собі, що здатний сприймати критику. На п'ятій стадії він тільки удосконалює свою лінгвістичну компетентність. На цій стадії учень оволодіває всіма знаннями, які передав йому вчитель, стає «знавцем» (knower) і вже здатний навчати інших. Успіх у навчанні залежить від ефективної взаємодії учень – учитель і учень – учень.

Цілі навчання

Метою навчання за CLL є наблизений до носія мови рівень володіння виучуваною мовою. Проміжні цілі не ставляться.

Технологія навчання

Як і інші методи, CLL поєднує інноваційні прийоми з традиційними. Вони включають:

1. *Переклад*. Учні по черзі промовляють те, що вони хочуть сказати, вчитель перекладає на виучувану мову, учні повторюють переклад.
2. *Групова робота*. Учні працюють парами, виконуючи завдання типу обговорення проблеми, готуються до діалогу чи розповіді, яку вони мають презентувати класу.
3. *Запис на плівку*. Учні записують своє мовлення іноземною мовою на плівку.
4. *Переписування*. Учні переписують свої записані на плівку висловлювання.
5. *Аналіз*. Учні аналізують записане, звертаючи увагу на вживання слів та граматичних форм.
6. *Рефлексія і спостереження*. Учні обдумують свої дії та відчуття і повідомляють про свій досвід класу.
7. *Слухання*. Учні слухають учителя, який торкається тих моментів, що не були враховані під час інтеракції.
8. *Вільна бесіда*. Учні обговорюють з учителем чи класом те, що вони вчили, а також почуття, які в них виникли під час навчання.

Навчаючись за CLL, учні стають членами спільноти. Навчання виступає не як індивідуальне, а як колективне досягнення. Воно проходить у групах з 6-12 осіб. Цей метод застосовувався і в більших класах. Тоді з учнів організовувалися тимчасові пари, які розташовувалися у паралельні шеренги. На початкових стадіях роботи вчитель виконує роль помічника, забезпечуючи переклад і зразок для наслідування. Пізніше ініціаторами взаємодії стають учні, а вчитель керує їх роботою, забезпечуючи допомогу, де необхідно. Далі, коли студенти набувають досвіду і здатні сприймати критику, вчитель втручається у хід роботи, коректує мовлення, підказує лексичні одиниці, нагадує граматичні правила. Оскільки навчання за CLL проходить у груповій взаємодії, підручник не є обов'язковим. Підручник задає певний зміст навчання, а це, як вважають творці методу, стримує розвиток і взаємодію учнів. Навчальні матеріали розробляються вчителем у процесі навчання.

Процес навчання

Учні розміщуються колом обличчям один до одного. Вони підтримують зв'язок з учителем або із знавцем, який виступає учителем. Перші кілька занять можуть починатися з періоду мовчання. Слухаючи вчителя, учні намагаються визначити, що буде відбуватися на занятті. Потім учні обдумують, про що говорити. Учитель може заохотити їх до розмови запитаннями. Далі вчитель формує клас у паралельні шеренги для коротких діалогів з метою розминки, після чого учні утворюють малі групи, в яких обговорюється одна проблема, обрана групою. Підсумок обговорення може презентуватися іншій групі. На середньому чи просунутому ступені навчання учитель може дати завдання кожній групі підготувати сценарій діалогу, розіграти його і

презентувати решті класу. Учні можуть супроводжувати свої діалоги малюнками, музикою, ляльками тощо. Наприкінці вчитель залучає учнів до аналізу проведеного заняття.

Література:

1. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2008. – 188 с.
2. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник. / С.В. Роман. – К.: Ленвіт, 2005. – 208с.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за заг. ред С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
4. Практикум з методики навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах : англ. мова, нім. мова, франц. мова, ісп. мова: навчальний посібник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін./ за редакцією Ніколаєвої С.Ю. – К.: Ленвіт, 2016. – 402 с.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
6. Практикум з методики викладання англійської мови мов у середніх навчальних закладах: Посібник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2004. – 360 с.
7. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: Навчальний посібник. / О.Б. Бігич. – К.: Ленвіт, 2006. – 200 с.
8. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку. / А.В. Коньшева. – Мн.: ТетраСистемс, 2004. – 176 с.
9. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): Навчальний посібник. / С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.

Контрольні запитання:

1. Схарактеризуйте метод навчання Майкла Уеста, проаналізувавши його за такою схемою:
 - фактичні дані (виникнення, представники, місце найбільшого розповсюдження);
 - наукові основи (соціальні, психологічні, лінгвістичні);
 - методичні характеристики (мета, зміст навчання, допоміжні засоби навчання, основні методичні прийоми);
 - назва (суттєві характеристики);
 - критичний аналіз (позитивні, негативні риси, обмеження у застосуванні).
2. Схарактеризуйте комунікативний метод навчання іноземних мов, проаналізувавши його за такою схемою:
 - фактичні дані (виникнення, представники, місце найбільшого розповсюдження);

- наукові основи (соціальні, психологічні, лінгвістичні);
- методичні характеристики (мета, зміст навчання, допоміжні засоби навчання, основні методичні прийоми);
- назва (суттєві характеристики);
- критичний аналіз (позитивні, негативні риси, обмеження у застосуванні).

3. Схарактеризуйте комунікативно-ігровий метод навчання іноземних мов, проаналізувавши його за такою схемою:

- фактичні дані (виникнення, представники, місце найбільшого розповсюдження);
- наукові основи (соціальні, психологічні, лінгвістичні);
- методичні характеристики (мета, зміст навчання, допоміжні засоби навчання, основні методичні прийоми);
- назва (суттєві характеристики);
- критичний аналіз (позитивні, негативні риси, обмеження у застосуванні).

4. Схарактеризуйте груповий метод вивчення іноземних мов, проаналізувавши його за такою схемою:

- фактичні дані (виникнення, представники, місце найбільшого розповсюдження);
- наукові основи (соціальні, психологічні, лінгвістичні);
- методичні характеристики (мета, зміст навчання, допоміжні засоби навчання, основні методичні прийоми);
- назва (суттєві характеристики);
- критичний аналіз (позитивні, негативні риси, обмеження у застосуванні).

Лекція 6. Тема. Інтенсифікація навчання іноземних мов та інтенсивні методи

Мета: набути теоретично обґрунтованого уявлення про інтенсифікацію навчання іноземних мов та інтенсивні методи.

План:

1. Поняття «інтенсифікація навчання іноземних мов».
2. Зміст терміну «інтенсивне навчання».
3. Загальна характеристика інтенсивних методів навчання.

1. Поняття «інтенсифікація навчання іноземних мов»

Інтенсифікація у дидактиці розглядається у зв'язку із загальною проблемою оптимізації навчання, як один із можливих напрямків підвищення ефективності занять. Під оптимізацією навчального процесу розуміють таку його організацію при якій забезпечується максимально можлива ефективність вирішення поставлених завдань при мінімально необхідних витратах часу, зусиль та засобів з боку викладача та учня. Оптимізація – це цілеспрямований підхід до побудови процесу навчання, загальний принцип, що визначає вибір педагогічних рішень та методів навчання.

Критеріями оптимізації навчання є: результат успішності оволодіння учнями знань, навичок та вмінь; ступінь відповідності результатів навчання вимогам навчальної програми, а також максимальним можливостям кожного учня; відповідність витрат часу та зусиль викладача і учня діючим нормативам. Головні показники оптимізації

процесу навчання: а) ефективність вирішення поставленого навчального завдання; б) витрати часу та зусиль на вирішення навчального завдання.

Інтенсифікація навчання сприяє його оптимізації. Інтенсифікувати навчальний процес означає збільшити кількість опрацьованого на заняттях матеріалу та забезпечити міцність його засвоєння за одиницю часу.

З методичної точки зору інтенсифікація навчання та інтенсивне навчання не виступають синонімічними поняттями. Поряд з інтенсивним навчанням має право на існування екстенсивне навчання. Однак, введення елементів інтенсивного навчання виступає важливим завданням в напрямку інтенсифікації та оптимізації навчання. Важливим методичним фактором інтенсифікації навчання виступає щільність спілкування на заняттях, насиченість уроку видами та формами роботи, які вимагають від учнів активності в акті спілкування.

Активізація – це процес, спрямований на досягнення стану активності особистості та збереження цього стану протягом всього уроку. Саме стан активності викладача та учня забезпечують високий рівень інтенсивності навчального процесу. Активізація навчання, що сприяє його інтенсифікації, забезпечується за рахунок спеціальної організації навчального матеріалу, концентрації навчання та мовленнєвого матеріалу, використання специфічних прийомів навчання, а також за рахунок мобілізації та більш продуктивного використання потенційних можливостей вчителя та учня та їх взаємодії у навчальному процесі.

Одним з важливих напрямків інтенсифікації навчання виступає систематична робота із засобами наочності, завдяки яким забезпечується великий обсяг опрацьованого на заняттях матеріалу, міцність його засвоєння за одиницю часу. В такому випадку інтенсифікація навчання забезпечується в результаті: а) відтворення засобами наочності (діафільми, кіно-, відеофільми) мовленнєвого середовища; б) найбільш повної реалізації дидактичного принципу наочності у процесі занять; в) максимального використання аналітичних комунікативних здібностей й учня, більш повної мобілізації їх внутрішніх резервів; г) створення сприятливих умов для контролю за навичками та вміннями, що формуються, а також самоконтролю.

2. Зміст терміну «інтенсивне навчання»

Під інтенсивним навчанням розуміють спеціальним чином організоване навчальне спілкування, в ході якого відбувається активізація учнів, як в особистому так і виховному планах. Таке розуміння інтенсивного навчання передбачає значне збільшення обсягу навчального матеріалу і активізацію спільної діяльності викладача та учня. Інтенсивне навчання звичайно відбувається в стислі терміни і при великій щоденній концентрації навчальних годин. Від традиційного навчання інтенсивне відрізняється способом організації та проведення занять: підвищеною увагою до різних форм педагогічного спілкування, соціально-психологічного клімату у групі, створенням адекватної навчальної мотивації, усуненням психологічних бар'єрів, засвоєнням мовного та мовленнєвого матеріалу.

3. Загальна характеристика інтенсивних методів навчання

У методиці інтенсивні методи розглядаються як специфічна система навчання, яка за рядом параметрів відрізняється від існуючих, так званих, традиційних методів. За цілями інтенсивні методи спрямовані на досягнення засвоєння максимального обсягу матеріалу у мінімальні терміни. Зміст навчання включає оволодіння комплексом знань, навичок, умінь достатніх для здійснення діяльності у певній сфері спілкування.

Особливості інтенсивних методів: 1. Максимально можлива активізація учнів у ході занять; 2. Мобілізація прихованих психологічних резервів особистості учня; 3. Глобальне використання всіх засобів впливу на особистість учня (опора не лише на зорове та слухове сприйняття, але й на підсвідому сферу).

Література:

1. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2008. – 188 с.
2. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник. / С.В. Роман. – К.: Ленвіт, 2005. – 208с.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за заг. ред С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
4. Практикум з методики навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах : англ. мова, нім. мова, франц. мова, ісп. мова: навчальний посібник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін./ за редакцією Ніколаєвої С.Ю. – К.: Ленвіт, 2016. – 402 с.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
6. Практикум з методики викладання англійської мови мов у середніх навчальних закладах: Посібник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2004. – 360 с.
7. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: Навчальний посібник. / О.Б. Бігич. – К.: Ленвіт, 2006. – 200 с.
8. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку. / А.В. Коньшева. – Мн.: ТетраСистемс, 2004. – 176 с.
9. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): Навчальний посібник. / С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.

Контрольні запитання:

1. Дайте визначення термінів «оптимізація навчального процесу», «інтенсифікація навчання».
2. Поясніть зміст терміну «інтенсивне навчання».
3. Дайте загальну характеристику інтенсивних методів навчання.

Лекції 7, 8. Тема. Інтенсивні методи навчання, що базуються на концепції активізації психічних резервів особистості

Мета: набути теоретично обґрунтованого уявлення про інтенсивні методи навчання, що базуються на концепції активізації психічних резервів особистості.

План:

1. Сугестивний метод Г. Лозанова.
2. Метод активізації резервних можливостей особистості учнів.
3. Застосування елементів сугестивного методу у ранньому шкільному навчанні АМ.

1. Сугестивний метод Г. Лозанова

Сугестивний метод (Suggestopedia – метод навчання) створений у другій половині ХХ ст. в Софійському інституті сугестології (Болгарія), названий іменем його творця, психотерапевта за фахом, Георгія Лозанова. Метод базується на положеннях сугестології, яку Лозанов визначає як «науку, що вивчає нераціональні та/чи підсвідомі фактори, на які реагує людина». Сугестопедія використовує ці фактори для оптимізації навчання. Найбільш характерні з них – декорація, меблі, розташування місць у класі, музичний фон і авторитетна поведінка викладача.

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 "псевдопасивності", і, головним чином, саме його сугестивна, навчюча дія сприяє усуненню психотравмуючих факторів (скутості, страху, побоювання можливих помилок, замкнутості, некоммунікбельності, труднощів у подоланні стереотипів рідної мови та "мовного бар'єру" іноземної). Такий вплив, на думку Лозанова, створює сприятливі передумови для організації іншомовного мовленнєвого спілкування. Крім того, він допомагає розкрити резервні можливості учнів щодо запам'ятовування значного обсягу навчального матеріалу.

Лінгвістична основа

Лозанов не викладає лінгвістичні основи свого методу. Проте акцент на запам'ятовування іншомовних лексичних одиниць разом з їх перекладом на рідну мову в його методиці свідчить про таке розуміння системи мови, в якій центральна роль належить лексичному аспекту. При цьому Лозанов відстоює важливість цілісних текстів і відмічає, що мета сугестивного курсу полягає не в забезпеченні запам'ятовування вокабуляра і набуття навичок його використання, а в оволодінні комунікацією.

Теорія навчання

В основі сугестопедії лежить сугестія. Лозанов відрізняє сугестію від гіпнозу, який контролює розум людини. Його методу властивий десугестивно-сугестивний характер (desuggestive-suggestive sense). Десугестія запобігає блокуванню пам'яті небажаними образами, сугестія привносить бажані образи, що полегшують запам'ятовування. Десугестія і сугестія реалізуються у таких принципах.

Інфантилізація

Стосунки між учителем та учнем нагадують стосунки між батьками і дитиною. Учень бере участь в іграх, виконує фізичні вправи, співає, і це допомагає йому набутти впевненості, безпосередності і сприйнятливості дитини.

Двоплановість

Учень вчиться не лише через безпосередньо спрямовані на нього навчючі дії, але й опосередковано через середовище, в якому проходить навчання. Яскравий декор класної кімнати, музичне оформлення, розташування крісел, а також особистість учителя – усе важливо для процесу навчання.

Інтонція, ритм, стан псевдопасивності

Змінюючи тон і ритм при презентації матеріалу, вчитель запобігає монотонності багаторазового його повторення, надає заняттю емоційності. Поєднання цих засобів релаксації з музичним фоном сприяє створенню стану ненапруженості, який Лозанов називає станом псевдопасивності.

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;
- 6) навчальний матеріал вводиться на основі значних за обсягом полілогів і супроводжується перекладом на рідну мову учнів, а також коментарем лексичного та граматичного характеру (двічі); перше пред'явлення у виконанні викладача з музичним супроводом (рецептивна фаза, під час якої функціонують ліва та права півкулі мозку), та друге пред'явлення полілогу вчителем у нормальному темпі, коли учні знаходяться в "концертному стані" — у стані релаксації і слухають учителя з заплющеними очима, сидячи у зручних позах;
- 7) активізація матеріалу проходить за допомогою драматизації, ігор, пісень, вправ на запитання-відповіді; при цьому учні виконують різні ролі, широко використовують невербальні засоби комунікації;
- 8) у центрі уваги — усномовленнєва комунікація та вокабуляр, проте учні читають полілоги і пишуть твори на різні теми;
- 9) завдяки використанню резервів мимовільної пам'яті за один місяць досягається засвоєння на розмовному рівні близько 2000 слів.

Цілі навчання

Мета навчання за сугестопедичним методом – оволодіння розмовною мовою (conversational proficiency) за короткий термін. Як стверджує Лозанов, його методика спрямовує студента не стільки на запам'ятовування лексичного матеріалу, скільки на розуміння і творче розв'язання проблемних завдань. Однак значення, яке він надає вокабуляру, дозволяє вважати його засвоєння однією з цілей навчання.

Технологія навчання

Процес навчання починається з підготовчої фази, під час якої студенти слухають та обговорюють новий текст з учителем. Під час другого читання учителем тексту, учні лише слухають його, сидячи у зручних кріслах. Під час третього читання з музичним супроводом учитель програє текст від імені персонажів, в той час як учні слухають текст, напівлежачи в кріслах і глибоко дихаючи. Якраз у цей час і відбувається підсвідоме, на думку Лозанова, засвоєння нового матеріалу. Учні охоче «піддаються» інфантилізації: грають, співають, виконують фізичні вправи. Для участі в рольових іграх кожному учневі присвоюється нове ім'я і легенда (personal history), пов'язані з культурою країни виучуваної мови. Група підбирається так, щоб вона була соціально гомогенна, чисельністю 12 осіб, з однаковою кількістю чоловіків і жінок. Учні

розташовуються колом, що сприяє їх активній взаємодії. Головна роль учителя – створювати ситуації для навіювання і добиватися ефективного сприймання і запам'ятовування іншомовного матеріалу студентами. Для цього вчитель повинен опанувати акторську майстерність, спів, психотерапевтичні прийоми. Курс навчання цих умінь триває від 3 до 6 місяців. У процесі навчання використовується друкований текстовий матеріал, фонограми текстів, музичний супровід, різноманітні роздавальні матеріали. Навчальні тексти обов'язково емоційно забарвлені, літературно якісні, з цікавими персонажами.

Процес навчання

Заняття поділене на три частини. Перша частина побудована на раніше пред'явленому матеріалі. Тут виконуються мікро і макровправи. У мікровправах опрацьовується граматичний і лексичний матеріал. До цих вправ належать переважно вправи з формулювання запитань і відповідей. Наприклад: What should one do in a hotel room if the bathroom taps are not working? У макровправах акцент ставиться на рольових іграх і на більш широкому контексті. Наприклад: Describe to ... the Boyana Church. У другій частині заняття подається й обговорюється новий матеріал, що передбачає перегляд нового діалогу, його переклад на рідну мову, ознайомлення з новим граматичним і лексичним матеріалом. Третя частина починається з музичного сеансу, під час якого учні слухають діалог у виконанні вчителя із заплющеними очима під музику. Подальша робота включає первинну активізацію і вторинну активізацію: учні програють діалог у різні способи (гнівno, сумно, радісно тощо) і виконують різноманітні вправи комунікативного характеру.

Застосування методу Лозанова з метою прискореного оволодіння іноземною мовою дало позитивні результати і стимулювало організацію сугестопедичних курсів не лише у нього на батьківщині, але й у ряді інших країн. Проте цей метод має й деякі недоліки, проаналізовані Г. О. Китайгородською (Росія). 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": принцип організації особистісного спілкування у навчальному процесі; принцип поетапно-концентричної організації навчального процесу; принцип використання рольової гри в організації навчального процесу; принцип організації колективного спілкування. Цей метод забезпечує інтенсивне навчання, у ході якого навчальні цілі досягаються за мінімальний термін при максимальному обсязі необхідного навчального матеріалу.

Основні характеристики сугестивного методу Г.Лозанова

Фактичні дані

час виникнення: друга половина ХХ ст.;

місце найбільшого розповсюдження: Болгарія;

основні представники: Г.Лозанов (Болгарія).

Наукові основи

соціальні: необхідність прискореного навчання іноземних мов;

психологічні: соціальна психологія (теорія установки) – У.Макдугал, В.Росс;

сугестологія (Г.Лозанов);

лінгвістичні: лінгвістика тексту (Ш.Балі, З.Харіс, Л.В.Щерба).

Методичні характеристики

мета навчання: практичне володіння іншомовним спілкуванням;

зміст навчання: навчання усного мовлення => читання => письма; навчання соціокультурних знань і вмінь;

допоміжні засоби навчання: країнознавча наочність;

основні методичні прийоми: «Інфантилізація» процесу навчання; урахування особистих інтересів учнів та їх мотивів оволодіння ІМ; опора на свідомий і підсвідомий плани навчання; введення нового матеріалу у значних за обсягом полілогах; переклад на рідну мову і коментар; перше пред'явлення – друге пред'явлення – активізація (драматизація, ігри, пісні, вправи на запитання-відповіді тощо).

Назва

суттєві характеристики:

«Сугестологія» - наука, яка розкриває, на думку Г.Лозанова, механізми, що забезпечують вивільнення та мобілізацію резервних можливостей людини.

Критичний аналіз

позитивні риси: розроблено систему прискореного навчання ІМ; запропоновано методіку роботи з текстами-полілогами; описано методіку усунення психологічних бар'єрів; визначено шляхи урахування особистісних характеристик учнів;

негативні риси: практична реалізація методу вимагає спеціальних умов навчання і підготовки вчителів;

сфери застосування:

обмеження у застосуванні: головні положення сугестивного методу покладені в основу інтенсивних методів навчання.

2. Метод активізації резервних можливостей особистості учнів

Виникнення методу

Метод розроблений кін.70-80 ХХ ст. Г.Китайгородською, яка запропонувала його теоретичне обґрунтування. Метод орієнтований на навчання спілкування, а також на оволодіння мовним матеріалом.

Теоретичні основи методу

Теоретичні положення методу базуються на досягненнях російської психологічної школи на психології спілкування в рамках теорії мовленнєвої діяльності, а також використання резервів сфери підсвідомого у навчанні. Принципові положення методу: 1. Створення на заняттях певних взаємовідносин в колективі та організація скерованого мовленнєвого спілкування 2. Розкриття творчих резервів особистості учня. Спілкування розуміється засновниками методу в широкому плані, як рухова взаємодія, що здійснюється у період створення колективу з установкою на розкриття творчих резервів кожного учня. Прийом реалізації вказаній діяльності – спілкування у формі гри. Таким чином ігрова діяльність, що вирізняється високою вмотивованістю стає основним засобом організації навчального процесу.

Принципи навчання

В основі організації навчання лежить 5 принципів:

1. Принцип *особистісного спілкування*. У ході спілкування відбувається обмін особистісно значимої інформації і створюються умови для реалізації особистих

можливостей кожного учня. Особистісне спілкування – це якісно новий рівень навчального спілкування. Учні обмінюються своїми ідеями та поглядами. Успішність організації особистісного спілкування залежить від характеру навчального матеріалу, який представляється у формі текстів-полілогів.

2. Принцип *ігрової організації уроку* і навчального процесу. Рольове спілкування виступає основою побудови навчального процесу та організується через систему комунікативних вправ. Завдяки рольовій організації навчання пізнавальна діяльність учнів набуває ігрового характеру. Принцип рольової організації навчання відноситься не лише до самого навчального процесу, але і до текстів-полілогів, в яких закладається модель мовленнєвого спілкування між діючими особами.

3. Принцип *колективної взаємодії*. Цей принцип відображає характер організації учнів в різні форми групової взаємодії на уроці. Переваги колективної навчально-пізнавальної роботи: підвищення рівня пізнавальної активності учнів, створення загального фонду інформації про явище, що вивчається та прагнення кожного учня зробити свій внесок, стимулювання процесів саморегулювання в групі, прискорення формування процесів адекватної самооцінки, власного рівня оволодіння мовою.

4. Принцип *поліфункціональності* у вправах. Поліфункціональність вправ в рамках методу активізації означає одночасне та паралельне оволодіння мовним матеріалом та мовленнєвої діяльності, на відміну від полу функціональних вправ, які передбачають спочатку оволодіння аспектами мови, а потім мовленнєвої діяльності. Вправи одночасно вирішують декілька завдань. В основі кожної полі функціональної вправи лежить певний мовленнєвий намір, вираження якого вимагає використання певної граматичної форми та лексичного наповнення. Такі комунікативні наміри, як вираження подиву, суму реалізуються через серію вправ за допомогою яких здійснюється тренування у вживанні відповідних цьому наміру граматичних форм і лексичних одиниць. При цьому для кожного учня будь-яка вправа моно функціональна – він вирішує комунікативне завдання, а для викладача вона завжди полі функціональна, оскільки він усвідомлює необхідність і організовує вирішення декількох завдань в одній вправі: тренування лексики, фонетики, граматики; тренування у вирішенні комунікативного завдання.

5. Принцип *концентрованості* в організації навчального матеріалу. Сутність цього принципу стосується обсягу навчального матеріалу та його розподілу в курсі навчання. Сконцентрованість в організації навчального матеріалу і навчального процесу знаходить реалізацію у 3 - рівневій моделі (синтез 1- аналіз - синтез 2) оволодіння усними та письмовими формами іншомовного спілкування. При загальному обсязі лексичного матеріалу в 3,5 тис. лексичних одиниць на першому етапі (синтез 1) передбачає формування комунікативного ядра при обсязі лексичного матеріалу у 800-1200 одиниць. Такий обсяг сконцентрований на перших заняттях курсу був потрібний для наступного етапу – аналізу, коли відбувається систематизація набутого мовного досвіду. Початковий етап навчання відбувається в усній формі. Етап аналізу передбачає надходження меншого обсягу інформації, ніж на етапі синтезу. Цей етап потрібний для переходу від репродукції мовленнєвих висловлювань до їх активного продукування. Третій етап передбачає надходження великих обсягів лексичної інформації за відсутності нового лексичного матеріалу.

Технологія навчання

Реалізація циклічності навчання за методом активізації передбачає виділення в кожному мікроциклі навчального процесу 3 послідовних етапів:

1. Введення нового матеріалу (за допомогою тексту-полілогу);
2. Тренування у спілкуванні;
3. Практика в спілкуванні.

Введення співвідноситься з синтезом 1, тренування у спілкуванні - з аналізом, практика у спілкуванні з синтезом 2. Введення нового матеріалу передбачає 4 разове представлення тексту: I представлення - знайомство учнів з текстом у виконанні викладача; II представлення – читання тексту викладачем фраза за фразою з перекладом, хорове проговорення тексту учнями; III представлення – активний сеанс. Мета: закріплення нового матеріалу; IV представлення – музикальний сеанс. Читання тексту викладачем на фоні музикальних творів. Після введення – два етапи активізації (розробки). Перша розробка – етап закріплення пройденого матеріалу, друга – етап вільного і творчого використання навчального матеріалу в різних ситуаціях спілкування.

3. Застосування елементів сугестивного методу у ранньому шкільному навчанні АМ

У ранньому шкільному навчанні АМ застосовуються елементи сугестивного методу та методу активізації резервних можливостей особистості учня. Їх прикладами є тренувальні прийоми з елементами сугестопедії, прийоми, спрямовані на навчання соціальної взаємодії з партнерами по комунікації. Тренувальні прийоми з елементами сугестопедії, мета яких двоєдина - сприяти кращому запам'ятання відповідного навчального матеріалу (зразків мовлення, граматичних структур, текстів віршів тощо), а також формуванню вимовної культури учнів, передусім її правильній ритмічній організації. Йдеться про зміну гучності голосу, темпоральних характеристик мовлення, позначення ритму фраз, що промовляються, плесканням у долоні або легеньким постукуванням олівцем по парті, приспівування зразків мовлення на мотив знайомої пісеньки тощо. Вчителі, наприклад, практикують закріплення парадигми дієслова "to be" у *Present /Past Simple* на мотив відомої дитячої пісеньки про ялинку („В лесу родилась елочка"). Творчість учителя підказує різні цікаві варіанти у цьому напрямі. Прийоми, спрямовані на навчання соціальної взаємодії з партнерами по комунікації під час роботи в парах, малих групах, рухомих шеренгах, командах тощо, що передбачає поєднання мовлення і елементів природних комунікативних ситуацій (контакт очей, дій, емоційної участі, міміки, жестів, вигуків тощо). Йдеться про прийоми соціального тренінгу (*line-up, smile, kind words, politeness, gratitude* та інші, див. вище), прийоми "наслідування" (*simulation*), драматизації, засвоєння яких зумовлює адекватну взаємодію учнів у рольових іграх, а на наступних ступенях шкільного курсу в дискусіях, дебатах та інших формах багатоканальної мовленнєвої взаємодії;

Література:

1. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2008. – 188 с.
2. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник. / С.В. Роман. – К.: Ленвіт, 2005. – 208с.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф.

Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за заг. ред С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.

4. Практикум з методики навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах : англ. мова, нім. мова, франц. мова, ісп. мова: навчальний посібник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін./ за редакцією Ніколаєвої С.Ю. – К.: Ленвіт, 2016. – 402 с.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
6. Практикум з методики викладання англійської мови мов у середніх навчальних закладах: Посібник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2004. – 360 с.
7. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: Навчальний посібник. / О.Б. Бігич. – К.: Ленвіт, 2006. – 200 с.
8. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку. / А.В. Коньшева. – Мн.: ТетраСистемс, 2004. – 176 с.
9. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): Навчальний посібник. / С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.

Контрольні запитання:

1. Схарактеризуйте сугестивний метод Г.Лозанова, проаналізувавши його за такою схемою:

- фактичні дані (виникнення, представники, місце найбільшого розповсюдження);
- наукові основи (соціальні, психологічні, лінгвістичні);
- методичні характеристики (мета, зміст навчання, допоміжні засоби навчання, основні методичні прийоми);
- назва (суттєві характеристики);
- критичний аналіз (позитивні, негативні риси, обмеження у застосуванні).

2. Схарактеризуйте метод резервних можливостей особистості учня, проаналізувавши його за такою схемою:

- фактичні дані (виникнення, представники, місце найбільшого розповсюдження);
- наукові основи (соціальні, психологічні, лінгвістичні);
- методичні характеристики (мета, зміст навчання, допоміжні засоби навчання, основні методичні прийоми);
- назва (суттєві характеристики);
- критичний аналіз (позитивні, негативні риси, обмеження у застосуванні).

Лекція 9, 10. Тема. Сучасні інтенсивні методи навчання англійської мови молодших школярів

Мета: набути теоретично обґрунтованого уявлення про сучасні інтенсивні методи навчання англійської мови у молодших школярів

План

1. «Метод гувернантки».
2. Ігровий метод, класифікація ігор, рольові ігри. Застосування ігрового методу в ранньому шкільному навчанні АМ.
3. Метод проектів. Застосування методу проектів в ранньому шкільному навчанні АМ.

1. «Метод гувернантки»

«Метод гувернантки» - це умовна назва методу навчання іноземних мов у сім'ях забезпечених людей в Росії, які запрошували для освіти та виховання своїх дітей іноземців, носіїв мови. Іноземці, як правило, не знали рідної мови своїх вихованців або погано нею володіли і заняття полягало у повсякденному спілкуванні мовою, що вивчалася. Переклад та граматику виключалися із системи навчання, а заняття відбувалися у формі імітування мовлення вчителя, що сприяло відтворенню мовленнєвих автоматизмів. Цей метод можна вважати основою прямих методів навчання іноземних мов. Інститут іноземного гувернерства виник у Росії за часів Петра I і отримав широке розповсюдження при Катерині II. Дитина починала вивчати іноземну мову з гувернантом, коли їй виповнювалось 5 років.

За «методом гувернантки» засвоєння іноземної мови відбувається відповідно до алгоритму материнської мови. Застосування методу для вивчення іноземної мови може розпочинатися, коли дитині виповнюється 2 роки. В перший день гувернантка грається з дитиною 5 хвилин, на наступний день – 30 хв., і протягом місяця цей час доводиться до 10 годин. Коли рівень розуміння та мовлення дитини іноземною мовою доведено до рівня розуміння рідної мови відбувається зменшення тривалості занять з гувернанткою. Відомо, що мозок дитини розвивається до 3 років і тому гувернантка повинна в цей час інтенсивно з нею займатися, грати в розвиваючі ігри. У 1,5 роки діти можуть зімітувати будь-який звук, але поступово ці здібності згасають.

2. Ігровий метод, класифікація ігор, рольові ігри. Застосування ігрового методу у ранньому шкільному навчанні АМ

Про навчальні можливості використання ігрового методу відомо давно. Провідні вчені, такі як Ельконін Д.Б., Стронін М.Ф., Макаренко А.С., Сухомлинський В.О. справедливо звертали увагу на те, що ігрова діяльність на уроці іноземної мови не тільки організовує процес спілкування цією мовою, але максимально наближує його до природної комунікації. Гра розвиває розумову і вольову активність. Будучи складним, але одночасно захоплюючим заняттям, вона вимагає величезної концентрації уваги, тренує пам'ять, розвиває мовлення. Ігрові вправи захоплюють навіть самих пасивних і слабо підготовлених учнів, що позитивно позначається на їх успішності.

Гру, як метод навчання для передачі досвіду старших поколінь молодшим люди використовували з давнини. У сучасній школі, що робить ставку на активізацію та інтенсифікацію навчального процесу, ігрова діяльність використовується в наступних випадках:

- в якості самостійного методу для освоєння певної теми;
- як елемент (іноді досить істотний) якогось іншого методу;
- в якості цілого уроку або його частини (введення, пояснення, закріплення, контролю або вправи);
- у процесі організації позакласного заходу.

Гра завжди передбачає певне напруження емоційних і розумових сил, а також уміння прийняти рішення (як поступити, що сказати, як виграти?). Бажання вирішити ці питання загострює розумову діяльність гравців. Позитивним є той факт, що при цьому учень говорить іноземною мовою. Гра, будучи розвагою, відпочинком, здатна перерости в навчання, у творчість, у модель типу людських відносин, що проявляються в праці.

На думку Конишевої А.В., використання ігрових форм навчання робить навчально-виховний процес більш змістовним і більш якісним, оскільки:

- Гра залучає до активної пізнавальної діяльності кожного учня зокрема і всіх разом і, тим самим, є ефективним засобом управління навчальним процесом;

- Навчання в грі здійснюється за допомогою власної діяльності учнів, що носить характер особливого виду практики, в процесі якої засвоюється 90% інформації;

- Гра - вільна діяльність, що дає можливість вибору, самовираження, самовизначення і саморозвитку для її учасників;

- Гра має певний результат і стимулює учня до досягнення мети (перемоги) і усвідомлення шляху досягнення мети;

- У грі команди чи окремі учні є рівними (немає поганих або гарних учнів: є ті, які грають); результат залежить від самого гравця, рівня його підготовленості, здібностей, витримки, умінь, характеру;

- Процес навчання у грі набуває особистісного значення;

- Змагальність - невід'ємна частина гри - приваблива для учнів; задоволення, отримане від гри, створює комфортний стан на уроках іноземної мови та посилює бажання вивчати предмет;

- У грі завжди є стимул - неотримана відповідь, що активізує розумову діяльність учня, стимулює до пошуку відповіді;

- Гра займає особливе місце в системі активного навчання: вона синтетична, так як є одночасно і методом, і формою організації навчання, синтезуючи в собі практично всі методи активного навчання.

Все це дозволяє визначити гру як вищий тип педагогічної діяльності.

Використання ігрового методу навчання сприяє виконанню важливих методичних завдань, таких як:

- створення психологічної готовності учнів до мовного спілкування;
- забезпечення природної необхідності багаторазового повторення мовного матеріалу;

- тренування учнів у виборі потрібного мовного варіанта, що є підготовкою до ситуативної спонтанності мовлення взагалі;

- ігрова форма заняття створюється на уроці за допомогою ігрових прийомів і ситуацій, які виступають як засіб спонування, стимулювання учнів.

Незважаючи на чіткі умови ігрової ситуації і обмеженість використання ігрового матеріалу, в ній обов'язково є елемент несподіванки. Тому для гри в певних межах характерна спонтанність мовлення. Мовленнєве спілкування, що включає в себе не тільки власне мовлення, але і жести, міміку, має яскраво виражену цілеспрямованість. Реалізація ігрових прийомів характеризується такими особливостями:

- дидактична мета гри представлена ігровим завданням;

- навчальна діяльність підпорядковується правилам гри;

- навчальний матеріал використовується в якості засобу гри, у навчальну діяльність вводиться елемент змагання, який переводить дидактичне завдання в ігрову площину;

- успішне виконання дидактичного завдання пов'язане ігровим результатом.

Відмінність дидактичної гри від звичайної полягає у таких ознаках:

- наявність уявної ситуації і пов'язаних з нею таких компонентів як ролі, ігрові предмети;

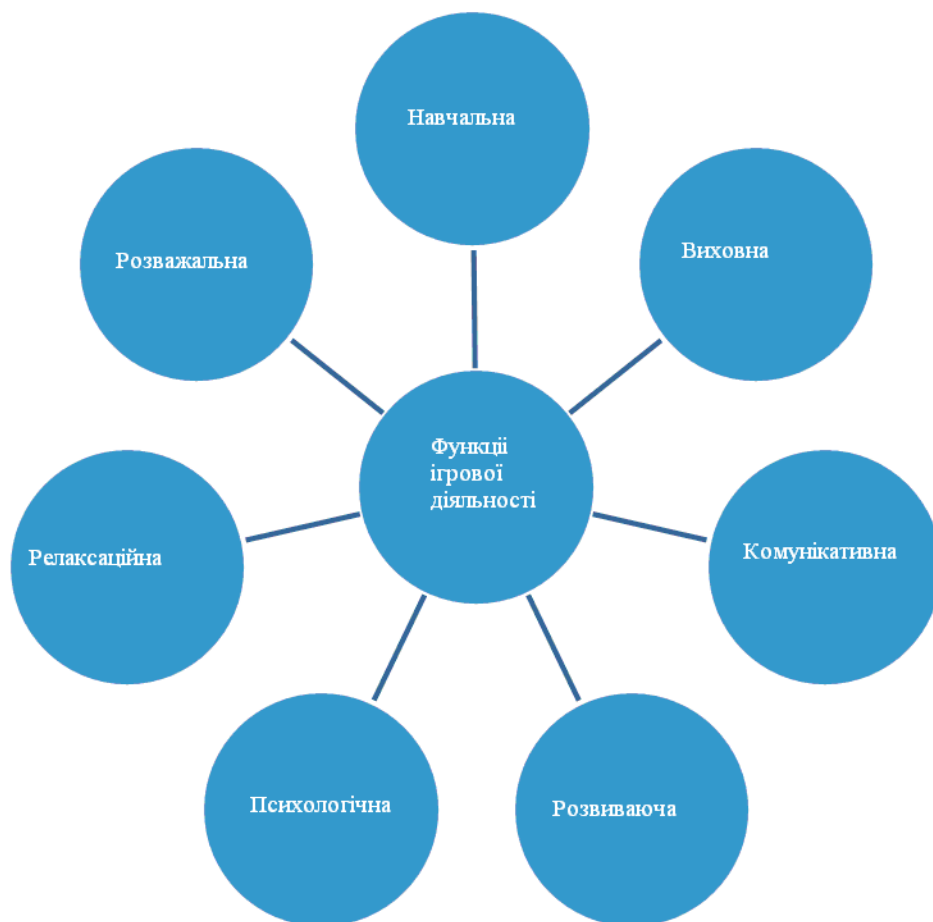
- усвідомлення дітьми ігрового результату. Наприклад, у результаті гри казкових звірят, ролі яких виконують діти, пустять погрітися до казкової хатинки;

- усвідомлення дітьми правил гри. Наприклад, якщо звірята дадуть правильні відповіді на запитання – їх пустять до хатинки;

- можливість вибору конкретної дії у грі для кожної дитини, що забезпечить індивідуальну активність у колективній формі гри. Наприклад, одні діти – звірята виконують роль господарів лісової хатинки, інші – ролі домашніх та хижих тварин.

Педагогічна гра має суттєві ознаки – чітко поставлену мету, педагогічні результати, які можуть бути обґрунтовані та характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю.

Ігрова діяльність в процесі навчання виконує такі функції:



Розглянемо докладніше особливості цих функцій.

1. Навчальна функція полягає в розвитку пам'яті, уваги, сприйнятті інформації, розвитку загальнонавчальних умінь і навичок, а також вона сприяє розвитку навичок та умінь володіння іноземною мовою. Це означає, що гра - особливо організоване заняття, яке вимагає напруги емоційних і розумових сил, а також уміння прийняти рішення (як поступити, що сказати, як виграти і т.д.). Бажання вирішити ці питання загострює розумову діяльність учнів, тобто гра приховує у собі багаті навчальні можливості.

2. Виховна функція полягає у вихованні таких якостей, як уважне, гуманне ставлення до партнера по грі, також розвивається почуття взаємодопомоги та взаємопідтримки, культура мовлення та спілкування.

3. Розважальна функція полягає у створенні сприятливої атмосфери на уроках, перетворюючи уроки в цікаві і незвичайні події, захоплюючі пригоди, а деколи, і в казковий світ.

4. Комунікативна функція полягає у створенні атмосфери іншомовного спілкування, об'єднання колективу учнів, встановленні нових емоційно-комунікативних відносин, заснованих на взаємодії іноземною мовою.

5. Релаксаційна функція – зняття емоційного напруження, викликаного навантаженням на нервову систему при інтенсивному навчанні іноземної мови.

6. Психологічна функція полягає у формуванні навичок підготовки свого фізіологічного стану для більш ефективної діяльності, а також перебудови психіки для засвоєння великих обсягів інформації. Тут же варто відзначити, що здійснюється психологічний тренінг та психокорекція різних проявів особистості в ігрових моделях, які можуть бути наближені життєвим ситуаціям (у цьому випадку може йти мова про рольовій грі).

7. Розвивальна функція спрямована на гармонійний розвиток особистісних якостей для активізації резервних можливостей особистості.

Всі вище перелічені функції гри допомагають в навчанні іноземної мови та розвивають особистісні якості школяра.

Місце і роль ігрового методу в навчальному процесі, поєднання елементів гри і навчання багато в чому залежать від розуміння педагогом функцій і класифікацій різного роду ігор.

Дидактичні ігри для навчання іншомовного спілкування молодших школярів класифікуються за такими критеріями:

- за кількісним складом учасників;
 - за характером та формою поведінки учасників;
 - за метою та завданнями навчання.
1. За кількісним складом учасників ігри можуть виконуватися:
 - індивідуально;
 - парно;
 - у групах чи підгрупах.
 2. За характером та формою поведінки учасників ігри та вправи класифікуються на:
 - ігри – маніпуляції з предметами (з натуральними предметами, іграшками тощо);
 - ігри, пов'язані з рухами, фізичними діями;
 - ігри – змагання (у парах, групах, командах);
 - рольові ігри на основі реальних та уявних ситуацій.
 2. Згідно з метою та завданнями ігри поділяються на:

- мовні;
- мовленнєві;
- комунікативні;
- рецептивні, репродуктивні, продуктивні (творчі).

Мовні ігри поділяють на фонетичні, лексичні, граматичні, ігри для розвитку техніки письма та техніки читання. Мовленнєві ігри класифікують на ігри для навчання аудіювання, говоріння, читання, письма. Серед комунікативних ігор виділяють рольові та творчі. Комунікативні ігри сприяють вирішенню наступних завдань: 1. Створенню психологічної готовності учня до мовленнєвого спілкування; 2. Забезпеченню природної необхідності багаторазового повторення мовного та мовленнєвого матеріалу; 3. Тренуванню учнів у виборі потрібного мовленнєвого варіанту, що є підготовкою до спонтанного мовлення. Така класифікація ігор зручна для підготовки уроку та його аналізу.

На заняттях з іноземної мови розповсюдження отримали рольові ігри. В них учні включаються в змодельовану ситуацію, яка вимагає від них прийняття рішення на основі аналізу певної ситуації. Рольова гра передбачає розподіл ролей між учнями, розігрування ситуації спілкування у відповідності до заданої теми та ролей учнів. В часовому плані рольова гра представляє собою відносно цілісний цикл керованої взаємодії між учителем та учнями, який складається з 3 етапів: підготовки рольової гри, її проведення, колективного обговорення результатів.

Технологічна схема рольової гри:

Етап підготовки	Розробка сценарію; Складання плану Загальний опис гри Характерні особливості дійових осіб
-----------------	--

Етап пояснення	Орієнтація учасників Визначення режиму роботи Формулювання головної мети Постановка проблеми Вибір ситуації Робота з пакетом документів Психологічна підготовка учасників
----------------	---

Етап проведення	Процес гри
-----------------	------------

Етап аналізу та узагальнення	Аналіз, рефлексія Оцінка та самооцінка роботи Виводи та узагальнення Рекомендації
------------------------------	--

Рольові ігри діляться на соціально-побутові та професійні (ділові). Соціально-побутові ігри спрямовані на формування навичок та вмінь іншомовного спілкування в соціально-побутовій сфері, а також на розвиток ініціативності, колективності та відповідальності, як суспільно цінних якостей особистості, вдосконалення культури їх поведінки. Професійні (ділові) ігри використовуються у навчанні професійного спілкування.

Переваги проведення рольової гри: учні отримують задоволення від проведення гри, оскільки будь-яка гра має високу мотивацію; урок проходить на високому емоційному рівні; у процесі гри учні імітують певну діяльність, що формує вміння та навички, а також учні вчаться застосовувати свої знання; обговорення після гри сприяє закріпленню знань.

Недоліки: висока трудомісткість підготовки до уроку для вчителя; високе напруження для вчителя, оскільки він зосереджений на безперервному творчому пошуку; труднощі із заміною учасників гри, якщо хтось відсутній в момент її проведення.

У ранньому шкільному навчанні застосовуються прийоми формування мовної компетентності учнів (фонетичної, лексичної, граматичної, у техніці письма, читання) на комунікативно-ігровій основі, що передбачає включення ознайомлення з навчальним матеріалом і вправлення в автоматизації дій учнів з цим матеріалом у контекст їх ігрової діяльності. Наявність у цій діяльності ігрового мотиву і мети мовленнєвої діяльності, а також дій та операцій, які дають можливість реалізувати ігрову мету, — все це стимулює бажання дитини брати участь у грі, а вчителю, допомагає здійснювати свідоме орієнтування учнів у мовних засобах спілкування. Наприклад, потреба ознайомлення з лексикою за темою "Animals" і заохочення вправлення у її вживанні в мовленні мотивуються запрошенням відвідати чарівний магазин у Лондоні - а pet shop, в якому можна придбати тварину до вподоби лише за умови знання назв мешканців цього чарівного магазину (правило гри, тобто мета діяльності учнів). Вправлення в автоматизації дій учнів з модальним дієсловом *must* мотивується запрошенням повчити не зовсім слухняного хлопчика Тома або дівчинку Джейн (демонстраційні ляльки), як потрібно поводитися вдома і у школі. Порада подіє тільки за умови граматично правильного вживання дієслова *must* з дієслівними словосполученнями *to get up at seven o'clock, to do morning exercises, to make one's bed etc*, поданими на плакаті (мета мовленнєвої діяльності). Умотивованому закріпленню літер англійського алфавіту сприяє взаємодія дітей у рольовій грі „Перевіряємо зір у лікаря-окуліста”. Отже, ігровий характер навчання іноземної мови в початковій школі посилює мотивацію учіння і надає мовленнєвій діяльності дітей більш індивідуалізований та особистісний характер. Він сприяє створенню природних умов для соціалізації учнів, для їх виховання в колективі і через колектив, для організації учіння із захопленням. Внаслідок цього активізуються і розвиваються психічні функції і здатності, розширюється сфера пізнання, а навчальна група (клас) молодших учнів перетворюється в суб'єкт навчального процесу, бо кожна дитина отримує змогу бути в центрі спілкування під час тієї чи іншої гри. Тим самим задовольняються її потреби отримати належну увагу і повагу від однокласників і вчителя, на підставі чого і формується позитивна самооцінка молодшого школяра.

3. Метод проектів. Застосування методу проектів в ранньому шкільному навчанні АМ

Метод проектів виник у США наприкінці XIX століття. Спочатку його застосовували у сільськогосподарських школах, а у кінці першого десятиріччя XX століття він був перенесений у загальноосвітню школу. До того часу у педагогічній літературі з'явився і сам термін «метод проектів». Професор Колумбійського університету У. Кілпатрик розробив психолого-педагогічне обґрунтування цього методу. Під проектом У. Кілпатрик розумів будь-який цільовий проект, будь-який

випадок цільової активності, де домінуючий намір як внутрішнє спонукання визначає мету дії, керує її процесом, обґрунтовує її напрям, її внутрішній мотив.

Слід зауважити, що у своїй теорії У. Кілпатрик використовував висновки американського філософа-прагматиста Д.Дьюї, згідно з якими в основі пізнавальної діяльності дитини лежить тотожність інтересу та дії. Д. Дьюї вважав, що справжній інтерес з'являється при ототожненні особистості через дію з предметом або ідеєю. На його думку, пізнавальна діяльність учнів виявлялася найбільш ефективною тоді, коли її джерелом виступав внутрішній інтерес як об'єднання діяльних сил.

Згідно з теорією У. Кілпатрика структура проекту містила чотири елементи:

- відчуття реальної, життєвої потреби, здатної вилитися у питання, яке повинно виникнути у самого учня;
- зростаючий інтерес та ентузіазм, у результаті якого з'являється активність;
- пошук відповідних засобів та матеріалів;
- організація та виконання проекту.

Метод проектів на той час розглядався як остання ланка у розвитку педагогічних ідей від школи навчання до вільної школи життя. І це дійсно було так, тому що учень отримував ініціативу у постановці цілей своєї діяльності, у виборі та розробці проектів. Прихильники цього методу вважали, що користь може принести лише така діяльність, яка виконується з великою зацікавленістю. І саме тому достоїнства проекту визначалися ступенем зацікавленості школярів у досягненні поставленої мети. Було доведено, що у ході виконання проекту учні вчаться працювати самостійно, набувають досвід пізнавальної та навчальної діяльності.

У сучасній методичній літературі проект визначається як різновид творчої роботи учнів, коли вони під керівництвом учителя або самостійно вчаться створювати зміст своєї навчальної діяльності і засвоювати його в ході підготовки і захисту обраного проекту. Суть проекту полягає у виконанні завдання, спрямованого, в першу чергу, на досягнення практичних результатів (підготовка колажів, альбомів, малюнків, написання листів, віршів тощо). У процесі виконання завдання учні спілкуються між собою та з учителем англійською мовою.

У дидактиці відома класифікація проектів, розроблена Е.С. Полат. Представимо її у вигляді таблиці (див: табл. 1)

Таблиця 1

Класифікація проектів

Критерії	Типи проектів
За видом діяльності	Дослідницькі; творчі; рольові-ігрові інформаційні; практико-орієнтовані
За предметно-змістовою сферою	Монопроекти; міжпредметні проекти
За характером координації	Проект з відкритою, наявною координацією; проекти зі схованою інформацією
За характером контактів	Внутрішні; регіональні; міжнародні
За кількістю учасників	Парні; групові; індивідуальні
За терміном проведення	Короткотривалі; середньої тривалості; довготривалі


Більшість дослідників виділяють такі важливі характеристики проектної технології навчання:

- результативність, тобто високий рівень досягнення поставленої навчальної мети кожним учнем;
- економічність, тобто засвоєння більшого обсягу навчального матеріалу при найменших витратах зусиль на оволодіння ним за одиницю часу;
- ергономічність, тобто здійснення навчання у співробітництві, в умовах позитивного емоційного мікроклімату, за відсутності перевантажень та перевтоми;
- висока вмотивованість у вивченні предмета, що сприяє підвищенню інтересу до занять та дозволяє вдосконалювати особистісні якості учня, розкривати його резервні можливості.

У початковій школі у ході вивчення англійської мови діти тільки розпочинають набувати досвід створення власних проектів. У першому і другому класах закладаються основи проектної роботи. Тому спочатку молодші школярі виконують прості проектні завдання, наприклад:

PROJECT


'Interview Your Friend'



?

- Do you like singing?
- Do you like playing football?
- Do you like dancing?
- ...?

- Yes, I do. / No, I don't.




!

► **Tell about your friends**
Example: My friend is keen on drawing.
He / she is not very keen on dancing.

PROJECT

'Fashion Show'

► **Comment on Robby's Fashion Show**



Example: Look at this boy. It's Anton. He is wearing a blue suit and a pair of blue shoes. His shirt is **light-blue***. His tie is yellow. It makes his suit more beautiful. He's classy.

- **Draw the pictures of kids wearing cool clothes**
- **Comment on your models**
- **Make the picture gallery*** on the blackboard
- **Choose the best model**

*light-blue [ˌlaɪt ˈbluː] світло-блакитний;
*gallery [ˈgæləri] галерея

У третьому та четвертому класах для виконання пропонуються творчі, рольово-ігрові та інформаційні проекти. Творчі проекти передбачають відповідне «матеріальне» оформлення результатів діяльності, наприклад, у вигляді колажу, альбому, коміксу. У рольово-ігрових проектах учасники приймають на себе певні ролі, які обумовлені його характером та змістом. Молодші школярі виконують ролі літературних, казкових персонажів, а також ролі людей із реального життя. Ступінь творчості у таких проектах досить висока. Рольово-ігрові проекти також передбачають досягнення практичного результату. Інформаційні проекти спрямовані на збір інформації про певну подію або явище. Учасники проекту збирають цю

інформацію для ознайомлення з нею широкої аудиторії. Зібрана інформація може оформлюватися як Інтернет сайт, таблиці, схеми, листи тощо. Всі згадані вище типи проектів у залежності від терміну проведення можуть реалізовуватися як міні-проекти (короткотривалі проекти), розраховані на один урок або його частину, а також проекти середньої тривалості, які передбачають їх виконання як у класі так і поза ним під час одного із тематичних циклів уроків. Молодші школярі виконують обрані проекти індивідуально, у парах чи групах. Нижче пропонуємо приклади групового короткотривалого рольово-ігрового проекту та інформаційного проекту середньої тривалості.

Короткотривалий рольово-ігровий груповий проект «The Shopping List for the Party» включає такі завдання:

- у класі члени групи – учасники святкування обговорюють перелік продуктів та напоїв, які потрібно придбати, при цьому кожен висловлює свою пропозицію, а інші виражають свої думки щодо неї;
- як результат обговорення члени групи складають список покупок та презентують його у класі.

PROJECT WORK **'The Shopping List for the Party'**

Work in groups

- Team up into some groups.
- Discuss the list of products and drinks you want to buy for the party.

- I think that we need .

- It would be great to buy .

- How about ?

- As for me, I like .

- It's really nice to buy .

- Let's buy some , it's tasty.

- Express your opinion.

- A good idea - Agree - Everybody likes .

- Never - It's not a good idea

Use: healthy / unhealthy
good / bad for health
tasty / not tasty
sweet / sour

- Present your project to the classmates.

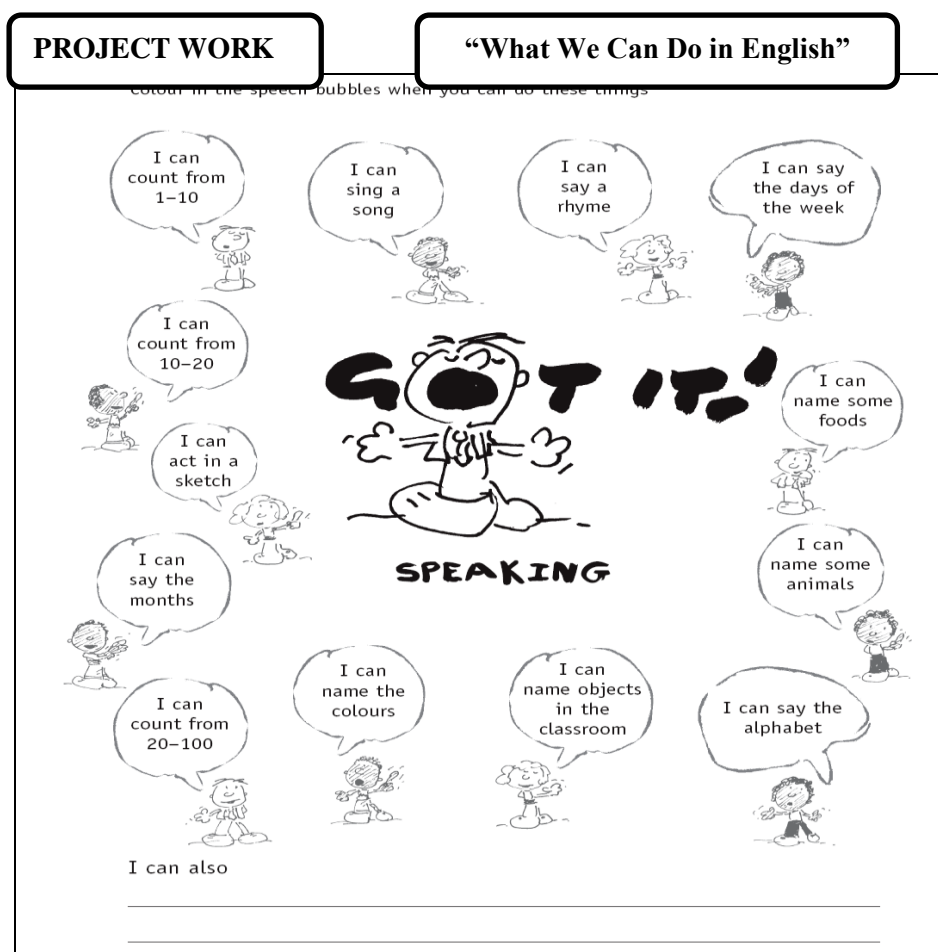
- We discussed the shopping list for the party ...

- ... and decided to buy some .

Інформаційний груповий проект середньої тривалості «What We Can Do in English» передбачає виконання наступних завдань:

- працюючи у групах, учні розфарбовують кульки (speech bubbles) на отриманих аркушах із малюнками дотепних дітлахів, на яких позначені дії, які учні вміють виконувати. Наприклад:
I can count from 10 to 20. I can say a rhyme. I can say the days of the week. I can read (a poem, a short story, a postcard, an e-mail message). I can sing English songs etc;
- учні пишуть на аркушах, що ще вони вміють робити англійською мовою;
- учні обмінюються короткими усними повідомленнями про свої вміння користуватися англійською;

- у позаурочних умовах діти знайомляться з аркушами одногрупників, роблять загальний звіт-колаж «What We Can Do in English», обирають учня, який буде захищати цей проект у класі англійською мовою.



Робота над проектом відбувається у певній послідовності, яка передбачає здійснення кроків:

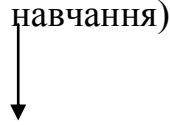
- вибір теми, постановка завдань, обговорення ходу виконання, розподіл обов'язків між учасниками проекту, обговорення кінцевого практичного результату;
- збір інформації, накопичення матеріалів, пошук додаткової інформації, обговорення первинних результатів;
- використання зібраного матеріалу у груповій комунікації, оформлення продукту проектної діяльності, підготовка презентації;
- презентація проектів, підведення підсумків.

Розглянуті особливості організації проектної роботи у контексті вивчення англійської мови у початковій школі сприятимуть можливості реалізувати метод проектів у практичній діяльності. На завершення слід зазначити, що системне використання проектів у межах кожного навчального циклу збагачує зміст навчання мови молодших школярів, забезпечує дітям можливість бути більш самостійними, виявляти ініціативу, творчі здібності, пізнавальну активність, інтелектуальні та комунікативні вміння застосовувати здобуті знання на практиці та отримувати нові знання самостійно. Завдяки проектній роботі навчання англійської мови позбавляється формального характеру. Воно набуває більш особистісно-

орієнтованого та діяльнісного характеру. Проектні завдання створюють умови, за якими процес вивчення англійської мови наближується до процесу природного оволодіння мовою в автентичному мовленнєвому контексті.

Метод проектів

(навчання ґрунтоване на моделюванні соціальної взаємодії в малих групах у процесі навчання)



Проект

(робота на іноземній мові, яка планується і реалізується самостійно)

(за Н.Ф.Коряковцевою)

Види проектів з ІМ: <ul style="list-style-type: none">• конструктивно-практичні• ігрові та рольові• інформаційні та дослідницькі• соціологічні• видавничі• сценарні• творчі	Етапи виконання проекту <ul style="list-style-type: none">• цілеполягання• організація і планування• вибір засобів• виконання проекту• укладання робочого варіанта проекту• презентація проекту• оцінка проекту• підтримка проекту
--	--

Види проектів у галузі навчання іноземних мов (за Н.Ф.Коряковцевою)

1. Конструктивно-практичні (Construction and Practical projects)
2. Рольові та ігрові (Role and Game projects)
3. Інформаційні та дослідницькі (Information and Research projects)
4. Соціологічні (Survey projects)
5. Видавничі (Production projects)
6. Сценарні (Performance and Organizational projects)
7. Творчі (Creative works/projects)

Література:

1. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2008. – 188 с.
2. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник. / С.В. Роман. – К.: Ленвіт, 2005. – 208с.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за заг. ред С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
4. Практикум з методики навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах : англ. мова, нім. мова, франц. мова, ісп. мова: навчальний посібник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін./ за редакцією Ніколаєвої С.Ю. – К.: Ленвіт, 2016. – 402 с.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
6. Практикум з методики викладання англійської мови мов у середніх навчальних закладах: Посібник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2004. – 360 с.
7. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: Навчальний посібник. / О.Б. Бігич. – К.: Ленвіт, 2006. – 200 с.
8. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку. / А.В. Коньшева. – Мн.: ТетраСистемс, 2004. – 176 с.
9. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): Навчальний посібник. / С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.

Контрольні запитання:

1. Схарактеризуйте ігровий метод навчання іноземних мов, проаналізувавши його за такою схемою:
 - наукові основи ігрового методу;
 - основні риси ігрового методу;
 - функції ігор у навчанні іноземних мов;
 - методичні характеристики ігрового методу (мета навчання, зміст навчання, допоміжні засоби навчання, методичні завдання, що вирішуються, основні методичні прийоми);
 - класифікація ігор для навчання іноземних мов.
2. Схарактеризуйте рольові ігри для навчання іноземних мов, висвітливши такі моменти:
 - мета рольової гри;
 - класифікація рольових ігор;
 - сутність рольової гри у функціональному плані;
 - компоненти рольової гри;
 - технологічна схема рольової гри;

- позитивні та негативні риси.

3. Схарактеризуйте метод проектів у навчанні іноземних мов, висвітливши такі моменти:

- фактичні дані (виникнення, представники);
- сутність методу проектів;
- теоретичні основи методу проектів;
- види проектів у галузі навчання іноземних мов;
- вимоги до використання проектної методики у навчанні іноземних мов;
- технологія реалізації проекту;
- роль вчителя в організації проектної діяльності;
- позитивні і негативні риси методу проектів.

Лекція 11. Тема. Технології формування мовної, мовленнєвої та лінгвосоціокультурної компетентності молодших школярів

Мета: систематизувати професійно-методичні знання студентів, отримані в бакалавраті, про технології формування мовної, мовленнєвої та лінгвосоціокультурної компетентності молодших школярів.

План

1. Поняття технології навчання.
2. Технології формування лексичної, граматичної, фонетичної компетентності та компетентності у техніці письма, читання молодших школярів.
3. Технології формування англomовної мовленнєвої компетентності в говорінні, письмі, читанні та аудіювання молодших школярів.
4. Технологія формування лінгвосоціокультурної компетентності молодших школярів.

1. Поняття технології навчання

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

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

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

Найважливішими характеристиками технологій навчання вважаються такі: а) результативність (високий рівень досягнення поставленої навчальної мети кожним

учнем), б) економічність (за одиницю часу засвоюється великий обсяг навчального матеріалу при найменшій витраті зусиль), в) ергономічність (навчання відбувається в обстановці співпраці, позитивного емоційного мікроклімату, при відсутності перевантаження і перевтоми), г) висока вмотивованість в оволодінні іноземною мовою, що сприяє підвищенню інтересу до уроків і дозволяє удосконалювати кращі особистісні якості учня, розкрити його резервні можливості.

Отже, **технологія навчання** — це спеціально відібрані і розташовані у певному порядку прийоми навчання, якими користується вчитель у своїй роботі. Це науково обгрунтована послідовність дій учителя та учня, яка відповідає основним положенням того чи іншого методу навчання. Кожен з методів навчання іноземних мов має свою технологію: автори методу виділяють основні прийоми навчання і їх послідовність у курсі навчання або хоча б у межах одного уроку.

2. Технології формування лексичної, граматичної, фонетичної компетентності та компетентності у техніці письма, читання молодших школярів

Лексична компетентність – це знання і здатність використовувати мовний словниковий запас.

Граматична компетентність – це знання і здатність користуватися граматичними ресурсами мови.

Фонетична компетентність – це знання і здатність сприймати та продукувати фонемі, їх фонетичні ознаки, фонетичний склад слів, фонетику речення, а також здатність правильно озвучувати написане.

Компетентність у техніці письма та читання – це знання і здатність сприймати й продукувати символи, з яких складаються письмові тексти.

Шкільний лексичний мінімум

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

Зміст навчання лексики

Лексичний матеріал	Лексичні навички
<ul style="list-style-type: none"> - активний лексичний мінімум, - пасивний лексичний мінімум, - потенціальний словник. 	<ul style="list-style-type: none"> - репродуктивні (говоріння, письмо), - рецептивні (аудіювання, читання); <p style="text-align: center;">навички:</p> <ul style="list-style-type: none"> - обгрунтованої здогадки про значення лексичних одиниць потенціального словника; - користування різними видами словників.

Шкільний словниковий запас

Реальний словник	Потенціальний словник
------------------	-----------------------

Активний лексичний мінімум	Пасивний лексичний мінімум	Незнайомі лексичні одиниці, про значення яких учень може здогадатись при читанні та/або аудіюванні: - інтернаціональні слова, - складні та похідні слова, які складаються з відомих учням компонентів, - конвертовані слова, - нові значення відомих багатозначних слів, - слова, про значення яких можна здогадатися з контексту.
----------------------------	----------------------------	---

Способи семантизації

Перекладні способи	Безперекладні способи
<ul style="list-style-type: none"> - однослівний переклад, - багатослівний переклад, - по фразовий переклад, - тлумачення значення рідною мовою, - дефініція рідною мовою. 	<ul style="list-style-type: none"> - наочна семантизація, - мовна семантизація: <ul style="list-style-type: none"> А) контекст, Б) антоніми, синоніми, - дефініція іноземною мовою, - тлумачення значення іноземною мовою.

Сторони лексичної одиниці

семантична	фонетична	граматична	графічна
------------	-----------	------------	----------

Етапи формування репродуктивної лексичної навички

I. Ознайомлення учнів з новими лексичними одиницями (ЛО)
Цілі: семантизувати нові ЛО, продемонструвати звукову, графічну і граматичну форми нових ЛО
Зміст етапу:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Введення вчителем нових ЛО (в реченні, ситуації, розповіді тощо) 2. Перевірка розуміння значення нових ЛО (відповіді на запитання вчителя) 3. Фонетичне опрацювання нових ЛО (вправи в імітації) 4. Демонстрація графічної і граматичної форм нових ЛО (транскрипція, особливості вживання у множині)
II. Автоматизація дій учнів з новими ЛО на рівні фрази
Мета – навчити учнів вживати нові ЛО на рівні речення
Зміст етапу:
<p>Виконання учнями рецептивно-репродуктивних умовно-мовленневих вправ</p> <ul style="list-style-type: none"> - в імітації зразка мовлення, - у підстановці до зразка мовлення, - у трансформації зразка мовлення, - у розширенні зразка мовлення, - відповіді на запитання, - самостійне вживання нових ЛО.
III. Автоматизація дій учнів з новими ЛО на рівні понадфразової єдності
Мета – навчити учнів вживати нові ЛО в коротких висловлюваннях монологічного і діалогічного характеру
Зміст етапу:
<p>Виконання учнями рецептивно-репродуктивних умовно-мовленневих вправ</p> <ul style="list-style-type: none"> - в об'єднанні зразків мовлення у мікромонологі, - в об'єднанні зразків мовлення у мікродіалозі.

Шкільний граматичний мінімум

Активний лексичний мінімум	Пасивний лексичний мінімум
- для вираження власних думок в усній (говоріння) чи письмовій (письмо) формах; - для розуміння чужих думок, сприйнятих в усній (аудіювання) чи письмовій (читання) формах.	для розуміння чужих думок, сприйнятих в усній (аудіювання) чи письмовій (читання) формах.

Зміст навчання граматики

Грамматичний матеріал	Грамматичні навички
активний граматичний мінімум, пасивний граматичний мінімум.	репродуктивні (говоріння, письмо), рецептивні (аудіювання, читання).

Етапи формування репродуктивної граматичної навички

I. Ознайомлення учнів з новою граматичною структурою (ГС)
Мета: продемонструвати нову ГС, її функцію і форму
Зміст етапу:
Демонстрація вчителем нової ГС в ситуації- пояснення функції нової ГС Перевірка розуміння значення нової ГС (відповіді на запитання вчителя) Демонстрація графічної форми нової ГС (пояснення правил утворення, особливостей вимови, інтонування тощо) Фонетичне опрацювання нової ГС (вправи в імітації)
II. Автоматизація дій учнів з новою ГС на рівні фрази
Зміст етапу:
Виконання учнями рецептивно-репродуктивних умовно-мовленнєвих вправ <ul style="list-style-type: none"> - в імітації ГС, - у підстановку до ГС, - на завершення ГС, - на розширення ГС, - відповіді на запитання, - самостійне вживання нової ГС.
III. Автоматизація дій учнів з новою ГС на рівні понадфразової єдності
Мета – навчити учнів вживати нову ГС в коротких висловлюваннях монологічного і діалогічного характеру
Зміст етапу:
Виконання учнями рецептивно-репродуктивних умовно-мовленнєвих вправ <ul style="list-style-type: none"> - на об'єднання зразків мовлення у мікромонологі, - на об'єднання зразків мовлення у мікродіалозі.

Мовна граматична компетенція

2-ий клас	3- ій клас	4-ий клас

Зміст навчання фонетики

Фонетичний матеріал:	Фонетичні навички:
<ul style="list-style-type: none"> - звуки - звукосполучення - наголос - інтонаційні моделі 	<ul style="list-style-type: none"> - рецептивні (слухові): фонематичний слух та інтонаційний слух - репродуктивні (вимовні): артикуляція та інтонація

Групи звуків англійської мови

Максимально наближені до звуків рідної мови	Схожі на звуки рідної мови, але суттєво відрізняються від них	Не мають артикуляційних або акустичних аналогів у рідній мові
[b, m, s, z]	[e, i:, i]	[w, r, h]

Етапи формування артикуляційної навички

1. Ознайомлення з новим звуком
Демонстрація звука Пояснення його артикуляції Порівняння зі звуками рідної мови Артикуляційна гімнастика
2. Автоматизація дій учнів з новим звуком
<u>Репеція</u> (вправи на розвиток фонематичного слуху): <ul style="list-style-type: none"> - упізнавання - диференціація ідентифікація <u>Репродукція</u> (вправи для навчання артикуляції): <ul style="list-style-type: none"> - імітація - підстановка - трансформація - самостійне вживання

Етапи формування інтонаційної навички

1. Ознайомлення з новою інтонаційною моделлю (ІнМ)
Демонстрація (ІнМ) Пояснення її комунікативного значення Прослуховування діалогів з новою (ІнМ)
2. Автоматизація дій учнів з новим звуком
<u>Репеція</u> (вправи на розвиток фонематичного слуху): <ul style="list-style-type: none"> - упізнавання - диференціація ідентифікація <u>Репродукція</u> (вправи для навчання артикуляції): <ul style="list-style-type: none"> - імітація - підстановка - відповіді на запитання - заучування напам'ять

Лінгвістичний і психологічний складники змісту навчання техніки читання і письма на початковому ступені (за Г.В.Роговою та І.М.Верещагіною, 2000)

Лінгвістичний складник		Психологічний складник	
Букви	Графічна й орфографічна системи англійської мови	Навичок читання вголос і мовчки	Графічні й орфографічні навички, які реалізуються при виконанні письмових завдань
Буквосполучення		- слів	
Слова		- словосполучень	
Словосполучення		- речень	
Речення		- тексту	

Завдання навчання техніки читання і письма

Навчання техніки читання		Навчання техніки письма		
Читання вголос	Читання мовчки	Навчання графіки	Навчання каліграфії	Навчання орфографії
Навчання конфігурації букв Навчання буквено-звукових і звукових зв'язків Навчання сприймання слова, його правильного озвучування і співвідношення зі значенням		Навчання графемно-фонемних відповідностей	Навчання правильного написання букв	Навчання правильного написання слів
Навчання основних правил читання Навчання читання слів, словосполучень, речень		Навчання функціональних варіантів кожної букви	Навчання чіткого написання букв	

Об'єктивні труднощі навчання читання, зумовлені

1) труднощами орфографічної та графічної систем англійської мови

<i>Кількісна неадекватність між буквами та звуками</i>
Daughter (8 букв – 4 звуки), thorough (8 букв – 4 звуки), nephew (6 букв – 4 звуки)
<i>Різноманітність однакових букв та буквосполучень</i>
Pin – pine, cut – put, now – snow, sugar, his, vision, man – name, this – thick, pencil – cat, Geography – garden, window – down
<i>Однакове читання слів, написаних по-різному</i>
Sun – son, two – too, write – right, sea – see, eye – I, day – rain
Кількість букв алфавіту та кількість графем, які вони утворюють
26 букв дають 104 графем (146 – за Роговою, Верещагіною, 2000) та 46 фонем
Наявність «німих» букв у словах
Kite, through, Wednesday
Передача одного і того ж звуку різними буквами і буквосполученнями
<u>C</u> at, kitchen, <u>s</u> chool, <u>q</u> uestion

2) мовною формою текстів

<i>Наявність багатозначних та конвертованих слів</i>
Dress – to dress, water – to water, winter – winter holidays, summer – summer months
<i>Інверсія (непрямий порядок слів)</i>
<i>Звороти з дієприкметниками та дієприслівниками</i>
<i>Умовні безсполучникові речення</i>

Герундіальні звороти

Методи навчання техніки читання

- Алфавітний метод
- Звуковий (фонетичний) метод
- Метод цілих слів/речень/тексту
- Звуковий аналітико-синтетичний метод
- Метод навчання читання в опорі на ключові слова та правила читання

Етапи навчання читання

I етап	II етап	III етап
Мета етапу -		
оволодіння графікою та орфографією	оволодіння мовленнєвими навичками читання	оволодіння вміннями читання

Підсистема вправ для навчання техніки читання

I група		II група	III група
Вправи для формування навичок техніки читання			Вправи для розвитку умінь читання
Вправи на впізнавання і розрізнення графем	Вправи на встановлення і реалізацію графемно-фонемних відповідностей	мовленнєвих навичок читання	
Некомунікативні рецептивні вправи на: - упізнавання, - розрізнення, - групування, - розташування.	Некомунікативні й комунікативні рецептивні і репродуктивні вправи на: - озвучування, - називання, - написання, - читання ізольованих слів, - читання словосполучень, - прогнозування форми слова.	- вправи для формування лексичних навичок читання; - вправи для формування граматичних навичок читання.	- вправи, які готують до читання текстів; - вправи з навчання читання текстів.

Принципи навчання орфографії

Фонетичний принцип – написання спирається на вимову
Морфологічний принцип – написання визначається правилами граматики
Традиційний принцип – написання є традиційно закріпленим і відображає зниклі форми слова
Ідеологічний принцип – написання звукових омонімів розрізняється за допомогою графічних знаків

Етапи навчання письма і писемного мовлення

I етап	II етап	III етап
Мета етапу -		

оволодіння графікою, каліграфією й орфографією	засвоєння структурних моделей речень і комбінування їх у мовленні	оволодіння писемним мовленням
--	---	-------------------------------

Підсистема вправ для навчання техніки письма

I група		II група	III група
Вправи для формування навичок техніки письма			Вправи для розвитку мовленнєвих умінь письма
Каліграфі – чітке й нормативне написання букв		мовленнєвих навичок письма	
Графіки – графемно-фонемічні відповідності, функціональні варіанти кожної букви	Орфографії – правильне написання слів - просте й ускладнене списування/виписування/дописування (з підкреслюванням певних графем, з групуванням слів за певними ознаками); - диктанти: зорові, зорово-слухові, слухові (з попередньо знятими труднощами, з омофонами, пояснювальні, контрольні), самодиктанти.	- на запитання – відповіді з частковою зміною мовного матеріалу; - на транскрипцію зразка мовлення; - на підстановку до зразка мовлення; - на розширення/скорочення зразка мовлення.	- написання листа; - написання листів-вітання; - написання адреси.
- написання окремих букв буквосполучень; - ускладнене списування/виписування букв, буквосполучень, слів (з елементами комбінування, групування).			

3. Технології формування англомовної мовленнєвої компетентності у говорінні, письмі, читанні та аудіюванні молодших школярів

Мовні труднощі аудіювання

Фонетичні труднощі	
Інтонація Довгота голосних звуків Кінцевий дзвінкий – глухий звук	Stop the car. Open the door. Ship – sheep They laid the boards flat. They are late with the rent.
Злиття слів Зв'язне «r» Паузи	A big garden Four eyes – for rise I cream – ice-cream
Лексичні труднощі	
Лексичні омофони Близькі за звучанням слова Конверсія Багатозначність Тематично однорідні співзвучні слова Дієслова з прийменниками	Right – write; see – sea Price – prize Mothers father children. Spring East – West; thin – thick Put your shirt on the chair. Put on your shirt.
Граматичні труднощі	
Окремі граматичні явища Злиття ненаголошених граматичних явищ Граматичні омофони Прийменники в кінці фрази	I was told... His book is here. He's a book. He's on duty today. Students – student's – students' What are you looking for?

Система вправ для навчання аудіювання

Підготовчі до аудіювання вправи				Вправи власне в аудіюванні			
Мета -							
Формування навичок аудіювання		Розвиток механізмів аудіювання		Формування вмінь аудіювання			
Фонетичних навичок	Лексичних навичок	Грамаітичних навичок	Мовленнєвого слуху	Слухової пам'яті	Осмилення	Імовірного прогнозування	Передбачати зміст
						Виділяти головне	Знаходити другорядні деталі
						Установлювати причинно-наслідкові зв'язки	Зосереджувати увагу на діях і характеристиках персонажів
							Визначати логічну послідовність подій і дотримуватися її при передачі змісту

Етапи роботи з аудіотекстом

До слухання тексту	
1.	зняття мовних та/або смислових труднощів;
2.	прогнозування змісту аудіотексту за його назвою, ілюстрацією, ключовими словами, першим/останнім реченням тощо;
3.	формулювання комунікативної установки на аудіювання тексту;
Протягом слухання тексту	
4.	власне аудіювання тексту;
Після слухання тексту	
5.	контроль розуміння змісту (основного та повного) аудіотексту;
6.	обговорення змісту аудіотексту.

Способи контролю аудіоповідомлення

Невербальні способи				Вербальні способи			
				Репродуктивні способи		Рецептивні способи	
Виконання дій	Контроль за допомогою цифр	Контроль за допомогою сигнальних карток	Контроль за допомогою облікових карт	Виготовлення схем, креслень	Підбір малюнків	Відповіді на запитання	Переказ змісту рідною чи ІМ
						Переклад окремих словосполучень, слів, речень	Укладання плану
						Укладання запитань	Бесіда за змістом тексту
						Підтвердження або спростування тверджень	Вибір пунктів плану тексту
						Тести з вибором відповіді	

Зміст навчання читання на початковому ступені (за Г.В.Роговою, І.М.Верещагіною, 2000)

Лінгвістичний складник	Психологічний складник		Методологічний складник
Букви	Навички читання	Уміння	Вміння
Буквосполучення	слів	антиципації	читати за ключовими словами

Слова	словосполучень	виділення головного	користуватися транскрипцією при читання
Словосполучення	речень	скорочення	користуватися довідковим апаратом
Речення	тексту	інтерпретації	здійснювати мовну і контекстуальну здогадку

Етапи навчання читання

I етап	II етап	III етап
Мета етапу -		
оволодіння графікою та орфографією	оволодіння мовленнєвими навичками читання	оволодіння вміннями читання

Система вправ для навчання читання

I група		II група	III група
Вправи для формування навичок техніки читання			Вправи для розвитку умінь читання
Вправи на впізнавання і розрізнення графем	Вправи на встановлення і реалізацію графемно-фонемних відповідностей		
Некомунікативні рецептивні вправи на: - упізнавання, - розрізнення, - групування, - розташування.	Некомунікативні й комунікативні рецептивні і репродуктивні вправи на: - озвучування, - називання, - написання, - читання ізольованих слів, - читання словосполучень, - прогнозування форми слова.	- вправи для формування лексичних навичок читання; - вправи для формування граматичних навичок читання.	- вправи, які готують до читання текстів; - вправи з навчання читання текстів.

Вправи для навчання читання

Вправи для формування навичок читання	Вправи для розвитку вмінь читання	
	Мета – підготувати учнів до читання текстів	Мета - вчити читати тексти
Мета – формування лексичних навичок читання Мета – формування граматичних навичок читання	- на синтагматичне членування речень - на інтонаційне оформлення речень - на розширення поля читання - на збільшення швидкості сприймання тексту	- з розумінням основного змісту - з повним розумінням змісту - з пошуком інформації

Етапи роботи з текстом для читання

До читання тексту
1. аналіз мовних та/або смислових труднощів тексту;
2. прогнозування змісту тексту за його назвою, ілюстрацією, ключовими словами, першим/останнім реченням тощо;
3. формулювання комунікативної установки на читання тексту;
Протягом читання тексту
4. власне читання тексту;
Після читання тексту
5. контроль розуміння змісту (основного та повного) тексту;
6. обговорення змісту аудіотексту.

Особливості діалогічного мовлення

Комунікативні особливості	Психологічні особливості	Мовні особливості
Запит – повідомлення інформації	Вмотивованість	Еліптичність (неповні репліки) - Would you like a meat sandwich or a cheese sandwich? - A cheese sandwich, please.
Пропозиція – (не) прийняття	Зверненість	Наявність «готових» мовленнєвих одиниць (кліше): Excuse me! Thanks a lot.
Обмін судженнями/думками/враженнями	Ситуативність («Іде!»)	Наявність слів-«заповнювачів пауз»: well, well, you know, let me see, look here, I say
Взаємо переконання/обґрунтування точки зору	Емоційна забарвленість	Наявність стягнених форм: I've; They're; You're; Where's; It's.
	Спонтанність	
Комунікативні функції	Двосторонній характер	

Функціональні типи діалогів

<ul style="list-style-type: none"> - Діалог-розпитування (одно- /двостороння ініціатива ведення бесіди) - Діалог-домовленість - Діалог-обмін враженнями/думками (двостороння ініціатива ведення бесіди) - Діалог-обговорення/дискусія

Особливості монологічного мовлення

Комунікативні особливості	Психологічні особливості	Мовні особливості
Інформативна функція	Однонаправленість	Структурна завершеність речень
Впливова функція	Зв'язність (думки, мовлення)	Наявність мовних засобів між фазового зв'язку: адвербалій - часу і послідовності (later, than, after that) - причин і наслідку (why, that's why, so, at first, firstly, in the second place, secondly, so that, though) усно мовленнєвих формул - початку, продовження, закінчення висловлювання (to begin with, I'd like to tell you this, let's live it at that, that reminds me, by the way, speaking of) - вираження ставлення мовця до висловлювання (to my mind, there is no doubt, it's quite clear, I am not sure, people say, therefore, that's why, because of that, in short).

Експресивна функція	Тематичність	Відносна повнота висловлювання
Розважальна функція	Контекстуальність	Розгорнутість
Ритуально-культурна функція	Відносно безперервний спосіб мовлення	Досить складний синтаксис
Комунікативна функція	Послідовність і логічність	Різноструктурність фраз

Мовні особливості типів монологічних висловлювань

Монолог-опис	Монолог-розповідь		Монолог-міркування
	Монолог-оповідь	Монолог-повідомлення	Монолог-переконання
Констатуючий тип	Динамічний тип		
Переважне використання			
- простих і складносурядних речень з перелікові-приєднувальним і послідовним зв'язком; - граматичних структур зі зворотом There is (are); - видо-часових форм Pr. Continuous, Pr. Indefinite, Past Indefinite.	- простих і складнопідрядних речень з підрядними часу; - сполучників, сполучникових прислівників і адвербалій when, since, one day, then, the other day, in the afternoon, yesterday, first, after that; - видо-часових форм Past Perfect (про минулі події), Pr. Indefinite (про звичайні події), Future Indefinite (про майбутні події) - для монологу-повідомлення - Pr. Indefinite, Pr. Perfect		- складнопідрядних речень з підрядними причини і наслідку, підрядними означальними і додатковими; - інфінітивних зворотів.

Етапи навчання діалогічного мовлення

0 етап	I етап	II етап	III етап
Мета - оволодіння			
реплікування	діалогічними єдностями	умінням вести мікродіалог	вмінням вести діалоги різних типів

Типи та види вправ для навчання діалогічного мовлення

Умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні та репродуктивні:	Умовно-комунікативні рецептивно-продуктивні:	Комунікативні рецептивно-продуктивні з використанням штучно створених опор:	Комунікативні рецептивно-продуктивні з використанням природних опор:
- імітативні, - підстановчі - відповідь-запитання - відповіді на	- аудіювання мікро діалогу - обмін репліками	- аудіювання мікродіалогу - бесіда в опорі на: а) мікродіалог – підстановчу таблицю	для створення різних функціональних типів діалогу

запит інформації		б) структурно-мовленнєву схему мікродіалогу в) функціональну схему мікродіалогу	
------------------	--	--	--

Етапи навчання монологічного мовлення

I етап	II етап	III етап
Мета – оволодіння вмінням		
об'єднувати зразки мовлення у понад фразову єдність	висловлюватися на понад фразовому рівні	висловлюватися на понад фразовому рівні

Типи та види вправ для навчання монологічного мовлення

<p>Некомунікативні репродуктивні та умовно-комунікативні продуктивні:</p> <ul style="list-style-type: none"> - на приєднання - на об'єднання - на розширення - на складання речень 	<p>Комунікативні продуктивні вправи з використанням штучно створених опор (підстановча таблиця відкритого / закритого типу, структурно-мовленнєва схема, логіко-синтаксична схема, денотативна карта, план, ключові слова, вербально-зображальна опора, зображальна опора) на об'єднання різно (одно)- структурних зразків мовлення.</p>	<p>Комунікативні ре/продуктивні з використанням природних опор:</p> <ul style="list-style-type: none"> - не переказ - на створення різних функціональних типів монологу.
--	--	--

Вузьке й широке значення терміну «письмо»

2 фази механізму письма:	
Письмо як складання слів за допомогою літер	Писемне мовлення як формування письмових повідомлень, до складу яких входять слова, словосполучення
В основі лежить	
володіння графікою й орфографією	вираження думки за допомогою мовного коду
Мета навчання – оволодіння	
графічними й орфографічними навичками техніки письма	мовленнєвими вміннями викладати думки в письмовій формі

Функції письма у навчальному процесі

Письмо є	метою навчання засобом засвоєння матеріалу засобом навчання усного мовлення та читання засобом контролю
----------	---

Етапи навчання писемного мовлення

I етап	II етап	III етап
Мета етапу -		

оволодіння графікою та орфографією	засвоєння структурних моделей речень і комбінування їх у мовленні	оволодіння писемним мовленням
------------------------------------	---	-------------------------------

Система вправ для навчання писемного мовлення

I група		II група	III група
Вправи для формування навичок техніки письма			Вправи для розвитку мовленнєвих умінь письма
Графіки – графемно-фонемічні відповідності, функціональні варіанти кожної букви	Каліграфі ї – чітке й нормативне написання букв	Орфографі ї – правильне написання слів	
- написання окремих букв буквосполучень; - ускладнене списування / виписування букв, буквосполучень, слів (з елементами комбінування, групування).		- просте й ускладнене списування/виписування/дописування (з підкреслюванням певних графем, з групуванням слів за певними ознаками); - диктанти: зорові, зорово-слухові, слухові (з попередньо знятими труднощами, з омофонами, пояснювальні, контрольні), самодиктанти.	- на запитання – відповіді з частковою зміною мовного матеріалу; - на транскрипцію зразка мовлення; - на підстановку до зразка мовлення; - на розширення/скорочення зразка мовлення.

5. Технологія формування лінгвосоціокультурної компетентності молодших школярів

Лінгвосоціокультурна компетентність (ЛСК) - це здатність і готовність особистості до іншомовного міжкультурного спілкування. Вона складається із декількох взаємопов'язаних субкомпетентностей: соціолінгвістичної, соціокультурної, соціальної, кожна з яких характеризується своїми специфічними знаннями, навичками, вміннями і здібностями.

Соціолінгвістична компетентність — це здатність особистості вибирати, використовувати і розуміти мовні та мовленнєві засоби іншомовного спілкування з національно-культурною семантикою відповідно до контексту, ситуації і стилю спілкування.

Соціокультурна компетентність – це здатність особистості набувати різноманітних культурологічних, (лінгво-)країнознавчих, соціокультурних і міжкультурних знань і користуватися ними для досягнення своїх цілей в іншомовному спілкуванні.

Соціальна компетентність – здатність особистості вступати в комунікативні стосунки з представниками інших країн у певних ситуаціях (орієнтуватися в цих ситуаціях, керувати ними, вирішуючи можливі непорозуміння).

Формування ЛСК розпочинається в початковій школі. Воно передбачає насамперед формування основ соціолінгвістичної компетентності шляхом ознайомлення учнів із прізвищами та іменами їх однолітків, казкових персонажів, домашніх тварин, іграшок, назв дитячих ігор; аутентичними віршами, лічилками, піснями і творами дитячого фольклору. Молодші школярі набувають і деяких країнознавчих і соціокультурних знань, знайомлячись з деякими аутентичними прагматичними матеріалами (плакатами, листівками, дитячими

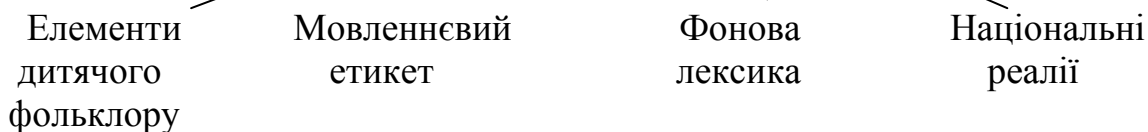
іграми); листами зарубіжних однолітків; дитячими святами і традиціями країни виучуваної мови тощо. У рольових іграх, які моделюють ситуації спілкування із зарубіжними однолітками, учні початкової школи оволодівають простими соціолінгвістичними мовними, мовленнєвими засобами спілкування та деякими моделями комунікативної поведінки. Аутентичні візуальні матеріали підручників формують у них (на цьому ступені ще підсвідомо) адекватний образ країни і її представників.

Склад і структура лінгвосоціокультурної компетентності

Компонент	Соціолінгвістична компетентність	Соціокультурна компетентність	Соціальна компетентність
Знання	<ul style="list-style-type: none"> ■ мовних і мовленнєвих засобів з національно-культурною специфікою різних рівнів: ■ безеквівалентної і фонової лексики; ■ сталих виразів, кліше, ідіом; ■ лінгвістичних маркерів соціальних стосунків і ситуацій; ■ "фразеологізмів, афоризмів, прислів'їв і приказок; ■ фонетичних і граматичних засобів спілкування; ■ моделей дискурсу 	<ul style="list-style-type: none"> ■ про культуру і країну виучуваної мови, а саме їх: ■ історико-культурного, ■ соціокультурного, етнокультурного і семіотичного фонів; ■ тем "табу" і "безпечних" тем спілкування 	<ul style="list-style-type: none"> ■ культуро-специфічних правил і норм спілкування; ■ стандартизованих моделей комунікативної поведінки; ■ паравербальних і невербальних засобів спілкування
Навички та вміння	<ul style="list-style-type: none"> ■ використовувати лінгвосоціокультурні знання для: <ul style="list-style-type: none"> ■ розуміння та адекватної інтерпретації автентичних усних і письмових текстів будь-яких жанрів і типів та будь-яких форм презентації; ■ здійснення успішного усного і писемного спілкування; ■ досягнення взаєморозуміння у безпосередньому спілкуванні 		
Здатність і готовність до	<ul style="list-style-type: none"> ■ контактів з носіями мови; ■ усвідомлення нерозривних зв'язків між мовою і культурою; ■ соціолінгвістичної і соціокультурної спостережливості і чутливості; ■ зіставлення феноменів рідної і чужої культур, їх аналізу та рефлексії; ■ емпатії, толерантності, неупередженості, доброзичливості 		

Змістова основа лінгвосоціокультурної компетентності

Фонові країнознавчі знання та мовні засоби їх реалізації



Під **фоновими знаннями** розуміють знання, які є характерними для жителів конкретної країни і здебільшого невідомі іноземцям, що ускладнює певною мірою

процес спілкування, оскільки процес взаєморозуміння неможливе без принципової тотожності в обізнаності комунікантів з дійсністю, що їх оточує.

Фонова лексика. Для розкриття поняття «фонова лексика» звернемося до лінгвокраїнознавчої теорії слова. Згідно її положень план змісту слова складається із кількох семантичних долей. Частина їх, яка містить найбільш суттєві відомості про предмет входить до складу лексичного поняття і забезпечує класифікацію предмета. Інша частина, яка охоплює додаткові відомості про предмет, створює так званий лексичний фон слова. Лексику, що відрізняється фонами (рівень лексичного поняття при цьому зберігається), називають фонowymi.

Національні реалії за визначенням Г.Д.Томахіна, реалії - це назви притаманних тільки певним націям і народам предметів матеріальної культури, фактів історії, державних інститутів, імен національних і фольклорних героїв, міфологічних істот тощо. У порівнянні з іншими словами мови характерною рисою реалії є тісний зв'язок предмета, навчання англійського поняття, явища, що визначається реалією, з народом (країною), з одного боку, та історичним часом - з іншого. Тому реаліям звичайно притаманний національний, а також історичний колорит.

Згідно досліджень О.О. Коломінової лексичний мінімум початкової школи має бути насиченим різними видами національних реалій: реаліями-антропонімами, переважну більшість яких становлять імена дітей, дорослих та їхні прізвища; етнографічними реаліями, до складу яких належать: 1) назви іграшок; 2) тварин; 3) дитячих та спортивних ігор, якими захоплюються молодші школярі; 4) одягу, взуття; 5) їжі, напоїв; 6) грошових одиниць; 7) свят; 8) елементів довкілля тощо; реаліями до складу яких належать: 1) назви іграшок; 2) тварин; 3) дитячих та спортивних ігор, якими захоплюються молодші школярі; 4) одягу, взуття; 5) їжі, напоїв; 6) грошових одиниць; 7) свят; 8) елементів довкілля тощо; реаліями культури та освіти, до яких належать: 1) персонажі відомих літературних казок, творів для дітей; 2) мультфільмів, кінофільмів; 3) імена видатних діячів культури: письменників, акторів, музикантів; реаліями шкільного життя; реаліями-топонімами, які становлять назви континентів, країн, міст, океанів, морів, річок, вулиць тощо.

Окрему групу фонівих знань становлять мовленнєвий етикет та елементи дитячого фольклору.

Під **мовленнєвим етикетом** розуміють мікросистему національно специфічних вербальних та невербальних одиниць (кінесика, проксеміка, фонація), які прийняті і пропонуються суспільством для встановлення контакту співрозмовників у бажаній тональності згідно з установленими правилами поведінки. Етикет виявляється в найбільш частотних побутових ситуаціях, починаючи з ранніх стадій спілкування. Саме із засвоєння мовленнєвого етикету починає вивчення іноземної мови кожний, кого очікує спілкування з носієм відповідної іншомовної культури.

Програмою (2001р.) передбачено оволодіння учнями початкової школи певним мінімумом етикетно-узуальних формул спілкування. При доборі цих одиниць слід урахувати: реальні мовленнєві можливості дітей; потенціал соціокультурного матеріалу: а) для здійснення виховання молодших школярів (вчити їх бути чемними, привітними, толерантними, стриманими в оцінках); б) для висловлювання деяких соціолінгвістичних нюансів мовлення в ситуаціях, що моделюються на уроках, та адекватної реалізації мовленнєвих інтенцій.

Компонентом змісту соціокультурної компетенції є також **елементи англійського дитячого фольклору** у вигляді його малих форм (римування, лічилок, віршиків,

пісень тощо), методичні можливості яких за даними дисертаційних досліджень О.А.Денисенко (1995) та О.О.Коломіної (1999) є практично невичерпними.

Ознайомлення учнів з одиницями соціокультурної інформації: фоновою лексикою, реаліями національної культури, малими формами дитячого фольклору - вимагає використання **лінгвокраїнознавчих коментарів** як засобів забезпечення адекватних пояснень. Існують різні підходи до розробки лінгвокраїнознавчих коментарів. Найбільш поширеним є поділ коментарів на такі види: одиничні, системні, комплексні. Одиничні коментарі використовуються для семантизації окремих національних реалій в їх основному значенні. Наприклад: Mother Goose - матінка Гуска - легендарна казкарка, уявна хранителька англійського дитячого фольклору. Системні коментарі розкривають значення слів, об'єднаних одним родовим поняттям. Наприклад, родовим поняттям для слів Hallowe'en, Christmas, St. Valentine's Day є національні свята. Але кожне видове поняття потребує своєї специфічної характеристики. Комплексні коментарі використовують для семантизації тематичної лексики, яка пояснюється разом у розгорнутому контексті.

Інтегроване формування ЛСК і мовних компетентностей

У процесі формування *лексичної компетентності* відбувається насамперед отримання учнями соціолінгвістичних знань і формування навичок розуміння і вживання ЛО з національно-культурною семантикою різних рівнів. Подачу і семантизацію цих ЛО (особливо слів-реалій та фонової лексики) можна здійснювати за допомогою різних прийомів, наприклад:

- *ілюстрування іноземною мовою значення ЛО і відповідного поняття удвох контекстах, які демонструють національно-культурну специфіку (наприклад для розкриття поняття "подорожувати": Контекст 1: "Англіїці люблять подорожувати. Найулюбленіші подорожі — це подорожі в інші країни, особливо туди, де є море, сонячно і тепло. В останні роки домінують подорожі до екзотичних країн: Таїланду, Індії, Австралії." Контекст 2: "Українці подорожують також охоче, але не так часто. Найчастіше вони відвідують своїх родичів, або їдуть у відпустку в Крим до моря, або в Карпати. Якщо дозволяють фінансові можливості, то вони проводять 1-2 тижні у Туреччині або країнах Близького Сходу");*
- країнознавчого коментаря з прикладами (спочатку рідною, а потім іноземною мовою), в якому розкривається фонове значення ЛО (наприклад відповідь *of course* не перекладається як "звісно, звичайно, авжеж", а звучить різко, категорично і має відтінок "Як ти можеш цього не знати?");
- визначення соціокультурного компонента ЛО шляхом укладання групових асоціограм до понять в рідній культурі та їх порівняння з асоціограмами в ІМ з наступним обговоренням відмінностей і усвідомленням причин (наприклад до понять "відпочивати", "ходити в гості", "святкувати", "родина"). Так, зокрема, слово і поняття "святкувати" асоціюється у багатьох українців із щедро накрытим столом, в англійців — скоріше з можливістю поспілкуватись і відпочити у дружньому колі;
- роботи із соціокультурними конотаціями ЛО шляхом наведення прикладів, з яких учні самостійно виокремлюють ці конотації (наприклад в українській культурі ніжні зворушливі почуття викликає слово "ластівка", а в англійській — "duck").

- наведенням прикладів “від зворотного” (наприклад, “*Що означає не мати телевізора в Україні і в Сполучених Штатах?*” У нас — це скоріше дуже бідна родина, яка неспроможна купити телевізор, а в США від телевізора відмовляються родини середнього класу, які свідомо протистоять маніпулюванню засобами масової інформації.)

На етапі автоматизації мовленнєвих дій з новими ЛО учитель має можливість тренувати з учнями вживання сталих виразів і формул мовленнєвого етикету в мінідіалогах, подаючи автентичні зразки і звертаючи увагу учнів на те, які саме мовленнєві засоби вживаються, коли ти хочеш вибачитися, щось попросити, про щось спитати і т.д. і чому вживаються саме ці засоби, а не інші.

Робота над **граматичною компетентністю** передбачає, як правило, використання контексту і ситуацій для подачі нових ГС та для автоматизації мовленнєвих дій з ними. На обох етапах роботи вчитель має запропонувати учням максимально можливі автентичні контексти і ситуації (а не “стерильні фрази” типу “*Учень читає книжку*”), в яких та чи інша структура використана з урахуванням національно-культурних особливостей, наприклад: “*Peter is reading the book “Alice in the Wonderland”*”.

Під час опрацювання ГС з національно-культурним компонентом учитель повинен не тільки звертати увагу учнів на особливості їх вживання, але й обговорювати в евристичній бесіді причини, наприклад:

Порівняйте структури рідної і англійської мови. Що в них різне ?

Мені холодно. I am cold.

Мені подобається. I like it.

Мені не спиться. I feel like sleeping.

Як ви думаєте, чому в українській мові ми вживаємо більше безособових структур, а в англійській навпаки? (Підсумок обговорення: Це зумовлено культурними відмінностями, адже наша культура відноситься скоріше до колективістських, а англійська — до індивідуалістських. В колективістських культурах не прийнято показувати себе активним діючим індивідом.)

В процесі формування **фонетичної компетентності** доцільно використовувати для фонетичної зарядки прислів'я, приказки, римування, коротенькі вірші тощо. Зазвичай учитель спочатку пояснює їх або організовує сумісну роботу по семантизації. Саме на цьому етапі слід розкривати (лінгво-)соціокультурну специфіку того чи іншого виразу.

Інтегроване формування ЛСК і мовленнєвих компетентностей

Формування ЛСК і компетентностей в читанні та аудіюванні

Тексти для читання (художні, країнознавчі, публіцистичні, прагматичні, тексти в Інтернеті) та аудіювання (навчальні аудіо- та відеозаписи, автентичні теле- та радіопередачі, художні і документальні відеофільми) є надійним джерелом для отримання учнями країнознавчих, культурологічних і соціальних знань. Особливу роль у цьому процесі відіграють дотекстовий і текстовий етапи роботи.

На дотекстовому етапі, коли здійснюється ознайомлення з предметом і ситуацією спілкування та усуваються змістові і лексичні труднощі, необхідно

разом з учнями обговорювати не лише теми і проблеми, про які йтиметься у тексті, але й ініціювати прогнозування змісту тексту, порівнювати аналогічні зміст і проблеми з рідною культурою, аналізувати ймовірні шляхи їх розв'язання в обох культурах тощо. Тобто процес набуття учнями лінгвокраїнознавчих, культурознавчих і (лінгво-)соціокультурних знань розпочинається вже на цьому етапі і продовжується під час читання або слухання текстів. А подолання лексичних труднощів стосується часто саме ЛО з національно-культурною семантикою.

На текстовому етапі перед учнями можуть ставитися завдання прочитати/прослухати текст з метою детального/глобального розуміння або вилучення конкретної країнознавчої/соціокультурної інформації. У разі необхідності вилучену культурознавчу та/або соціокультурну інформацію необхідно обговорити і проаналізувати, адже накопичення країнознавчих знань не веде автоматично до адекватного розуміння іншої культури і до успішного порозуміння.

Ознайомлення учнів із найтипівішими зразками культуро-специфічних правил і норм спілкування та моделями комунікативної поведінки можна здійснювати, якщо забезпечити їх відповідно до ступеня і цілей навчання автентичними друкованими і відеоматеріалами, в яких презентуються зразки комунікативної поведінки їхніх однолітків і представників того дорослого світу, з яким вони спілкуються. Після прочитання/перегляду необхідно організувати їх обговорення та аналіз з метою усвідомлення учнями взаємозалежності мови і культури, взаємовпливу рідної та іноземних мов і культур у процесі комунікації, сенсифікуючи школярів щодо можливих результатів такого взаємовпливу.

Щодо паралінгвістичних і невербальних засобів спілкування, то необхідно зазначити, що у школі можна мати на меті лише рецептивне засвоєння, насамперед тих із них, без яких неможливо зрозуміти основний зміст і смисл типової сігнтіфікації спілкування. Так, під час повторного перегляду автентичних ВФГ учитель може запропонувати учням самостійно зафіксувати деякі паралінгвістичні і невербальні засоби спілкування, спробувати розкрити їх значення, а потім коментує їх та організовує порівняння з аналогічними засобами в рідній культурі. Такі види роботи допоможуть розвивати в учнів соціокультурну спостережливість і чутливість.

Формування ЛСК і компетентності в говорінні

Під час роботи над формуванням компетентності в говорінні можна формувати навички і вміння вживати ЛО з національно-культурною семантикою в діалогах і монологіях різних типів.

Формування ЛСК і компетентності в письмі

Формування ЛСК інтегровано з компетентністю в письмі передбачає насамперед набуття загальнокультурних і національно-культурних знань з теми або проблеми, з якої пишеться певний текст, а також лінгвосопіокультурних знань, навичок та вмінь у письмі щодо: вибору мовних і мовленнєвих засобів, допустимих для певного писемного жанру, урахування стилю мовлення, знання правильного оформлення і структури тексту (так званих позамовних стандартів): листа, електронного листа, есе тощо.

Література:

1. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2008. – 188 с.
2. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник. / С.В. Роман. – К.: Ленвіт, 2005. – 208с.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за заг. ред С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
4. Практикум з методики навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах : англ. мова, нім. мова, франц. мова, ісп. мова: навчальний посібник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін./ за редакцією Ніколаєвої С.Ю. – К.: Ленвіт, 2016. – 402 с.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
6. Практикум з методики викладання англійської мови мов у середніх навчальних закладах: Посібник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2004. – 360 с.
7. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: Навчальний посібник. / О.Б. Бігич. – К.: Ленвіт, 2006. – 200 с.
8. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку. / А.В. Коньшева. – Мн.: ТетраСистемс, 2004. – 176 с.
9. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): Навчальний посібник. / С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.

Контрольні запитання:

Перевірте чи можете Ви:

1. пояснити термін «граматична компетентність»:

- дати англійський еквівалент терміна «граматична компетентність»;
- пояснити значення поняття «граматичний мінімум»;
- визначити різницю між активним і пасивним граматичними мінімумами;
- дати визначення граматичної мовленнєвої навички;
- розкрити різницю між репродуктивною і рецептивною граматичною навичкою;
- назвати етапи формування навичок володіння граматичним матеріалом;
- навести приклади граматичної структури і зразка мовлення;
- навести приклади вербального правила, моделі-схеми і мовленнєвого зразка;
- навести приклади вправ для автоматизації дій учнів з граматичними структурами АГМ.
- навести приклади вправ для автоматизації дій учнів з граматичними структурами ПГМ.

2. пояснити термін «лексична компетентність»:

- дати англійський еквівалент терміна «лексична компетентність»;

- пояснити значення понять «лексичний мінімум»;
- визначити різницю між активним, пасивним і потенціальним словниковим запасом;
- назвати основні критерії відбору лексичних мінімумів;
- дати визначення лексичної мовленнєвої навички;
- назвати дві групи способів семантизації ЛО;
- навести приклади перекладних способів семантизації;
- навести приклади безперекладних способів семантизації;
- назвати етапи формування навичок володіння лексичним матеріалом
- навести приклади вправ автоматизації дій учнів з
 - ЛО активного словника,
 - ЛО пасивного словника.

3. пояснити термін «фонетична компетентність»:

- дати англійський еквівалент терміна «фонетична компетентність»;
- пояснити значення поняття «фонематичність»;
- розкрити суть імітативного методу навчання вимови;
- пояснити суть аналітичного методу навчання вимови;
- назвати критерії відбору фонетичного мінімуму;
- пояснити термін «апроксимована вимова»;
- визначити, що є метою навчання фонетичного матеріалу;
- навести приклади вправ для розвитку фонематичного слуху;
- навести приклади вправ для розвитку інтонаційного слуху.
- назвати етапи формування навичок вимови;
- назвати етапи навичок інтонування

4. окреслити складники змісту навчання техніки читання і письма:

- дати визначення термінів «каліграфія», «графіка», «орфографія»;
- визначити завдання навчання техніки читання і письма;
- перерахувати принципи навчання орфографії;
- назвати методи навчання техніки читання.

5. назвати:

- психофізіологічні механізми аудіювання;
- суб'єктивні та об'єктивні труднощі навчання аудіювання;
- складники змісту навчання аудіювання;
- етапи роботи з аудіотекстом;
- способи контролю розуміння аудіоповідомлення.

6. назвати:

- психофізіологічні механізми говоріння;
- основні функціональні типи монологу і діалогу;
- труднощі оволодіння діалогічним і монологічним мовленням;
- мовні особливості типів монологічних висловлювань;
- етапи навчання діалогічного і монологічного мовлення.

7. назвати:

- вузьке і широке значення терміну «письмо»
- психофізіологічні механізми писемного мовлення;
- рівні породження писемного висловлювання;
- функції письма у навчальному процесі;
- етапи навчання писемного мовлення.

8. назвати:

- психофізіологічні механізми читання;
- труднощі навчання читання;
- складники змісту навчання читання;
- етапи роботи з текстом для читання;
- способи контролю розуміння прочитаного.

9. пояснити термін «лінгвосоціокультурна компетентність»:

- детально описати склад і структуру лінгвосоціокультурної компетентності;
- цілі формування лінгвосоціокультурної компетентності в учнів початкової школи;
- етапи формування лінгвосоціокультурної компетентності.

Лекція 12. Тема. Інформаційно-комунікаційні технології навчання молодших школярів англійської мови

Мета: набути теоретично обґрунтованого уявлення про інформаційно-комунікаційні технології навчання молодших школярів англійської мови.

План

1. Інформаційна культура вчителя англійської мови початкової школи.
2. Програмований метод: попередник комп'ютерного навчання.
3. Комп'ютерне навчання.
4. Інформаційно-комунікаційні технології та їх дидактичні можливості у ранньому шкільному навчанні англійської мови.
5. Розробка, проведення та аналіз уроку з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

1. Інформаційна культура вчителя англійської мови початкової школи

Інформаційна культура вчителя англійської мови початкової школи - це його системна характеристика, що дозволяє ефективно брати участь у всіх видах роботи з інформацією (отримання, накопичення, переробка, створення якісно нової інформації та її передачу, практичне використання) на основі інформаційної грамотності, компетентності, інформаційної рефлексії та творчості у поведінці з інформацією. Відповідно, формування інформаційної культури вчителя англійської мови передбачає поетапне проходження особистістю педагога її чотирьох основних компонентів, до яких відносяться:

- Інформаційна грамотність
- Інформаційна компетентність
- Інформаційна рефлексія
- Інформаційна культуротворчість

Вслід за А.П. Єршовим, інформаційну грамотність вважатимемо початком інформаційної культури, оволодінням знаннями, уміннями, правилами і нормативами у сфері комп'ютеризації та інформатизації освітніх процесів.

Інформаційну компетентність учителя англійської мови початкової школи визначаємо як ефективність та конструктивність інформаційної діяльності на основі комп'ютерної грамотності, що означає ефективне застосування знань та вмінь для вирішення поставлених педагогічних завдань. Основна відмінність інформаційної грамотності від інформаційної компетентності полягає у тому, що інформаційно

грамотний педагог знає (наприклад, що необхідні для нього конспекти уроків є у комп'ютерній мережі), а компетентний - реально та ефективно використовує набуті знання (такий педагог вміє знайти необхідний для його професійної діяльності той же конспект уроку у комп'ютерній мережі та зможе ефективно використати у навчальному процесі). Грамотний педагог знає про комп'ютер, а інформаційно компетентний - реально й ефективно використовує ці знання.

Рефлексія (третій компонент - етап на шляху до формування інформаційної культури) є відстежуванням педагогом мети, процесу та результатів своєї діяльності, що проявляється у присвоєнні інформаційної культури, усвідомленні тих внутрішніх змін, що відбуваються у професійному розвитку педагога, себе як суб'єкта діяльності. Саме рефлексія дає можливість виявити та подолати протиріччя, що виникають у професійній діяльності педагога між знанням та поведінкою, бажаним та необхідним, можливим та дійсним. Завдяки механізму рефлексії людина переходить на новий щабель у своєму розвитку.

Поняття інформаційної культуротворчості означає, що педагог є не лише творінням загальної чи інформаційної культури, але і її творцем. У цьому плані інформаційна культуротворчість не має меж: від пошуку нестандартних рішень, проявів самостійності у різноманітних інформаційних ситуаціях до створення власних теорій та відкриття інформаційних закономірностей.

Виділені компоненти інформаційної культури функціонують не ізольовано один від одного, а у логічному взаємозв'язку, який може проявлятися між усіма компонентами (наприклад, перетворення в особистісно-смісловій сфері можуть вплинути на підвищення грамотності чи компетентності, а нові знання – на ціннісні орієнтації).

2. Програмований метод: попередник комп'ютерного навчання

Під програмованим навчанням в широкому значенні цього терміну розуміють навчання побудоване на принципах управління пізнавальною діяльністю учня. Управління здійснюється шляхом використання зворотного зв'язку, оптимального поділу матеріалу на порції, поступового формування умінь та навичок через відповідний розподіл логічних операцій.

Ознаки програмованого навчання:

1. Наявність мети навчальної роботи, що можна виміряти, та алгоритму досягнення цієї мети;
2. Поділ виучуваного матеріалу та діяльності учнів на невеликі порції (кроки);
3. Наявність інформації про виконання учнем кожного кроку;
4. Особлива організація навчального процесу, в якому вчитель здійснює не лише контроль за роботою учнів, а і надає допомогу;
5. Використання спеціальних програмованих навчальних посібників та технічних приладів.

Програмоване навчання як педагогічна технологія виникла у 50 роки ХХ ст. в США на основі психологічної теорії біхевіоризма. Навчальні програми класифікуються на основі принципу просування учнів у програмі. Виділяють три види програм: лінійні, розгалужені та керовані зовні.

Модель програмованого навчання. Зміст моделі — це навчальні кроки, тобто комплекси програмованих навчальних дій, кожна з яких спрямована на вирішення конкретного навчального завдання. Навчальні дії вчителя у структурі кроку

включають: 1) інструкцію із вказівкою на характер завдання і на спосіб його виконання; 2) паузи для реалізації інструкції; 3) ключі, що забезпечують перевірку правильності виконання завдання і корекцію відповіді; 4) паузи для корекції відповіді. Навчальні дії учня включають: 1) осмислення інструкції і складання на її основі програми дій; 2) реалізація програми; 3) оцінка правильності виконання програми за ключем; 4) повторення правильної відповіді або її корекція.

В залежності від мети і змісту програми можуть варіюватися форма (друкована, звукова, зорова на дисплеї; звукова безпосередня або в аудіозапису), характер інструкції, вид ключа, кількість елементів у кроці.

Навчальні програми класифікуються на основі принципу просування учнів у програмі. Виділяють три види програм: лінійні, розгалужені (внутрішньо керовані) та керовані зовні.

Лінійні програми мають вигляд дидактичних матеріалів для навчальних машин і програмованих посібників. Обладнання машин дозволяє вводити навчальну інформацію на картці або на паперовій стрічці. Причому у першому випадку після того як учень виконає завдання, дається одна правильна відповідь, у другому — пропонується на вибір декілька відповідей.

Розгалужена програма забезпечує диференціацію процесу навчання. Вона складена таким чином, що у разі правильної відповіді учень просувається по програмі, а при допущенні помилки — відсилається до матеріалу, необхідного для її корекції і усунення. Наявність у програмі розгалуженості і доповнень дозволяє керувати навчанням з урахуванням індивідуального просування по програмі. Диференціація навчання розглядається як позитивний фактор розгалуженого програмування.

У зовнішньо керованих програмах ураховуються всі попередні відповіді учня на відміну від лінійних і внутрішньо керованих. Рішення по кожному з наступних кроків залежить від виконання усієї програми. Для реалізації цього типу програмування необхідні комп'ютери.

Ідеї програмованого навчання отримали найбільш послідовну реалізацію у комплексах програмованих посібників, які призначалися для роботи під керівництвом учителя.

Програмоване навчання має ряд переваг у порівнянні із традиційним і дозволяє значно інтенсифікувати й індивідуалізувати роботу учнів на уроці. Це стає можливим за умови одночасної роботи учнів з програмою; за одиницю часу опрацьовується значно більший в порівнянні з традиційним обсяг навчального матеріалу.

3. Комп'ютерне навчання

Навчання з використанням комп'ютера — це процес підготовки і передачі інформації учню, засобом реалізації яких є комп'ютер. До цілей комп'ютерного навчання зазвичай відносять: формування вмінь працювати з інформацією, розвиток комунікативних здібностей; підготовку особистості “інформаційного суспільства”; формування дослідницьких умінь; формування вмінь приймати оптимальні рішення; надання такого обсягу інформації, який учень спроможний засвоїти.

Комп'ютерне навчання має свої особливості. До основних із них відносять такі: адаптивність — пристосування до індивідуальних особливостей кожного учня; керованість — корекція вчителем процесу навчання; необмеженість — зміст, його інтерпретація і програми можуть бути значними за обсягом; комфортність — підтримка в учня психологічного комфорту; широта взаємодії — учень взаємодіє з

комп'ютером за всіма типами взаємодії (суб'єкт—суб'єкт, суб'єкт—об'єкт, об'єкт—суб'єкт).

Науковцями розроблено і принципи комп'ютерного навчання: ієрархічності пристроїв керування; зворотного зв'язку; індивідуалізації темпу й управління; покерованості технологічного процесу при подачі навчального матеріалу.

Навчальні комп'ютерні програми класифікують за функціональним призначенням (навчальні, ігрові, інформаційні, контролюючі, комбіновані), за способом програмування (лінійні, розгалужені, комбіновані), за характером адаптації (адаптовані, частково адаптовані, неадаптовані).

Комп'ютер може використовуватися на всіх етапах процесу навчання іноземної мови: при введенні нового матеріалу, закріпленні, повторенні, контролі знань, навичок і вмінь. При цьому для учня він виконує різні функції: учителя, робочого інструмента, об'єкта навчання, співпрацюючого колективу, дозвільного середовища. У функції вчителя комп'ютер представляє: джерело інформації (частково або повністю замінює вчителя і підручник); наочний посібник (якісно нового рівня з можливостями мультимедіа і телекомунікації); тренажер; індивідуальний інформаційний простір; засіб діагностики і контролю. У функції робочого інструмента комп'ютер виступає як: засіб підготовки текстів і їх зберігання; текстовий редактор і графічний редактор; обчислювальна машина великих можливостей (з оформленням результатів у різному вигляді); засіб моделювання. Функції об'єкта навчання комп'ютер виконує при застосуванні різних інформаційних середовищ. Співпрацюючий колектив відтворюється комп'ютером як результат комунікації з широкою аудиторією (комп'ютерні мережі), телекомунікаційні мережі. Середовище дозвілля організовується за допомогою ігрових програм, комп'ютерних ігор у мережі, комп'ютерного відео тощо.

Крім використання готових комп'ютерних програм учителі створюють свої власні комп'ютерні вправи на формування різних компонентів іншомовної комунікативної компетентності. Вчителі розробляють адаптовані до рівня підготовки учнів та до підручників вправи на формування мовленнєвих навичок і розвитку умінь.

Використання комп'ютера дозволяє по-іншому організувати самостійну роботу учнів. З'являється можливість не лише дати завдання учню, але й постійно коригувати його роботу. Тим самим зникає необхідність у перевірці кожної роботи учнів на уроці та аналізі зроблених учнями помилок — це робить комп'ютер. При необхідності виконувати самостійну роботу на уроці вчитель пропонує кожному учню певну комп'ютерну програму, яку той виконує. Наприкінці роботи вчитель перевіряє результати й оцінює роботу кожного учня.

Особливе місце у навчанні іноземної мови займають електронні підручники. Такий підручник дозволяє реалізувати індивідуалізоване навчання, тому що в ньому можна дати вправи, тексти і різноманітні завдання, розраховані на різні рівні володіння учнями іноземною мовою. Підручник зазвичай складається з уроків, передбачених навчальним планом і програмою. Застосування засобів мультимедіа — гіпертекст, звук, графіка високої якості, мультиплікація і “живе відео” — дозволяє донести навчальний матеріал у більш повному обсязі. Значна увага у навчанні іноземної мови приділяється такій комп'ютерній технології як інтерактивне відео. Програма являє собою фільм іноземною мовою. Учні реагують на ситуації, що пропонуються комп'ютером (відповідають на запитання героїв фільму, керують їх діями і, змінюючи таким чином сценарій, мов би самі беруть участь у розвитку подій). Отже, навчання з використанням комп'ютера відкриває нові, ще не повністю досліджені технологічні

варіанти навчання, пов'язані з унікальними можливостями сучасних комп'ютерів і телекомунікацій.

4. Інформаційно-комунікаційні технології та їх дидактичні можливості у ранньому шкільному навчанні англійської мови

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) — це сукупність способів і засобів збирання, збереження, обробки, передачі і представлення інформації, що розширює знання людей та їх можливості у керуванні технічними і соціальними процесами. ІКТ включають в себе широкий перелік засобів і методів роботи з ними: від друкованих видань до сучасних комп'ютерів. Серед інформаційно-комунікаційних технологій виділяють комп'ютерні і телекомунікаційні, які об'єднують поняттям “нові інформаційно-комунікаційні технології” (НІКТ).

Під засобами НІКТ традиційно розуміють програмно-апаратні засоби і пристрої, що функціонують на базі мікропроцесорної техніки, сучасних засобів і систем телекомунікацій інформаційного обміну, аудіо-відеотехніки і т.д., що забезпечують операції збирання, продукування, накопичення, збереження, обробки і передачі інформації. Це можуть бути: комп'ютери усіх класів, пристрої введення мовлення у комп'ютер, сканери, бази даних і знань, системи мультимедіа, відео- і телетекст, модеми, комп'ютерні мережі, інформаційно-пошукові системи, цифрові фотокамери, експертні навчальні системи, пристрої виведення графічної інформації, гіпертекстові системи, телебачення, радіо, телефон і факс, голосова електронна пошта, телеконференції, електронна дошка об'яв, програмні засоби навігації в Інтернеті, електронні бібліотеки, програмні засоби навчального призначення, шифрувальна апаратура, редакційно-видавничі системи, СР-КОМ, системи розпізнавання тексту, програмні комплекси (мови програмування, транслятори), синтезатори мовлення тощо.

Використання ІКТ у формуванні фонетичних навичок створює умови для ефективного:

- формування аудитивних навичок розрізнення звуків іноземної мови;
- формування артикуляційних вимовних навичок;
- формування ритміко-інтонаційних навичок вимови;
- створення позитивного емоційно-психологічного клімату у процесі опрацювання фонетичного матеріалу;
- урізноманітнення навчальної діяльності учнів, що веде до інтенсифікації процесу вивчення мови;
- залучення різних видів пам'яті, що стимулюються одночасною роботою слухового, зорового та артикуляційно-моторного аналізаторів;
- індивідуалізованого навчання, що адаптується до навчальних потреб кожного учня і дозволяє досягти сформованості відповідного рівня фонетичних навичок.

При навчанні лексики комп'ютер допомагає вирішити такі завдання:

- 1) формування рецептивних лексичних навичок читання та аудіювання;
- 2) формування продуктивних лексичних навичок, особливо для письмового мовлення;
- 3) контроль рівня сформованості лексичних навичок на основі тестових та ігрових комп'ютерних програм з використанням наочності;
- 4) розширення пасивного та потенційного словникового запасу учнів;

5) здійснення довідково-інформаційної підтримки (автоматичні словники, програми підбору синонімів, антонімів).

Комп'ютер допомагає розв'язати такі завдання при вивченні граматики:

- 1) формування рецептивних граматичних навичок читання та аудіювання;
- 2) формування продуктивних граматичних навичок переважно писемного мовлення;
- 3) контроль рівня сформованості граматичних навичок на основі тестових програм;
- 4) здійснення довідково-інформаційної підтримки (автоматизовані довідники з граматики, системи розпізнавання помилок на морфологічному та синтаксичному рівнях).

Використання ІТ у навчальному процесі дає можливість ефективно вирішувати цілий ряд дидактичних завдань на занятті з ІМ:

1. формувати вміння читання, безпосередньо використовуючи автентичні матеріали різного ступеня складності;
2. удосконалювати вміння аудіювання на основі автентичних звукових текстів з мережі Інтернет та на змінних носіях інформації;
3. удосконалювати вміння монологічного та діалогічного мовлення на основі проблемного обговорення матеріалів із мережі Інтернет;
4. вдосконалювати вміння писемного мовлення, індивідуально та письмово готуючи відповіді партнерам, беручи участь у написанні творів, есе;
5. поповнювати свій активний та пасивний словниковий запас лексикою сучасної ІМ, що відображає певний етап розвитку культури нації, соціального та політичного устрою в суспільстві;
6. ознайомлюватись з країнознавчим матеріалом, що включає етикет, особливості мовленнєвої поведінки різних народів в мовах спілкування, особливостях культури, традиціях країни;
7. формувати мотивацію іншомовної діяльності учнів на основі систематичного використання сучасних автентичних матеріалів.

Microsoft Word. Найпростішим засобом для створення тексту та здійснення маніпуляцій із ним є текстовий редактор Word. Він є надзвичайно корисним універсальним програмним засобом, що дозволяє вчителям створювати професійні тексти, які можна роздруковувати та використовувати як дидактичний чи роздатковий матеріал для учнів. Крім того, такі тексти можуть використовуватися і як електронний роздатковий матеріал, якщо урок проводиться з використанням ІКТ.

Якість навчальних матеріалів, розроблених у програмі Word, є значно кращою від тих, що підготовлені вручну, друкування на принтері є дешевшим, ніж копіювання на ксероксі, до того ж принтери коштують на сьогоднішній день досить дешево, тому більшість учителів можуть дозволити собі придбати цей корисний у професійній діяльності прилад. Більше того, навчально-методичні матеріали у програмі Word можна редагувати, удосконалювати для подальшого використання, не витрачаючи часу і зусиль на повторну підготовку і не порушуючи зовнішнього вигляду цих матеріалів. Зберігання вордівських документів займає малий обсяг пам'яті на жорсткому диску і не вимагає місця у книжкових шафах.

Види навчально-методичних матеріалів, які можна розробити за допомогою програми Word:

- Wordsnakes (змійки із літер);

- Лексичні вправи (наприклад, сортування зображень у відповідну колонку таблиці, сервірування столу відповідно до поданої інструкції тощо);
- Відмінювання дієслова (conjugating verbs);
- Вправи на перестановку порядку слів у реченні чи букв у слові (reordering and unjumbling);
- Доповнення вихідного тексту певним класом слів (наприклад, прикметниками чи прислівниками);
- Вправи на заповнення пропусків (gap-filling exercises);
- Вправи на знаходження перехресної правильної відповідності (matching exercises);
- Вправи на вибір правильної відповіді із кількох запропонованих (multiple-choice exercises);

Цей перелік залежить від творчого потенціалу кожного вчителя. Для створення зазначених вище навчально-методичних матеріалів необхідні такі навички роботи з програмою Word:

- відкрити (створити) новий документ;
- зберегти документ на жорсткому чи гнучкому диску;
- редагувати попередньо збережений документ;
- основні навички роботи на клавіатурі;
- копіювати, вирізати та вставляти текст;
- задавати параметри паперу, сторінки, полів;
- задавати параметри формату та шрифтів;
- використовувати кольорові палітри, виділення курсивом, жирним, підкресленням тощо;
- створювати та задавати параметри таблиці;
- задавати параметри рамок та меж;
- знаходити символи відповідних транскрипційних знаків;
- вставляти зображення різних форматів у текстовий документ;
- копіювати та вставляти текст у Word з інших програм, наприклад, з HTML-сторінки, інших матеріалів, знайдених у мережі Інтернет.

Ресурси для вчителя:

- ВЕСТА: корисні поради щодо використання Word на уроках іноземної мови;
- Vance Stevens: шаблони для створення граматичних вправ у програмі Word;
- Teacher's Pet: веб-сайт, розроблений Крісом Лейсі, пропонує велику кількість текстів (англійською мовою), що можна використати на уроках читання, а також для здійснення різноманітних маніпуляцій з текстом для формування та розвитку мовних (лексичних та граматичних) навичок;
- Worksheet Generator: генератор шаблонів роздаткових матеріалів. Вчитель вставляє свій текст у готовий шаблон, вибирає відсоток слів, які необхідно приховати для того, щоб учень відтворив вихідний текст, і програма за секунду створює готовий лист для друку із завданням, який можна використати як роздатковий матеріал на уроці;
- MFL Resources: сайт містить велику кількість матеріалів, створених у програмі Word, які можна безкоштовно завантажити на свій комп'ютер.

Microsoft PowerPoint. Програма PowerPoint є одним із видів презентаційного програмного забезпечення, що дозволяє показувати текст та малюнки в кольорі у

супроводі звуку, відео, анімації. Іншим прикладом цього типу програмного забезпечення є програма HyperStudio.

PowerPoint є популярною ще й тому, що вона входить до пакета програм Microsoft, тому її не потрібно додатково купувати. Файли у цій програмі легко створювати, пересилати електронною поштою, їх можна завантажувати із веб-сайтів, друкувати, перетворювати в HTML (веб-сторінку) файли. Ці презентації можна модифікувати та редагувати залежно від потреб кожного класу.

Презентації у PowerPoint можна використовувати у навчанні іноземних мов з такою метою:

- 1) на початковому етапі опрацювання певного ситуативно-тематичного циклу, коли вчитель вводить: а) нове граматичне явище; б) блок лексичних одиниць до певної теми чи мовленнєвої ситуації;
- 2) на етапі опрацювання мовного чи мовленнєвого матеріалу (наприклад, для опрацювання таблиці неправильних дієслів, ступенів порівняння англійського прикметника, множини англійських іменників тощо);
- 3) для активізації та закріплення знань та вмінь, а також для повторення учнями пройденого матеріалу. Досить ефективним є використання презентацій для узагальнення вивченого матеріалу, оскільки презентація у PowerPoint є хорошим способом кардинальної зміни виду діяльності. Іншим способом використання презентацій є повторення матеріалу перед виконанням тестових завдань.

Презентацію у PowerPoint можна використовувати для систематизації знань, оскільки програма дозволяє продемонструвати явище в динаміці його розвитку, показати внутрішні та зовнішні зв'язки явища з іншими (раніше вивченими або тими, що ще необхідно засвоїти) для:

- ігрової діяльності, яка разом зі своїм розвантажувальним ефектом у навчанні сприяє активізації та узагальненню знань та вмінь.
- контролю сформованості вмінь учнів. За допомогою програми PowerPoint можна створювати різноманітні тестові завдання як для зовнішнього контролю з боку вчителя (або машини), так і для самоконтролю.
- організації проведення та демонстрації результатів виконаних учнями навчальних проектів. Такі презентації учні створюють самостійно або при консультуванні вчителем.

Для створення презентацій необхідні такі вміння роботи з програмою PowerPoint:

- створити шаблон слайдів;
- вставити об'єкт (малюнок, анімаційне зображення, діаграму, звук чи відео);
- задати параметри анімації об'єкта;
- задати параметри звукового супроводу презентації;
- зберегти файл із презентацією на різні носії інформації;
- упакувати презентацію та розпакувати її;
- підготувати презентацію для демонстрації;
- вставити посилання у презентацію на інші мережеві ресурси;
- працювати з клавіатурою.

З метою використання у навчанні презентацій, створених учнями, вчителю необхідно володіти технологією оцінювання учнівських презентацій. Подані нижче запитання, на які вчитель повинен дати відповідь, оцінюючи учнівську презентацію, допоможуть вирішити проблему визначення критеріїв оцінювання учнівських презентацій:

1. Чи відповідає зміст презентації темі виконуваного учнями проекту чи завдання?

2. Наскільки вдало вибрано кількість слайдів для відображення змісту та процедури роботи учнів над проектом?
3. Як створена та продемонстрована учнями презентація допомагає їм у формуванні іншомовних комунікативних умінь та мовних навичок?
4. Наскільки ефективно при створенні презентації використана технологія мультимедіа?
5. Яким чином учнівська презентація відображає індивідуальні особливості учнів (оригінальність)?

Графічні редактори. Серед великої кількості представлених на ринку графічних редакторів найпопулярнішими є програми Paint, Photoshop, CorelDraw. Останні дві програми є досить складними у користуванні, тому не кожен вчитель зможе опанувати ними без належного навчання та підготовки.

Програма Paint є простою та доступною і не вимагає особливих навичок роботи з графічним редактором. Ця програма дозволяє створювати зображення (малюнки) або редагувати вже створені ким-небудь.

У навчанні іноземних мов учителям досить часто доводиться використовувати наочність, особливо у процесі формування мовних навичок (фонетичних, лексичних та граматичних). У навчанні граматики найчастіше використовуються таблиці, схеми чи діаграми, які успішно створюються у програмах Word, Excel, PowerPoint. У семантизації лексичних одиниць досить часто вчителі використовують малюнки, які у традиційному способі підготовки до уроків їм необхідно спершу відшукати у різних альбомах, журналах чи книжках, а потім або зробити копію (втративши при цьому якість вихідного малюнка), або вирізати з джерела (зіпсувавши при цьому журнал чи книжку). За допомогою програми Paint можна створити необхідний вчителю малюнок або відредагувати вже створений певними вчителями та завантажений з мережі Інтернет чи з компакт-диску з колекцією певних малюнків (у мережі Інтернет є велика кількість малюнків у різних форматах (gif, bmp, jpg), крім того, на ринку програмних продуктів пропонуються збірки великої кількості малюнків у так званих slipart-дисках) відповідно до навчальної мети.

Звукові та відеоредактори. На ринку програмних продуктів існує велика кількість звукових редакторів з різними функціональними можливостями. Найбільш популярним серед учителів іноземних мов є редактор Sound Forge, який дозволяє по-різному редагувати звукові файли. Можливості програми:

- запис звуків, голосу, розмови тощо за допомогою мікрофона;
- вирізання відрізків у звуковому файлі та вставлення інших відрізків чи цілих звукових файлів;
- накладання різних (близько 15) звукових ефектів на звучання вихідного файлу;
- збільшення та зменшення пропорцій фонограми на дисплеї екрана, що дозволяє вирізати шум та інші відволікаючі звуки із файлу, не порушуючи його цілісності;
- порівнювати записаний власний голос певної фрази із еталонним звучанням тієї ж фрази, запропонованого диктором, тощо.

Можливості та ресурси Інтернету використовуються для:

- для введення матеріалів мережі у зміст уроку (інтегрувати їх у програму навчання);
- для самостійного пошуку інформації учнями в межах роботи над навчальним проектом;
- для самостійного вивчення чи поглиблення знань з першої чи другої іноземної мови, для ліквідації прогалин у знаннях, уміннях і навичках;

- для самостійної підготовки до здачі кваліфікаційного екзамену (TOEFL, FCSE тощо);
- для систематичного вивчення певного курсу іноземної мови дистанційно під керівництвом викладача тощо.

У науково-методичних джерелах виділяють декілька типів дидактичних завдань, які можна вирішити на основі ресурсів Інтернету:

- формувати вміння читання іноземною мовою, безпосередньо використовуючи матеріал мережі;
- удосконалювати вміння аудіювання на основі автентичних звукових та відеоресурсів мережі (вони можуть бути попередньо підготовлені та адаптовані);
- удосконалювати вміння діалогічного та монологічного висловлювання на основі проблемного обговорення інформаційних ресурсів Інтернету (знайдених самостійно чи підготовлених вчителем);
- удосконалювати вміння писемного мовлення, беручи участь у листуванні, письмовому обговоренні проблеми, мережевому проєкті;
- поповнювати учнівський словниковий запас лексичними одиницями, що зустрічаються в автентичних текстах Інтернету;
- формувати та удосконалювати мовні навички на основі опрацювання навчальних ресурсів різноманітних дистанційних курсів з іноземних мов;
- знайомитися із соціокультурним аспектом мови, особливостями мовленнєвої поведінки носіїв мови, в тому числі із мовленнєвим етикетом, що функціонує в каналах комп'ютерної взаємодії;
- формувати стійку мотивацію на основі систематичного вивчення «живих» матеріалів, обговорення актуальних для даної культури проблем.

Використання можливостей та ресурсів Інтернету:

- 1) Інтернет забезпечує вчителів та учнів у режимі реального часу актуальною інформацією про події в країнах, мова яких вивчається, їхню економіку, їхнє політичне та культурне життя;
- 2) Інтернет надає доступ до інформаційних серверів відомих освітніх закладів та бібліотек у країнах, мова яких вивчається;
- 3) Інтернет забезпечує учнів, вчителів, авторів підручників автентичними текстами (газетними, художніми, діловими) в електронному вигляді, аудіо- та відеоматеріалами для організації навчального процесу;
- 4) Інтернет надає можливість організації контактів між різними групами осіб, що вивчають іноземну мову, проведення спільних проєктів, організації відеоконференцій;
- 5) Інтернет забезпечує проведення спеціальних екскурсій;
- 6) Інтернет забезпечує використання електронних підручників та інших мультимедійних матеріалів, наявних у мережі та таких, що функціонують з Інтернет підтримкою;
- 7) Інтернет відкриває нові можливості для дистанційного навчання іноземних мов.

5. Розробка, проведення та аналіз уроку з використанням інформаційно-комунікаційних технологій

Схема-план уроку з використанням інформаційно-комунікаційних технологій

План уроку

Вік учнів _____

Рівень володіння іноземною мовою _____

Мета уроку: _____

Час виконання завдання: _____

Використовувати програмні засоби: _____

Необхідні апаратні засоби (кількість комп'ютерів, принтер, сканер): _____

Підготовча робота вчителя: _____

Роздаткові матеріали: _____

Педагогічні програмні засоби: (готові, куплені на ринку чи розроблені вчителем) _____

Хід уроку

1. Завдання, що передують роботі з комп'ютером.
2. Завдання, що виконуються з використанням ІТ.
3. Завдання, що використовуються після завершення роботи з комп'ютером.

Схема аналізу уроку, проведеного з використанням інформаційно-комунікаційних технологій

Параметр, що аналізується	Компоненти параметра, що аналізується
1. Загальні відомості про урок.	1.1. Тема уроку. 1.2. Вік учнів, на яких розрахований урок.
2. Педагогічна мета та завдання уроку.	2.1. Ступінь реалізації на уроці взаємозв'язку формування мовних навичок та мовленнєвих умінь та інформаційної компетенції учнів.
3. Зміст уроку.	3.1. Відповідність змісту уроку вимогам навчальної програми.
	3.2.1. Науковість відібраного змісту.
	3.2.2. Відповідність змісту віковим особливостям учнів.
	3.3.3. Реалізація принципу необхідної достатності інформаційно-комп'ютерного компонента.
	3.2.4. Реалізація принципу зв'язку теорії з практикою.
	3.2.5. Наявність матеріалу, що дозволяє здійснити індивідуальний та диференційований підхід до учнів.
3.3. Джерела, якими користувався вчитель при відборі змісту навчального матеріалу.	
4. Процесуальні особливості уроку.	4.1. Провідні методи та доцільність їх вибору. 4.2. Домінуючі засоби, поєднання традиційних дидактичних засобів з інформаційними технологіями. 4.3. Переважаючі форми роботи та їх результативність на даному уроці..
5. Техніко-технологічні	5.1. Наявність відомостей про програмний засіб (назва, мета, розробник). 5.2. Дотримання вимог ергономіки до завантаженості екрана. 5.3. Стильова єдність педагогічного програмного засобу. 5.4. Можливість швидкого переходу до різних компонентів педагогічного програмного засобу. 5.5. Доцільність, необхідність та достатність використання графіки і можливостей мультимедіа-технології.

	5.6. Забезпечення можливості передачі навчальної інформації по мережі.
6. організація пізнавальної діяльності учнів на уроці.	6.1. Роль, місце, характер і зміст самостійної роботи учнів. 6.2. Шляхи формування та розвитку креативності учнів.
7. особисте ставлення до уроку, що аналізується.	7.1. Методичні рішення, які найбільше сподобалися на уроці. 7.2. Які побачені на уроці методичні прийоми, педагогічні програмні засоби, роздатковий матеріал тощо ви додасте до своєї педагогічної скриньки? 7.3. Які моменти на уроці ви б змінили і яким чином?

Література:

1. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2008. – 188 с.
2. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник. / С.В. Роман. – К.: Ленвіт, 2005. – 208с.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за заг. ред С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
4. Практикум з методики навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах : англ. мова, нім. мова, франц. мова, ісп. мова: навчальний посібник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін./ за редакцією Ніколаєвої С.Ю. – К.: Ленвіт, 2016. – 402 с.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
6. Практикум з методики викладання англійської мови мов у середніх навчальних закладах: Посібник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2004. – 360 с.
7. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: Навчальний посібник. / О.Б. Бігич. – К.: Ленвіт, 2006. – 200 с.
8. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку. / А.В. Коньшева. – Мн.: ТетраСистемс, 2004. – 176 с.
9. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): Навчальний посібник. / С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.

Контрольні запитання:

1. Поясніть зміст термінів «інформаційно-комунікаційні технології», «програмоване навчання», «комп'ютерне навчання» та прокоментуйте особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов.
2. Дайте визначення інформаційної культури вчителя іноземних мов та прокоментуйте її складові.

3. Назвіть дидактичні завдання, які можна вирішувати за допомогою ІКТ у вивченні іноземної мови.
4. Назвіть основні способи використання програми Word у навчанні учнів іноземної мови.
5. Назвіть основні способи використання програми PowerPoint у навчанні учнів іноземної мови.
6. Назвіть звукові (відео) редактори, які Ви знаєте. Назвіть можливості звукових редакторів у навчанні іноземних мов.
7. Назвіть та обґрунтуйте основні способи використання мережі Інтернет у навчанні іноземних мов.

Лекція 13. Тема. Проблемне навчання як технологія англomовної освіти молодших школярів

Мета: набути теоретично обґрунтованого уявлення про проблемний метод навчання молодших школярів англійської мови

План

1. Виникнення проблемного навчання іноземних мов. Концептуальні положення методу.
2. Визначення поняття «проблемне навчання». Сутність методу.
3. Види проблемних ситуацій. Методичні прийоми створення проблемних ситуацій. Рівні проблемності у навчанні.
4. Переваги та недоліки методу. Застосування проблемного методу у ранньому шкільному навчанні англійської мови.
5. Мовчазний метод вивчення іноземних як різновид проблемного навчання.

1. Виникнення проблемного навчання іноземних мов.

Цей метод отримав розповсюдження в 20-30 р. ХХ ст. у радянській та зарубіжних школах. Проблемний метод навчання базується на теоретичних положеннях американського філософа, психолога та педагога Дж. Дьюї, який заснував у Чикаго експериментальну школу, в якій навчальний план був замінений ігровою та трудовою діяльністю.

Концептуальні положення (по Дж. Дьюї):

- дитина в онтогенезі повторює шлях людства у пізнанні;
- засвоєння знань – спонтанний процес;
- дитина виступає активним суб'єктом свого навчання, задовольняючи свої потреби у знаннях.

Умови успішності навчання за проблемним методом:

- проблематизація навчального матеріалу (знання – діти, подив – цікавість);
- активність дитини (знання повинні засвоюватись з «апетитом»);
- зв'язок навчання з життям дитини, грою і працею.

2. Визначення поняття «проблемне навчання». Сутність методу.

Під «проблемним навчанням» розуміють таку організацію занять, яка передбачає створення під керівництвом учителя проблемних ситуацій та активну самостійну

діяльність учнів щодо їх розв'язання в результаті чого і відбувається творче оволодіння знаннями, навичками та вміннями, розвиток розумових здібностей.

Сутність методу полягає в стимулюванні пошукової діяльності учня. Для «проблемного методу» навчання характерно, що знання та способи діяльності не надаються у готовому вигляді.

Проблемний метод – це метод, заснований на створенні проблемних ситуацій, забезпеченні активної пізнавальної діяльності учнів, що полягає у пошуку та вирішенні складних питань, які вимагають актуалізації знань, аналізу, вміння бачити за окремими фактами явища, закон.

3. Види проблемних ситуацій. Методичні прийоми створення проблемних ситуацій. Рівні проблемності у навчанні.

В сучасній теорії проблемного методу навчання виділяють 2 види проблемних ситуацій: психологічну та педагогічну. Педагогічна проблемна ситуація створюється за допомогою активізуючих дій, питань учителя, що підкреслюють новизну, важливість та інші якості об'єкту пізнання. Психологічна проблемна ситуація спрямована на створення в учнів відчуття, що пізнавальне завдання не є занадто складним або занадто легким, тобто вона представляє собою відчуття розумового напруження.

Проблемні ситуації можуть створювати на всіх етапах процесу навчання: при поясненні, закріпленні, контролі. Вчитель створює проблемну ситуацію і спрямовує учнів на її вирішення, організовуючи пошук цього рішення. Учень опиняється у позиції суб'єкта цього навчання і як результат він здобуває нові знання, оволодіває новими способами дій.

Методичні прийоми створення проблемних ситуацій:

- учитель показує учням існування протиріччя у певній ситуації та пропонує їм знайти спосіб його розв'язання;
- викладає різні точки зору на вирішення одного і того самого завдання;
- Пропонує класу розглянути проблему з різних позицій;
- спонукає учнів робити порівняння, узагальнення, висновки із ситуації, співставляти різні факти;
- ставить конкретні запитання (на узагальнення, обґрунтування, конкретизацію);
- визначає проблемні теоретичні та практичні завдання;

Існує 4 рівні проблемності у навчанні:

1. Учитель сам визначає проблему і сам вирішує її при активному слуханні і обговоренні учнів;
2. Учитель визначає проблему, учні самостійно або під керівництвом учителя вирішують її;
3. Учень визначає проблему, вчитель допомагає у її вирішенні;
4. Учень сам визначає проблему і сам її вирішує.

4. Переваги та недоліки методу. Застосування проблемного методу у ранньому шкільному навчанні англійської мови.

Перевагами проблемного методу навчання є такі моменти:

- самостійне здобування знань шляхом власної творчої діяльності;
- високий інтерес до навчальної праці;

- розвиток продуктивного мислення;
- міцні та дієві результати навчання.

До недоліків слід віднести:

- слабку керованість пізнавальної діяльності учнів;
- великі витрати часу на досягнення поставлених цілей;
- недостатній рівень мовної підготовки в окремих групах;
- брак часу на ретельне вивчення тієї чи іншої проблеми;
- незвичність такої форми роботи;
- складність у залученні учнів з низькою мовною підготовкою до обговорення;
- ризик трансформації дискусії в суперечку між окремими учнями

5. Мовчазний метод вивчення іноземних мов як різновид проблемного навчання.

Розробник мовчазного методу Галеб Гаттенйо (Galeb Gattegno) намагається відродити інтерес до використання кольорових дерев'яних паличок (cuisenaire rods). Він знав своїми серіями посібників для методики навчання читання "Words in Color", за якою кожен звук закодований певним кольором. Автор методу виходить з передумови, що вчитель на занятті повинен мовчати якомога довше, в той час як учні повинні вправлятися у використанні мови якомога більше. The Silent Way (SW) має багато спільного з іншими теоріями навчання. Узагальнено положення методу можна сформулювати так:

1. Навчання проходить успішніше, якщо учень самостійно знаходить рішення, а не запам'ятовує шляхом повторення те, що належить вивчити.
2. Навчання проходить успішніше, якщо при цьому учні маніпулюють фізичними предметами.
3. Навчання проходить успішніше, якщо навчальний матеріал засвоюється у вправах проблемного характеру (problem solving).

Лінгвістична основа

Гаттенйо скептично ставиться до ролі лінгвістичних теорій для методики навчання мови. Він розглядає мову як відповідник досвіду, а отже досвід і надає значення мові (1972). Це пояснює використання символів і таблиць з малюнками у практиці навчання, що є центральними елементами в його методиці. Судячи з організації навчального матеріалу і роботи з ним, можна дійти висновку, що основою методу є структурний підхід. Одиниця навчання – речення (sentence), причому вчитель фокусує увагу учнів не стільки на комунікативному значенні речення, скільки на значенні прийменників у реченні. Робота зі структурами (презентація і засвоєння правил утворення) проходить індуктивним шляхом. Гаттенйо віддає перевагу вивченню вокабуляра і приділяє значну увагу його відбору. Він розрізняє лексичні одиниці побутової тематики (semiluxury vocabulary): food, clothing, travel, family life і лексичні одиниці для висловлювання думок щодо філософських чи політичних проблем (luxury vocabulary).

Теорія навчання

Гаттенйо наголошує на використанні закономірностей вивчення першої мови при вивченні другої мови дорослими, при цьому стверджуючи, що процес вивчення другої мови радикально відрізняється від процесу вивчення першої мови з огляду на набутий мовний досвід учнів. Гаттенйо пропонує «штучний підхід» (artificial approach), що базується на принципі безпосередньої участі учнів в оволодінні мовою шляхом мовчазного усвідомлення та активної практики. Він віддає пріоритет учінню над

викладанням, запам'ятовуванню шляхом ментальних зусиль, усвідомлення і розмірковувань (mental efforts, awareness, thoughtfulness) над запам'ятовуванням шляхом механічного повторення. Отже мовчання уможливорює усвідомлення, тому є умовою запам'ятовування.

Цілі навчання

Головна мета навчання за мовчазним методом – навчання основ говоріння та аудіювання (oral and aural facility) мовою, що вивчається. Завданнями навчання автор вважає оволодіння наблизеним до носія мови темпом мовлення, правильною вимовою та просодикою виучуваної мови. Граматика виступає як практична мета вивчення мови. Учні повинні правильно і вільно відповідати на запитання про себе, свою освіту, сім'ю, повсякденні події; говорити з правильним акцентом; описувати малюнок письмово чи усно; відповідати на запитання стосовно культури і літератури народу країни виучуваної мови; практично володіти орфографією, граматикою, читанням і письмом.

Технологія навчання

У процесі навчання учні заохочуються до активної усної роботи при мінімальному управлінні з боку вчителя. Допоміжними засобами служать таблиці зі словами і фонетичними символами, кольорові палички тощо. Дії вчителя полягають у моделюванні слова або фрази за допомогою цих засобів. Учні реагують на завдання вчителя, візуальні підказки (cues), потім самостійно створюють власні висловлювання, використовуючи вже відому і нову інформацію. Гаттенбо вважає, що така методика удосконалює особистість учнів, адже зростає їхня самосвідомість. Так, відсутність корекції під час моделювання учнями мовлення з боку вчителя розвиває у них самооцінку і самокорекцію. Відсутність пояснень формує здатність до узагальнень, власних висновків, виведення правил. Навчаючись, учні взаємодіють між собою, пропонуючи свої альтернативи. Вони розраховують лише один на одного, отже вони скоріше співробітничать, ніж конкурують. Новий матеріал пред'являється учителем один раз за допомогою невербальних інструкцій. Потім перевіряється розуміння його учнями, тобто намагання вчителя отримати від учнів певну реакцію, що також здійснюється мовчазним шляхом. Далі вчитель так само мовчки організує взаємодію учнів один з одним; він навіть може вийти з кімнати, доки учні самостійно справляються із завданням. Вчитель, таким чином, перебуває в ролі нейтрального спостерігача, який не виражає ні схвалення з приводу правильних відповідей учнів, ні незадоволення їхніми помилками. Учні мають сприймати вчителя як незацікавленого спостерігача, який може допомогти, але емоційно нейтрального. Вчитель використовує жести, таблиці, маніпуляції, щоб отримати відповіді учнів. До унікальних засобів цього методу відносяться комплекти кольорових паличок, закодовані кольором фонетичні та лексичні таблиці, указка, вправи для читання і письма, що використовуються для ілюстрації зв'язків між звуком і значенням у виучуваній мові. Фонетичні таблиці (Fidels від «fidelity» – точність, правильність) включають символи для всіх голосних і приголосних, закодованих кольором в залежності від вимови. Кольорові палички використовуються для навчання безпосередньо поєднувати слова і структури з їх значеннями без перекладу на рідну мову. Палички різні за довжиною (від 1 до 10 см), кожна довжина має свій колір. Вони використовуються для називання кольорів, порівняння розмірів, побудови плану кімнати, позначення маршруту тощо. Лексичні або словарні таблиці (charts) також закодовані кольором, які відповідають певним групам слів. Є 12 типів таких таблиць,

які містять 500-800 слів. Таблиця 1: слово *rod*, кольори паличок, маркери множини, прості слова і слова-імперативи, особові займенники, деякі прикметники і питальні слова. Таблиці 2,3: решта прийменників, слова *here, there, if, for, name*. Таблиця 4: числа. Таблиці 5,6: слова, що виражають розмір, просторові та часові зв'язки, порядок, причинність, умову, подібність і розбіжність (поняття, які неможливо проілюструвати паличками). Таблиця 7: прислівники. Таблиці 8,9: дієслова, що несуть культурну інформацію. Таблиця 10: слова, що передають родинні зв'язки. Таблиці 11,12: слова, які виражають час, пори року, дні, тижні, місяці, рік та інше.

Процес навчання

Початок заняття за мовчазним методом присвячений опрацюванню вимови. Клас працює над звуками чи фразами з фонетичної таблиці. Спочатку вчитель моделює певний звук після показу символу на таблиці. Потім він мовчки вказує на символи та їх комбінації, організує учнів на відтворення навчального матеріалу. Указка використовується для того, щоб вказати на наголос, інтонацію. Наголос можна показати, торкаючись певних символів з більшою силою, ніж інших. Інтонацію можна продемонструвати, відбиваючи по таблиці ритм мовлення тощо. Згодом починається робота з пред'явлення граматичної структури і вокабуляра. Учитель моделює висловлювання, реалізуючи його візуально за допомогою кольорових паличок. Учні репродукують, а вчитель слідкує за правильністю мовлення. Якщо є помилка, він допомагає її виправити або викликає іншого учня дати правильну відповідь. Після пред'явлення структури вчитель створює ситуацію, в якій учні тренуються в її використанні, маніпулюючи паличками. The Silent Way втілює в собі багато рис інших методів, таких як SLT і ALM: він також ставить акцент на точне відтворення матеріалу, на поступовий перехід від керованих учителем вправ до вільної комунікації. Іновації Гаттеню переважно стосуються способу організації взаємодії учнів та вчителя на занятті.

Література:

1. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2008. – 188 с.
2. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник. / С.В. Роман. – К.: Ленвіт, 2005. – 208с.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за заг. ред С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
4. Практикум з методики навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах : англ. мова, нім. мова, франц. мова, ісп. мова: навчальний посібник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін./ за редакцією Ніколаєвої С.Ю. – К.: Ленвіт, 2016. – 402 с.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

6. Практикум з методики викладання англійської мови мов у середніх навчальних закладах: Посібник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2004. – 360 с.
7. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: Навчальний посібник. / О.Б. Бігич. – К.: Ленвіт, 2006. – 200 с.
8. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку. / А.В. Коньшева. – Мн.: ТетраСистемс, 2004. – 176 с.
9. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): Навчальний посібник. / С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.

Контрольні запитання:

Схарактеризуйте проблемне навчання іноземних мов, проаналізувавши його за такою схемою:

- виникнення проблемного навчання;
- концептуальні положення методу;
- зміст поняття «проблемне навчання»;
- рівні проблемності у навчанні;
- сутність проблемного методу;
- види проблемних ситуацій;
- методичні прийоми проблемного навчання;
- переваги та недоліки методу.

Схарактеризуйте мовчазний метод як різновид проблемного навчання, проаналізувавши його за такою схемою:

- фактичні дані (виникнення, представники, місце найбільшого розповсюдження);
- наукові основи (соціальні, психологічні, лінгвістичні);
- методичні характеристики (мета, зміст навчання, допоміжні засоби навчання, основні методичні прийоми);
- назва (суттєві характеристики);
- критичний аналіз (позитивні, негативні риси, обмеження у застосуванні).

Лекція 14. Тема. Інтерактивні технології навчання молодших школярів англійської мови

Мета: набути теоретично обґрунтованого уявлення про інтерактивні технології навчання молодших школярів англійської мови

План

1. Група сучасних методів, що базуються на інтеракціонізмі. Сутність концепції.
2. Основні стадії навчання з використанням інтерактивних методів.
3. Різновиди інтерактивних технологій: кластер, пазл, порівняльна діаграма, цілеспрямоване читання та інші.
4. Переваги та недоліки інтерактивних технологій навчання.
5. Застосування інтерактивних технологій навчання англійської мови у початковій школі.

1. Група сучасних методів, що базуються на інтеракціонізмі. Сутність концепції.

Інтерактивні методи базуються на інтеракціонізмі – одній із популярних у сучасній соціальній психології концепції. В рамках цієї концепції пропонується розуміння соціальної взаємодії людей як міжособистісної комунікації, найважливішою особливістю якої визнається здатність людини «брати на себе роль іншого» інтерпретувати ситуацію та конструювати власні дії. Інтерактивні методи розробляються в рамках проекту «Читання та письмо для розвитку критичного мислення», які реалізуються викладачами багатьох країн. Головним завданням проекту виступає впровадження у педагогіку таких методів, які розвивають критичне мислення учнів всіх вікових категорій, незалежно від виучуваного предмету. Ці методи можуть ефективно застосовуватися і в традиційних формах навчання, в тому числі і на заняттях з іноземної мови. Центральною ідеєю інтерактивних методів виступає розвиток критичного мислення як конструктивної інтелектуальної діяльності, осмислене сприйняття інформації та подальше її засвоєння. Критичне мислення – це складний ментальний процес, що починається з ознайомлення з новою інформацією і закінчується прийняттям рішення.

2. Основні стадії навчання з використанням інтерактивних технологій.

В рамках інтерактивних методів розроблені основи навчання та учіння, які складаються із стадії виклику, смислової стадії та стадії рефлексії. На першій стадії викликається інтерес до нової теми, учні з опорою на попередні знання та мовний досвід роблять прогнози відносно змісту нової інформації. На стадії осмислення проводиться робота з текстом, вивчається новий матеріал, учні інтегрують ідеї, закладені у тексті, зі своїми власними ідеями, для того щоб дійти до розуміння нової інформації. На стадії рефлексії учні розмірковують над отриманою інформацією, закріплюючи таким чином новий матеріал.

3. Різновиди інтерактивних технологій: кластер, пазл, порівняльна діаграма, цілеспрямоване читання та інші.

Інтерактивні методи навчання іноземних мов (ІМ)	
Мета	Взаємопов'язане навчання ІМ і розвиток критичного мислення
Етапи оволодіння	Виклики (пробудження інтересу до нової теми, прогнози учнів відносно змісту нової інформації)
	Осмислення (вивчення нового матеріалу; інтеграція ідей, закладених у тексті, зі своїми ідеями)
	Рефлексія (роздуми над одержаною інформацією)
Основні види	Порівняльна діаграма
	Пазл
	Цілеспрямоване читання
	Щоденник (два розділи для записів: «Опис» і «Реакція»)
	Кластер-метод («карта понять» або «асоціограма»)

При використанні методу кластер, який застосовується для стимуляції пізнавальної діяльності учнів, розвитку їх пам'яті та просторового мислення. Робота проходить таким чином. Вчитель записує в центрі класної дошки тему (ключове слово), просить

учнів зробити те саме в зошитах, а потім подумати і записати навколо цього слова все, що їм спадає на думку в зв'язку із запропонованою темою. Потім учні обмінюються своїми ідеями в парах, діляться ними зі всім класом та фіксують їх на дошці і в зошитах.

4. Переваги та недоліки інтерактивних технологій навчання.

Позитивні	Негативні
<ol style="list-style-type: none"> 1. Розширюються пізнавальні можливості учня (здобування, аналіз, застосування інформації з різних джерел); 2. Як правило, високий рівень засвоєння знань; 3. Учитель без зусиль може проконтролювати рівень засвоєння знань в учнів; 4. Учитель має можливість розкритись як організатор, консультант; 5. Партнерство між учителем і учнями та всередині учнівського колективу. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. На вивчення певної інформації потрібен значний час; 2. Необхідний інший підхід в оцінюванні знань учнів; 3. В учителя відсутній досвід такого виду організації навчання. 4. Відсутні методичні розробки уроків з різних предметів.

5. Застосування інтерактивних технологій навчання англійської мови у початковій школі.

Одним із кроків підвищення ефективності уроку АМ в початковій школі є впровадження інтерактивних технологій навчання. О.І. Помешун та Л.В. Пироженко визначили умовну робочу класифікацію цих технологій за формами навчання (моделями), у яких реалізуються інтерактивні технології. Вони розподіляють їх на чотири групи залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів:

- інтерактивні технології кооперативного навчання;
- інтерактивні технології колективно-групового навчання;
- технології ситуативного моделювання;
- технології опрацювання дискусійних питань.

1. Інтерактивні технології кооперативного навчання

Парна і групова робота організовується як на уроках засвоєння, так і на уроках застосування знань, навичок та вмінь. Це може відбуватися одразу ж після викладу вчителем нового навчального матеріалу, на початку нового уроку замість опитування, на спеціальному уроці, присвяченому застосуванню знань, навичок та вмінь або бути частиною повторювально-узагальнюючого уроку.

Далі розглянемо сучасні інтерактивні навчальні технології в тих моделях, які доцільно застосовувати у викладанні англійської мови.

Робота в парах. Ця технологія особливо ефективна на початкових етапах навчання учнів роботі у малих групах. Її можна використовувати для досягнення будь-якої дидактичної мети. За умов парної роботи всі діти в класі отримують рідкісну за традиційним навчанням можливість говорити, висловлюватись. Робота в парах дає учням час подумати, обмінятись ідеями з партнером і лише потім озвучувати свої думки перед класом. Вона сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, критичного мислення, вміння переконувати й вести дискусію.

Використання такого виду співпраці сприяє тому, що учні не можуть ухилитися від виконання завдання. Під час роботи в парах можна швидко виконати справи, які за інших умов потребують великої затрати часу.

Ротаційні (змінювані) трійки. Діяльність учнів у цьому випадку є подібною до роботи в парах. Цей варіант кооперативного навчання сприяє активному, ґрунтовному аналізу та обговорюванню нового матеріалу з метою його осмислення, закріплення та засвоєння.

Два–чотири – всі разом. Ще один варіант кооперативного навчання, що є похідним від парної роботи, ефективний для розвитку навичок спілкування в групі вмінь переконувати та вести дискусію.

Карусель. Цей варіант кооперативного навчання найбільш ефективний для одночасного включення всіх учасників в активну роботу з різними партнерами зі спілкування для обговорення дискусійних питань.

Робота в малих групах. Роботу в групах варто використовувати для вирішення складних проблем, що потребують колективного розуму. Використовуються малі групи тільки в тих випадках, коли завдання вимагає спільної, але не індивідуальної роботи.

Важливими моментами групової роботи є опрацювання змісту і подання групами результатів колективної діяльності. Залежно від змісту та мети навчання можливі різні варіанти організації роботи груп.

1. “Діалог”. Суть його полягає в спільному пошуку групами згодженого рішення. Це знаходить своє відображення у кінцевому тексті, переліку ознак. Діалог виключає протистояння, критику позиції тієї чи іншої групи. Всю увагу зосереджено на сильних моментах у позиції інших.

2. “Синтез думок”. Дуже схожий за метою та початковою фазою на попередній варіант групової роботи. Але після об’єднання в групи і виконання завдання учні не роблять записів на дошці, а передають свій варіант іншим групам, які доповнюють його своїми думками, підкреслюють те, з чим не погоджуються.

3. “Спільний проект”. Має таку саму мету та об’єднання в групи, що й діалог. Але завдання, які отримують групи, різного змісту та висвітлюють проблему з різних боків.

4. “Пошук інформації”. Різновидом, прикладом роботи в малих групах є командний пошук інформації (зазвичай тієї, що доповнює раніше прочитану вчителем лекцію або матеріал попереднього уроку, домашнє завдання), а потім відповіді на запитання. Використовується для того, щоб оживити сухий, іноді нецікавий матеріал.

5. “Коло ідей”. (Раунд робіт, кругова система). Метою “Коло ідей” є вирішення гострих суперечливих питань, створення спрису ідей та залучення всіх учнів до обговорення поставленого питання. Технологія застосовується, коли всі групи мають виконувати одне і те саме завдання, яке складається з декількох питань (позицій), які групи представляють по черзі.

Акваріум. Ще один варіант кооперативного навчання, що є формою діяльності учнів у малих групах, ефективний для розвитку навичок спілкування в малій групі, вдосконалення вміння дискутувати та аргументувати свою думку. Може бути запропонований тільки за умови, що учні вже мають добрі навички групової роботи.

2. Технології колективно-групового навчання

До цієї групи належать інтерактивні технології, що передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всього класу.

Обговорення проблеми в загальному колі. Це загальновідома технологія, яка застосовується, як правило, в комбінації з іншими. Її метою є прояснення певних положень, привертання уваги учнів до складних або проблемних питань учнів до складних або проблемних питань у навчальному матеріалі, мотивація пізнавальної діяльності, актуалізація опорних знань тощо.

Мікрофон. Різновидом загально групового обговорення є технологія “Мікрофон”, яка надає можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію.

Незакінчені речення. Цей прийом часто поєднується з “Мікрофоном” і дає можливість ґрунтовніше працювати над формою висловлення впадливих ідей, порівнювати їх з іншими. Робота за такою методикою дає присутнім змогу долати стереотипи, вільніше висловлюватися щодо запропонованих тем, відпрацьовувати вміння говорити коротко, але по суті й переконливо.

Мозковий штурм. Відома інтерактивна технологія колективного обговорення, що широко використовується для вироблення кількох вирішень конкретної проблеми. Мозковий штурм спонукає учнів проявляти уяву та творчість, дає можливість їм вільно висловлювати свої думки.

Мета “мозкового штурму” чи “мозкової атаки” в тому, щоб зібрати якомога більше ідей щодо проблеми від усіх учнів протягом обмеженого періоду часу.

Навчаючи – учусь. Цей метод використовується при вивченні блоку інформації або при узагальненні та повторенні вивченого. Він дає можливість учням взяти участь у передачі своїх знань однокласникам. Використання цього методу підвищує інтерес до навчання.

Ажурна пилка (“Мозаїка”, “Джиг-со”). Ця технологія використовується для створення на уроці ситуації, яка дає змогу учням працювати разом для засвоєння великої кількості інформації за короткий проміжок часу. Ефективна і може замінити лекції у тих випадках, коли початкова інформація повинна бути донесена до учнів перед проведенням основного (базисного) уроку або доповнює такий урок. Заохочує учнів допомагати один одному вчитися, навчаючи.

Аналіз ситуації. На уроках англійської мови зміст деяких понять учні засвоюють, аналізуючи певні ситуації. Такі ситуації можуть аналізуватись учнями індивідуально, в парах, в групах або піддаватись в загальному колі. Такий аналіз потребує певного підходу, алгоритму. Технологія вчить учнів ставити запитання, відрізняти факти від думок, виявляти важливі та другорядні обставини, аналізувати та приймати рішення.

Вирішення проблем. Метою застосування такої технології є навчити учнів самостійно вирішувати проблеми та приймати колективне рішення.

Дерево рішень. Як варіант технології вирішення проблем можна використати “дерево рішень”, яке допомагає дітям проаналізувати та краще зрозуміти механізми прийняття складних рішень.

3. Технології ситуативного моделювання

Модель навчання у грі – це побудова навчального процесу за допомогою включення учня в гру.

Використання гри в навчальному процесі завжди стикається з протиріччям: навчання є завжди процесом цілеспрямованим, а гра за своєю природою має невизначений результат (інтригу). Тому наше (педагогів) завдання при застосуванні гри у навчанні полягає у підпорядкуванні гри, визначеній дидактичній меті.

Ігрова модель навчання покликана реалізувати ще й комплекс цілей: забезпечення контролю виведення емоцій; надання дитині можливості самовизначення; надихання і допомога розвитку творчої уяви; надання можливості зростання навичок співробітництва в соціальному аспекті; надання можливості висловлювати свої думки.

Учасники навчального процесу, за ігровою моделлю, перебувають в інших умовах, ніж у традиційному навчанні. Учням надається максимальна свобода інтелектуальної діяльності, яка обмежується лише означуваними правилами гри. Учні самі обирають власну роль у грі, висуваючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її розв’язання, беручи на себе відповідальність на обране рішення. Вчитель в ігровій моделі виступає як: інструктор, суддя, тренер, головуєчий, ведучий.

Арсенал інтерактивних ігор досить великий, але найбільш поширений з них є моделюючий.

Стимуляційні або імітаційні ігри. Імітаційні ігри розвивають уяву та навички критичного мислення, сприяють застосуванню на практиці вміння вирішувати проблеми, а стимуляція дає можливість учням глибоко вжитися в проблему, зрозуміти її із середини.

Розігрування ситуацій за ролями. (“Рольова гра”, “Програвання сценки”). Мета рольової гри – визначити ставлення конкретної життєвої ситуації, набути досвіду шляхом гри, допомогти навчитися через досвід.

Література:

1. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2008. – 188 с.
2. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник. / С.В. Роман. – К.: Ленвіт, 2005. – 208с.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за заг. ред С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
4. Практикум з методики навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах : англ. мова, нім. мова, франц. мова, ісп. мова: навчальний посібник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич

- О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін./ за редакцією Ніколаєвої С.Ю. – К.: Ленвіт, 2016. – 402 с.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
 6. Практикум з методики викладання англійської мови мов у середніх навчальних закладах: Посібник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2004. – 360 с.
 7. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: Навчальний посібник. / О.Б. Бігич. – К.: Ленвіт, 2006. – 200 с.
 8. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку. / А.В. Коньшева. – Мн.: ТетраСистемс, 2004. – 176 с.
 9. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): Навчальний посібник. / С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.

Контрольні запитання:

Схарактеризуйте інтерактивні технології навчання іноземних мов, проаналізувавши їх за такою схемою:

- базова концепція;
- проект, в рамках якого розробляються інтерактивні методи та його головне завдання;
- мета навчання за інтерактивними методами;
- етапи оволодіння навчальним матеріалом у рамках інтерактивного методу;
- основні види інтерактивних технологій та особливості їх реалізації.

Лекція 15. Тема. Мовний портфель як технологія навчання англійської мови молодших школярів

Мета: набути теоретично обґрунтованого уявлення про мовний портфель молодшого школяра та методику роботи з ним у ранньому шкільному навчанні англійської мови.

План

1. Сутність оцінювання методом портфоліо.
2. Функції мовного портфеля.
3. Структура та зміст мовного портфеля.

1. Сутність оцінювання методом портфоліо.

Контроль тісно взаємопов'язаний з оцінюванням навчальних досягнень учнів. У сучасній дидактиці відповідно до ідей гуманізації освіти, окрім оцінювання методом тестових завдань, формується інноваційна технологія оцінювання методом портфоліо, сутність якого полягає в оцінюванні з урахуванням навчальних досягнень, накопичених за певний проміжок часу: півріччя, рік, кілька років.

Застосування „Портфеля Учня” покликано сприяти формуванню в учнів здатності до об'єктивної самооцінки - рефлексії, в термінології психології, до систематичності і регулярності самоспостережень, міркувань, самомоніторинга з урахуванням отриманих завдань щодо добору матеріалу в „Портфель Учня” і на підставі результатів своєї навчальної діяльності. Час від часу, коли виконується певний обсяг роботи, учні

за домовленістю з учителем можуть виставляти свої портфоліо на презентацію в класі або на батьківських зборах. Мета цієї презентації - довести, що учень, який звітує, доклав максимум зусиль і тому його самооцінка отриманих навчальних досягнень співпадає або не співпадає з оцінюванням учителя, батьків і групи експертів із числа учнів.

Звичайно, зазначена технологія має враховувати специфіку навчального предмета і вікові особливості учнів. Тому, зважаючи на стратегічну мету раннього шкільного навчання іноземної мови, - сприяти оволодінню мовою як засобом міжкультурного спілкування на елементарному рівні, застосування „Мовного Портфеля" покликано створити умови для усвідомлення молодшим учнем не тільки важливості міжкультурного спілкування (передусім у своєму регіоні, країні, а також за її межами), але й для розуміння дитиною прагматичної значущості вивчення мов. У цьому плані дитині слід надати належну допомогу щодо осмислення досвіду спілкування різними мовами, який нею набувається, і забезпечити разом із тим усвідомлене, вмотивоване вивчення іноземної мови, формуючи у такий спосіб самостійність маленького учня, його особистісні характеристики.

Методологію цієї технології зумовлюють:

- загальнодидактична концепція „Портфеля учня" як інструмента самооцінки власної пізнавальної і творчої праці, рефлексії власної діяльності того, хто вчиться, і способу його самовираження;
- концепція Європейського Мовного Портфеля, розроблена в рамках проекту Ради Європи „Мови на сучасному етапі" з метою формування загального освітнього простору у сфері сучасних (нерідних) мов Європи;
- концепція експертів Ради Європи „Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою", яка слугує науковим фундаментом уточнення шляхів тестування та оцінювання, а також визначення об'єктивних критеріїв опису рівня володіння мовою. З огляду на ці концепції Мовний Портфель (МП) молодшого школяра - це інструмент оцінювання і самооцінювання його пізнавально-комунікативної діяльності при вивченні відповідної іноземної мови. В операційно-технологічному плані, поділяючи позицію Н.Д.Гальскової і З.М.Никитенко, МП - це пакет документів, який дозволяє учню самостійно фіксувати і оцінювати свої досягнення і досвід оволодіння нерідними мовами незалежно від методів і засобів навчання, що застосовуються. Комплект документів пропонується національним МП молодшого школяра (такий в Україні наразі формується) або самостійно розробляється вчителем за зразком Європейського МП або варіанта ЄМП, розробленого Н.Д. Гальсковою і З.М.Никитенко і рекомендованого Радою Європи для запровадження в 15 Європейських країнах. Він передбачає: а) завдання для учня, б) анкети для батьків, заповнення яких можливо за умов ознайомлення з роботами учня; в) критерії оцінки і самооцінки робіт, які містяться у МП; г) сторінку вчителя, яка заповнюється наприкінці початкового курсу або коли дитина переходить до іншої школи.

2. Функції мовного портфеля

Для початкової школи МП виконує інформативну, педагогічну і соціальну функції.

Інформативна функція, як зазначають Н.Д. Гальскова та З.М. Никитенко, полягає в тому, що МП:

- забезпечує єдині стандарти при визначенні рівня володіння іноземною мовою дітьми молодшого шкільного віку;
- надає можливість показати свої здібності в галузі володіння нерідними мовами в чіткій і доступній формі;
- надає можливість батькам контролювати і заохочувати вивчення мов їхніми дітьми;
- надає початковій школі можливість більш зрозуміло і повно повідомляти про мовні і культурні аспекти програми початкового навчання і наступної атестації.

Педагогічна функція пов'язана з учасниками навчального процесу і полягає:

- у запровадженні нового змісту початкової мовної освіти і підвищенні особистої відповідальності учнів за результати навчання;
- керуванні якістю мовної освіти;
- полегшенні планування навчального процесу, контролю за ним і оцінювання рівня володіння мовами, як з боку учня, так і з боку педагога - в їх тісній взаємодії;
- вдосконаленні професійної компетенції вчителя за рахунок забезпечення його реальною можливістю оцінювати рівень досягнень кожного учня в оволодінні мовою і вносити корективи в свою діяльність.

Соціальна функція полягає:

- у підтриманні в суспільстві багатомовності його громадян;
- створенні мотивації молодших школярів до вдосконалення своїх мовленнєвих умінь;
- створенні умов для організації міжкультурного спілкування і взаємодії з носіями нерідних мов у своїй країні і поза її межами.

У правомірності цих функцій переконують структура і зміст МІ для початкової школи, а також методика роботи з ним.

3. Структура та зміст мовного портфеля

У структурі МП виділяють три розділи.

Перший розділ має назву „Мови, які я знаю" (або "My Language Passport", за Європейською термінологією). У ньому діти описують свій досвід вивчення мов і міжкультурного спілкування, а також рівень володіння відповідною мовою, виконуючи посилені завдання розділу.

Другий розділ - „Мої успіхи" (або "My Language Biography") призначений для самостійного оцінювання учнями свого рівня володіння нерідними мовами. У цьому розділі пропонуються контрольні аркуші для самооцінювання. Діти відзначають свої досягнення в аудіюванні, говорінні, читанні й письмі, зафарбовуючи потрібні картинки. Система оцінювання базується на Загальноєвропейських стандартах. Усередині кожного виду мовленнєвої діяльності подані дескриптори (опис комунікативного завдання) для двох рівнів - Виживання (Breakthrough) і Донорогового (Waystage), які відповідають специфікації елементарного користувача.

Третій розділ - Дос'є - називається „Моя скарбничка". Це єдиний розділ МП, з яким діти працюють регулярно, з першого року вивчення нової мови. „Моя скарбничка" - це спеціальна тека, в яку учні складають витвори своєї продуктивної і навчальної діяльності: картинки з підписами нерідною мовою, письмові завдання, фото, листи іноземною (нерідною) мовою, проєктивні завдання з іноземної мови, зошити для контрольних робіт з оцінками тощо. Отже матеріал скарбнички - це те, що учні хотіли б зберегти і показати іншим. Кожного року „Скарбничка" поповнюється новими матеріалами. У разі переходу дитини до іншої школи, її матеріал передається в нову школу разом із МП.

На початку навчального року вчителю слід провести батьківські збори, присвячені МП, оскільки застосування цього методу вимагає співпраці учня, вчителя і батьків.

Література:

1. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2008. – 188 с.
2. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник. / С.В. Роман. – К.: Ленвіт, 2005. – 208с.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за заг. ред С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
4. Практикум з методики навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах : англ. мова, нім. мова, франц. мова, ісп. мова: навчальний посібник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич

- О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін./ за редакцією Ніколаєвої С.Ю. – К.: Ленвіт, 2016. – 402 с.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
 6. Практикум з методики викладання англійської мови мов у середніх навчальних закладах: Посібник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2004. – 360 с.
 7. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: Навчальний посібник. / О.Б. Бігич. – К.: Ленвіт, 2006. – 200 с.
 8. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку. / А.В. Коньшева. – Мн.: ТетраСистемс, 2004. – 176 с.
 9. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): Навчальний посібник. / С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.

Контрольні запитання:

1. Розкрийте сутність оцінювання методом портфоліо.
2. Назвіть та розкрийте зміст функцій мовного портфеля.
3. Схарактеризуйте структуру та зміст мовного портфеля.
4. Представте основні положення методики роботи з мовним портфелем.

Використана література:

1. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2008. – 188 с.
2. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник. / С.В. Роман. – К.: Ленвіт, 2005. – 208с.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за заг. ред С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
4. Практикум з методики навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах : англ. мова, нім. мова, франц. мова, ісп. мова: навчальний посібник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін./ за редакцією Ніколаєвої С.Ю. – К.: Ленвіт, 2016. – 402 с.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
6. Практикум з методики викладання англійської мови мов у середніх навчальних закладах: Посібник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2004. – 360 с.
7. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: Навчальний посібник. / О.Б. Бігич. – К.: Ленвіт, 2006. – 200 с.
8. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку. / А.В. Коньшева. – Мн.: ТетраСистемс, 2004. – 176 с.
9. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): Навчальний посібник. / С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.

ЗМІСТ

Передмова.....	4
Лекція 1. Тема. Загальна характеристика системи методів навчання іноземних мов.....	5
Лекції 2,3,4. Тема. Свідомі, прямі й неопрямі методи та їх застосування у ранньому шкільному навчанні англійської мови.....	9
Лекція 5. Тема. Комбіновані методи та їх застосування у ранньому шкільному навчанні англійської мови.....	30
Лекція 6. Тема. Інтенсифікація навчання іноземних мов та інтенсивні методи.....	44
Лекції 7, 8. Тема. Інтенсивні методи навчання, що базуються на концепції активізації психічних резервів особистості.....	46
Лекція 9, 10. Тема. Сучасні інтенсивні методи навчання англійської мови молодших школярів.....	53
Лекція 11. Тема. Технології формування мовної, мовленнєвої та лінгвосоціокультурної компетентності молодших школярів.....	66
Лекція 12. Тема. Інформаційно-комунікаційні технології навчання молодших школярів англійської мови.....	87
Лекція 13. Тема. Проблемне навчання як технологія англійської освіти молодших школярів.....	99
Лекція 14. Тема. Інтерактивні технології навчання молодших школярів англійської мови.....	104
Лекція 15. Тема. Мовний портфель як технологія навчання англійської мови молодших школярів.....	109

Навчально-методичне видання

Кміть Олена Володимирівна

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

КОНСПЕКТ ЛЕКЦІЙ ДЛЯ СТУДЕНТІВ

**спеціальності 013 Початкова освіта
спеціалізації Іноземна мова (англійська)
освітній ступінь - магістр**

УДК 373.3.016:811.111(076)

ББК Ш 143ю21 – 9.Оя73

К 52