

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ

Навчально-методичний посібник

Укладач Л. Р. Лукіна

Умань
2023

Рецензенти:

Коваль Валентина Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри української мови та методики її навчання, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини;

Анікіна Інесса Валеріївна, кандидат філологічних наук, завідувач кафедри слов'янських мов та зарубіжної літератури, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини;

Гонца Ірина Семенівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та методики її навчання, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

*Рекомендовано до друку на засіданнях кафедри слов'янських мов та зарубіжної літератури (протокол №10 від 23 лютого 2023 року),
вченої ради факультету філології та журналістики
(протокол №11 від 28 лютого 2023 року)*

Методика навчання польської мови: навч.-метод. посіб./ МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини; уклад. Л. Р. Лукіна. - Умань: Візаві, 2023. - 140 с.

Ефективне навчання польської мови у загальноосвітній школі потребує відповідної професійно-методичної компетенції вчителя. У системі підготовки педагогічних кадрів ця проблематика сфокусована в курсі «Методика навчання польської мови», опанувати який допоможе запропонований навчально-методичний посібник. Він розкриває теоретичні, практичні, організаційні аспекти навчання польської мови як спілкування в діалозі культур, інноваційні методичні технології, репрезентує сучасний погляд на навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, формування соціокультурної компетенції учнів, особливості навчання у школі.

Рекомендований в умовах змішаного навчання для здобувачів вищої освіти ОС «бакалавр» (денної й заочної форм), які навчаються за освітньою програмою 014 Середня освіта (Українська мова і література. Мова і література (польська)).

УДК: 37.016:811.162.1(075.8)

ЗМІСТ

<i>Передмова</i>	5
<i>РОЗДІЛ I. Теоретичні основи навчання іноземної мови</i>	6
Тема 1. Загальні питання методики викладання іноземних мов.....	6
Тема 2. Стратегії навчання іноземної мови.....	16
Тема 3. Особливості організації навчально-виховного процесу з іноземної мови на різних ступенях навчання.....	26
Тема 4. Планування та аналіз навчального процесу з польської мови.....	34
Тема 5. Оцінювання та контроль у процесі навчання польської мови.....	44
<i>РОЗДІЛ II. Формування мовної/лінгвістичної компетенції</i>	52
Тема 6. Формування лексичної компетенції.....	52
Тема 7. Формування фонетичної компетенції.....	60
Тема 8. Формування граматичної компетенції.....	69
<i>РОЗДІЛ III. Формування мовленнєвої компетенції</i>	77
Тема 9. Формування іншомовної компетенції в аудіюванні (ІКА) та контроль рівня її сформованості.....	77
Тема 10. Методика формування мовленнєвої компетенції учнів у говорінні. Навчання діалогічного мовлення.....	87
Тема 11. Методика навчання монологічного мовлення.....	96
Тема 12. Методика формування мовленнєвої компетенції учнів у читанні.....	103
Тема 13. Методика формування мовленнєвої компетенції учнів у письмі.....	113
Практичне заняття 1. Цілі, зміст та засоби навчання іноземної мови.....	121
Практичне заняття 2. Стратегії навчання іноземної мови.....	122
Практичне заняття 3. Особливості організації навчально-виховного процесу з іноземної мови на різних ступенях навчання.....	122
Практичне заняття 4. Планування та аналіз навчального процесу з польської мови.....	123
Практичне заняття 5. Оцінювання та контроль у навчанні польської мови.....	123
Практичне заняття 6. Формування мовленнєвої компетенції в аудіюванні.....	124
Практичне заняття 7. Формування мовленнєвої компетенції в говорінні.....	125
Лабораторне заняття 1. Формування лексичної компетенції.....	126
Лабораторне заняття 2. Формування фонетичної компетенції.....	126
Лабораторне заняття 3. Формування граматичної компетенції.....	127

Лабораторне заняття 4. Формування мовленнєвої компетенції в читанні.....	128
Лабораторне заняття 5. Формування мовленнєвої компетенції в письмі.....	129
Індивідуальні навчально-дослідні завдання.....	130
Рекомендації до написання ІНДЗ.....	131
Зразок тестових завдань з МНПМ.....	133
Рекомендована література.....	140

ПЕРЕДМОВА

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

Певних змін зазнали і функціональні обов'язки вчителя іноземної мови, який має стати ініціатором та організатором міжкультурної взаємодії учня з носієм мови, яка вивчається. Крім того, учитель повинен сформувати в учня готовність і здатність брати активну участь у цій взаємодії.

Сучасний вчитель іноземної мови має бути готовим відповідати тим викликам, перед якими його поставив час змін у системі освіти у світі та в Україні, зокрема. Сучасний вчитель – це не просто той, хто вчить іноземній мові, а той хто є медіатором у світі нової іноземної культури.

У запропонованому навчально-методичному посібнику здійснена спроба викласти основи загальної методики навчання польської мови у вигляді конспектів лекцій, які необхідні здобувачам вищої освіти, майбутнім вчителям, для розуміння принципів навчання польської мови та для відповіді на ключові теоретичні питання, які висуває практика навчання.

Навчально-методичний посібник складається з трьох розділів. Перший розділ «Теоретичні основи навчання іноземної мови» містить вихідні положення, які зумовлюють зміст, цілі, методи, принципи та підходи до навчання іноземної мови. Другий розділ «Формування мовної/лінгвістичної компетенції» включає особливості володіння системою знань про мову, яка вивчається на рівнях: фонемному, морфемному, лексичному, синтаксичному, і вміння користуватися цією системою на практиці, у третьому розділі «Формування мовленнєвої компетенції» презентовано методику формування іншомовної мовленнєвої компетенції в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі.

У роботі над навчально-методичним посібником були використані матеріали з методики як теоретичного, так і практичного характеру для забезпечення повноцінної роботи студентів з дисципліни «Методика навчання польської мови». Матеріали практичного характеру можуть бути використані під час викладання дисциплін: «Практичний курс польської мови» та «Сучасна польська мова».

ЗМ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Методологічні основи навчання іноземних мов – вихідні положення, які зумовлюють зміст, цілі, методи, принципи, підходи до навчання іноземної мови

ТЕМА 1. ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ (2 год.)

ПЛАН

1. Система освіти в Україні та навчання іноземних мов.
2. Нормативна база навчання ІМ:
 - 2.1. Державний освітній стандарт з іноземної мови.
 - 2.2. Програма з польської мови для середньої школи, її структура і зміст
 - 2.3. Концепція навчання ІМ
3. Сучасні вимоги до кваліфікації вчителя іноземної мови.
4. Методика навчання іноземної мови як наука.
5. Зв'язок методики з іншими науками:
 - Методика і лінгвістика.
 - Методика і психологія.
 - Методика і психолінгвістика.
 - Методика і педагогіка.
6. Методи дослідження в методиці навчання іноземних мов.

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІМ ЯК НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА У ЗВО

Методика викладання іноземної мови – це теоретична дисципліна, **мета** якої полягає у забезпеченні ґрунтовної методичної (теоретичної і практичної) підготовки студентів до викладання іноземної мови в школі.

Основними завданнями теоретичного курсу «Методика викладання іноземної мови» є:

- сформувати у студентів теоретичні основи навчання іноземних мов;
- ознайомлення з історією розвитку методики, найвідомішими у сучасному світі методичними системами, концепціями навчання іноземних мов: вітчизняними і зарубіжними;
- сформувати у студентів на основі засвоєних теоретичних знань професійно-методичні вміння вчителя іноземної мови: вміння планувати і організовувати навчальний процес; вміння аналізувати і оцінювати навчальні матеріали; визначати шляхи виховання і розвитку учнів засобами іноземної мови; визначати і застосовувати методи, форми, прийоми і засоби навчання і контролю відповідно до умов і цілей навчання.
- розвивати творче методичне мислення студентів під час розв'язання різних практичних завдань;
- залучати студентів до прочитання і опрацювання науково-методичної літератури з метою самовдосконалення і постійного підвищення методичної компетенції;
- озброїти майбутніх учителів методичною термінологією і навичками її доцільного вживання у процесі аналізу уроків колег і власної діяльності, у виступах на методичних конференціях.

Програма курсу методики викладання іноземної мови складається з п'яти змістових модулів: методологічні основи навчання іноземних мов; формування мовної компетенції; формування рецептивної мовленнєвої компетенції; формування продуктивної мовленнєвої компетенції; організація та забезпечення навчального процесу з іноземної мови в школі.

Студенти оволодівають курсом методики на лекційних, практичних заняттях та під час самостійної роботи, яка передбачає самостійне вивчення окремих розділів курсу, розроблення вправ, фрагментів уроків, планів-конспектів, планів-сценаріїв позакласних заходів, засобів навчання, опрацювання рекомендованої літератури.

Удосконалення методичної підготовки майбутнього вчителя відбувається на педагогічній практиці, а також у процесі написання рефератів, курсових і кваліфікаційних робіт.

1. СИСТЕМА ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА НАВЧАННЯ

Система середньої освіти в Україні включає три типи загальноосвітніх навчальних закладів:

- загальноосвітні навчальні заклади, в яких передбачається обов'язкове викладання однієї ІМ;
- спеціалізовані навчальні заклади з поглибленим вивченням одного або кількох базових навчальних предметів;
- навчальні заклади нового типу, в яких передбачається викладання двох-трьох ІМ.

Загальноосвітні навчальні заклади містять такі **три типи шкіл**:

- початкова школа (1- 4 класи) - I ступінь або початковий ступінь;
- основна школа (5 – 9-й класи) - II ступінь або середній ступінь;
- старша / профільна школа (10-11-й класи) - III ступінь – або старший ступінь.

За Базовим навчальним планом предмет «Іноземна мова» обов'язковий для вивчення з 2 класу загальноосвітньої школи. Відповідно до Концепції навчання другої іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах передбачено також запровадження другої іноземної мови з 5 до 11 класу.

Спеціалізовані навчальні заклади - це переважно спеціалізовані школи з поглибленим вивченням іноземної мови (мов), яке охоплює увесь період навчання з 1 до 11 класу.

Серед навчальних закладів нового типу виділяють гімназії, ліцеї, колегіуми, школи-інтернати зі спеціалізованою поглибленою підготовкою з різних напрямів.

Реформування української освіти у галузі іноземних мов відповідає Загальноєвропейським Рекомендаціям з мовної освіти. Цей документ підготовлено за участі міжнародних експертів з іншомовної освіти. Він спрямований на координацію зусиль викладачів, екзаменаторів, авторів підручників, методистів, освітніх адміністраторів різних країн; на покращення вивчення, викладання, оцінювання та забезпечення ефективного спілкування між європейцями, які мають різні мови та культуру.

Він є основою для розробки нової методичної системи навчання іноземної мови, яка визначається такими **стратегічними документами, як**: Державний стандарт, програма та концепція навчання. Закладені в них положення, в тому числі цілі і завдання навчання, як правило діють до того часу, поки не зміниться загальнодержавна концепція розвитку середньої школи.

Зупинимось детальніше на концептуальних засадах навчання іноземних мов.

2. НОРМАТИВНА БАЗА НАВЧАННЯ ІМ:

2.1. ДЕРЖАВНИЙ СТАНДАРТ БАЗОВОЇ І ПОВНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ІМ

Децентралізація освіти, впровадження в практику авторських програм навчання, розвиток різних типів навчальних закладів, створення умов щодо задоволення освітніх потреб особистості спричинили впровадження стандартів змісту освіти.

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

Стратегічним напрямом оновлення змісту іншомовної освіти стало розроблення Державного стандарту базової і повної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету

Міністрів України від 23.11.2011р. № 1392.

Навчальна дисципліна «Іноземна мова» входить до освітньої галузі «Мова і література». Державний стандарт базової і повної середньої визначає:

- загальний зміст освіти з іноземної мови,
- державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів основної та старшої школи,
- гарантії держави в її досягненні.

Головною метою навчання іноземних мов, згідно з Держстандартом (2011), є розвиток здатності учнів використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу.

Державний освітній стандарт з іноземної мови є основою для укладання програм і підручників з іноземних мов. Він визначає мету, зміст та цілі навчання іноземної мови.

2.2. ПРОГРАМА З ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ, ЇЇ СТРУКТУРА І ЗМІСТ

Чинна програма призначена для вивчення курсу польської мови у загальноосвітніх навчальних закладах із навчанням українською мовою. Курс вивчення розпочинається з 5 класу та орієнтований на учнів, для яких польська мова є рідною.

Програма складається з пояснювальної записки, основного змісту навчання ПМ та орієнтовних результатів навчальних досягнень учнів.

У пояснювальній записці визначено мету та цілі навчання ПМ, розкрито основний зміст КК, вказано на пріоритетні принципи і засоби оволодіння мовою відповідно до комунікативно орієнтованого підходу, який є визначальним на сучасному етапі розвитку суспільства.

Зміст навчання ІМ з метою чіткого його розуміння структуровано у кілька компонентів, розподілених в окремі графи: сфери спілкування, тематика ситуативного мовлення, мовленнєві функції, засоби вираження, лінгвістичні компетенції (лексична, граматична, фонетична), соціокультурна та навчальна компетенції. Весь матеріал змісту сформовано і розміщено відповідно до мети і етапів навчання, вікових особливостей та інтересів учнів, їхнього життєвого та навчального досвіду.

Очікувані результати навчальних досягнень визначені для кожного етапу навчання. Вони характеризують рівень умінь і навичок у кожному виді МД: аудіюванні, говорінні (ДМ та ММ), читанні, письмі.

Усі дидактичні та методичні засади і зміст програми узгоджені з відповідною галуззю Державного стандарту базової і повної середньої освіти як головного стратегічного документа і відповідають основним положенням «Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання».

2.3. КОНЦЕПЦІЯ НАВЧАННЯ ІМ

Пріоритетним на сучасному етапі є **комунікативно орієнтований підхід**, який в найбільшій мірі відображає специфіку іноземної мови як навчального предмета в середньому навчальному закладі. Термін «підхід» означає стратегію навчання. Тому іншими словами **комунікативний підхід є стратегією (концепцією) навчання іноземної мови на сучасному етапі**. Найбільш вагомий внесок в обґрунтування цього підходу зробили Е.П.Шубін, П.Б.Гурвіч, І.Л.Бім, В.Л.Скалкін, Б.В.Беляєв, І.А.Зимня, Г.А.Китайгородська, Г.Уїдоусан, У.Літлвуд (Англія), Г.Е.Пефо (Німеччина).

Сутність комунікативного підходу полягає в тому, що процес навчання іноземної мови будується адекватно реальному процесу мовленнєвого спілкування, тобто процес навчання є моделлю процесу мовленнєвої комунікації. **Основним параметрами** цієї моделі в умовах штучного іншомовного середовища є:

- 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. Це означає, що формування іншомовних навичок і вмінь відбувається шляхом здійснення учнем комунікативної мовленнєвої діяльності. Тобто, оволодіння мовним (фонетичним, лексичним та граматичним) матеріалом спрямоване на його практичне застосування у процесі спілкування. Оволодіння уміннями говоріння, аудіювання, читання та письма здійснюється у процесі навчання в умовах, що моделюють ситуації реального спілкування.

• **предметність процесу комунікації**, яка забезпечується ретельним відбором тем, проблем, ситуацій, які відповідають інтересам і потребам учнів, а відтак є найтипівішими варіантами стосунків учнів між собою.

Комунікативно орієнтований підхід до навчання іноземних мов зумовлює вибір цілей, згідно з якими визначаються принципи, зміст, методи, прийоми та засоби навчання, а також висуває певні вимоги до кваліфікації вчителя ІМ, тобто до його кваліфікаційної характеристики.

3. СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ІМ

Реформування системи освіти у галузі навчання іноземних мов висуває нові вимоги до вчителя іноземної мови, до його кваліфікаційної характеристики.

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

Методичний компонент його кваліфікаційної характеристики включає вимоги до **теоретичної та практичної підготовки**. Сучасний учитель іноземної мови повинен володіти **професійними знаннями** :

- основних положень загальнодержавної політики в галузі шкільної освіти, у тому числі з навчання іноземних мов;
- системи мови та основних лінгвістичних і лінгводидактичних категорій, механізмів мовлення, а також історії, культури, сучасних проблем країни, мова якої вивчається, усім тим, що охоплює поняття комунікативної компетенції, основними компонентами якої є мовна (лінгвістична), мовленнєва та соціокультурна компетенції;
- основних закономірностей процесу навчання іноземної мови, а також змісту і особливостей усіх компонентів цього процесу: цілей, методів, засобів тощо;
- психологічних особливостей учня, сфер його інтересів і схильностей, закономірностей оволодіння іноземною мовою в умовах сучасної школи, у тому числі різноманітних умов, які існують на сьогодні;
- змісту програми з навчання іноземних мов та інших директивних документів;
- основних положень дидактико-методичної концепції, на якій побудований зміст підручника, що він використовує в практиці власної педагогічної діяльності.
- основних вимог, які визначає суспільство до особистості сучасного вчителя, у тому числі рівня його професійної майстерності.

Володіння знаннями, що забезпечують функціонування певних сфер педагогічної діяльності вчителя, лише частина його професійного досвіду. **Він має бути готовим ефективно використовувати ці знання на практиці.** Це означає, що вчитель повинен уміти користуватися іноземною мовою як засобом комунікації у навчальному процесі. Рівень його мовної, мовленнєвої та методичної підготовленості має дозволяти йому здійснювати весь процес навчання іноземною мовою.

До **виробничих функцій вчителя ІМ** відносяться:

- **комунікативно-навчальна** (сформулювати в учнів іншомовну КК мовленнєву, мовну, соціокультурну, навчальну);
- **гностична** (аналізувати і прогнозувати: 1) навчальну діяльність учнів; 2) власну професійну діяльність; 3) професійну діяльність інших учителів);
- **конструктивно-плануюча** (планувати і творчо конструювати навчально-виховний процес в цілому і його компоненти);

- **організаторська** (проводити уроки й позакласні заходи з ІМ);
- **освітня** (забезпечити освіту учнів засобами ІМ);
- **виховна** (виховувати учнів через систему особистого ставлення до іншомовної культури);

- **розвиваюча** (розвивати інтелектуальні й професійну сфери особистості учнів, їх пізнавальні і розумові здібності у процесі оволодіння іншомовним мовленням).

Для того, щоб навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах було ефективним і відповідало сучасним вимогам, майбутній учитель має добре володіти теоретичним курсом «Методика навчання іноземної мови», який посідає провідне місце у системі професійної підготовки фахівця.

4. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІМ ЯК НАУКА

Методика викладання іноземних мов – це самостійна, комплексна, теоретична і прикладна наука, яка вивчає закономірності, цілі, зміст, методи і засоби навчання і виховання учнів на уроках іноземної мови.

Об'єктом методики навчання іноземних мов є **процес навчання іноземної мови**, а її предметом є **методи, прийоми і засоби навчання** іншомовного спілкування. Між об'єктом і предметом існує двосторонній зв'язок.

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

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

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

Наприклад: Методика навчання іноземних мов - загальна методика, а методика навчання польської мови – це спеціальні методики. *Проте кожна з цих методик може бути одночасно і загальною методикою*, якщо брати до уваги вікові особливості учнів. В цьому випадку у методиці навчання польської мови (яка є загальною) розрізняють методику навчання польської мови дітей дошкільного віку, методику навчання польської мови у початковій школі, методику навчання польської мови учнів середнього чи старшого шкільного віку, методику навчання польської мови у вищій школі (які є спеціальними).

Курс методики викладання іноземної мови передбачає вивчення загальної методики, тому що ви готуетесь стати учителями двох іноземних мов, так і спеціальної методики, тобто методики навчання польської мови.

5. ЗВ'ЯЗОК МЕТОДИКИ З ІНШИМИ НАУКАМИ

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

Методика і лінгвістика.

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

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

насамперед:

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

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

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

В умовах білінгвізму (володіння двома мовами) знання, навички і вміння рідної мови переносяться на іноземну. У цьому зв'язку дані лінгвістики про розходження в системах конкретних мов (наприклад, української та польської) дозволяють виявити випадки інтерференції та визначити ієрархію труднощів засвоєння іншомовного матеріалу.

Методика і педагогіка

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

1. Загальна педагогіка,

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

2. Теорія виховання

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

3. Теорія навчання, тобто дидактика.

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

Методика і психологія

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

Психологія:

- є основою розуміння особливостей психічних процесів, як-то мислення, пам'ять, сприймання, увага тощо, які відіграють значну роль в оволодінні іноземною мовою;

- допомагає визначити зміст навчання, знайти ефективні методи і прийоми навчання з урахуванням вікових особливостей учнів;

- допомагає визначити мотивацію діяльності учнів у процесі вивчення іноземної мови та підтримувати її;

- визначає ефективні шляхи співпраці між учителем та учнями.

Методика і психолінгвістика

Психолінгвістика – це галузь науки, яка виникла на межі психології і лінгвістики та вивчає закономірності мовленнєвої діяльності, зв'язок між мовою і мовленням, системою мови та мовними здібностями людини. Оскільки навчання іноземної мови передбачає розвиток мовленнєвої діяльності, під якою розуміють процес активного, цілеспрямованого, опосередкованого мовою та обумовленого ситуацією спілкування приймання або надання мовленнєвого повідомлення у взаємодії людей між собою, дані психолінгвістики мають суттєве значення для методики навчання іноземних мов. Знання закономірностей мовленнєвої діяльності (усного і писемного мовлення), механізмів

здійснення говоріння, аудіювання, читання, письма допомагають учителеві сформувати уявлення про механізми оволодіння іноземною мовою.

6. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ В МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ІМ

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

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

Схема 1.10. Емпіричні методи дослідження

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

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

До **допоміжних методів дослідження** відносяться:

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

Основні методи дослідження

1. Критичний аналіз спеціальних літературних джерел з методики викладання та суміжних наук. Матеріалом для вивчення стану викладання іноземних мов в історичному аспекті є методичні посібники, монографії, програми, підручники, архівні матеріали. Аналітико-синтетична робота над цим матеріалом дає змогу ознайомитися з фактами, історією, сучасним станом проблеми, визначити недосліджені аспекти, відокремити відоме від невідомого, використати накопичений досвід у практичній діяльності. Оволодіння методом критичного аналізу спеціальних літературних джерел відіграє вирішальну роль у становленні професійної майстерності педагога. Адже він є доти компетентним учителем, викладачем, доки сам навчається.

2. Вивчення та узагальнення позитивного педагогічного досвіду.

Засобами вивчення педагогічного досвіду слугують: бесіда із працівниками шкіл та учнями, спеціальні тестування, відвідування та аналіз відкритих уроків досвідчених учителів, перегляд відеозаписів уроків з їх наступним аналізом, вивчення робочих документів учителя та учнів, ознайомлення з публікаціями у науково-методичних журналах тощо. Це дає можливість не лише узагальнити оригінальні прийоми, їх поєднання, креативні методики тощо, а і ефективно впровадити їх у практику викладання іноземної мови.

3. Наукове спостереження від епізодичного поглядання відрізняється тим, що має спеціальну мету, визначені об'єкти спостереження і передбачає фіксацію результатів спостереження та їх аналіз. (Наприклад, під час практики в школі). Його застосовують на початку дослідження як самостійний метод і надалі – як допоміжний. Особливо цінними є спостереження, зафіксовані за допомогою технічних засобів. Як зазначають методисти, кваліфікована класифікація спостережень – цінний матеріал для розробки методичних рекомендацій (С.Ю. Ніколаєва та ін.).

4. Пробне навчання – це дослідження, побудоване переважно на ерудиції та педагогічній інтуїції вчителя, який здійснює науковий пошук. Сутність його полягає в тому,

що вчитель, спираючись на власний досвід, без глибокого і тривалого вивчення проблеми, здійснює пошук, завдяки якому підтверджується або спростовується висунуте і первинно обґрунтоване припущення, спрямоване на удосконалення окремих аспектів процесу навчання іноземної мови.

5. Методичний експеримент - це комплексний, багатокомпонентний метод перевірки гіпотези, ядро якого становить достатньо точно контрольоване навчання іноземної мови (Штудльман Е.Я.).

У методиці навчання іноземних мов **види експериментів** визначаються за **трьома ознаками**:

- 1) за значущістю наукового дослідження – розвідувальний та основний /базовий експеримент;
- 2) за умовами проведення – природний і лабораторний експеримент;
- 3) за складністю організації – односерійний та багатосерійний, одно факторний та багатфакторний, прямий і перехресний тощо.

Для методики навчання іноземних мов найбільш доцільним є природний експеримент, який реалізується у ході навчального процесу. Традиційно виділяють чотири фази експерименту: організація, реалізація, констатація, інтерпретація.

1. Організація передбачає:

- 1) визначення завдання;
- 1) формулювання робочої гіпотези.;

Гіпотеза – це наукове припущення, котре містить нові, ще недоведені наукою твердження, які можуть бути перевірені за допомогою вже відомих або нових, запропонованими дослідником, методів.

- 3) підготовка експериментального матеріалу;

4) відбір учасників експерименту (формування груп (контрольних і експериментальних). *Контрольні групи* – це групи, які навчаються за традиційною методикою, а *експериментальні групи* – це групи, в яких впроваджуються нове (нові методи навчання).

5) вибір методики проведення експерименту: традиційної, перехресної, константної.

За *традиційною методикою* зі складу учасників експерименту формуються експериментальні та контрольні групи. При застосуванні *перехресної методики* експериментальні та контрольні групи в ході експерименту міняються місцями. *Константна методика* дослідження передбачає наявність лише експериментальних груп. До такої методики вдаються тоді, коли перевіряється не окремі ланки навчального процесу, а вся система навчання іноземної мови.

2. Реалізація – це власне проведення експерименту. В ході його реалізації проводяться зрізи (доекспериментальні та післяекспериментальні).

Зрізи – це організаційно-методичні заходи перевірки рівня навченості на різних етапах експериментального навчання. Зіставлення результатів зрізів дає змогу реально оцінити ступінь ефективності досліджуваної методики. Тому вирішального значення набувають перед експериментальний та підсумковий зрізи. **Засобами проведення зрізів** слугують спеціально підготовлені **тести**.

3. Констатація передбачає:

- 1) статистичну обробку результатів зрізів та формулювання висновків.

4. Інтерпретація включає

- 1) аналіз отриманих кількісних даних, тобто їх якісну оцінку;
- 2) розробку методичних рекомендацій та упровадження результатів експерименту у практику масового викладання.

Різновидом природного експерименту вважають дослідне навчання.

6. Дослідне навчання як метод наукового пошуку базується на проведенні масового

навчання за запропонованою дослідником методикою.

Як правило, дослідне навчання проходить у великій кількості шкіл і протягом тривалого часу. Його мета полягає в перевірці попередньо обґрунтованої гіпотези, підтвердженої результатами експерименту (Е.А. Штульман), а також у масовій перевірці ефективності певної дидактичної системи, якості нових програм, підручників тощо (О.Я. Савченко). Дослідна робота багато в чому подібна до експерименту. Так, дослідне навчання, як і експеримент, спрямоване на перевірку гіпотези. Воно здійснюється відповідно до плану. Результати навчання контролюються, фіксуються і підлягають кількісному та якісному аналізу. Дослідна робота **відрізняється** від експерименту характером покладеної в її основу гіпотези і вимогами до організації навчання та контролю.

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

Допоміжні методи дослідження

Основні методи дослідження мають тісний зв'язок з **допоміжними методами**. Як правило, допоміжні методи дослідження не реалізуються у самостійному вигляді. Вони є важливим доповненням або складовою частиною основних методів.

Метод інтерв'ю передбачає вивчення поглядів тієї чи іншої групи людей (наприклад, учителів гімназій, учнів старших класів тощо). Бесіда проходить відповідно до заздалегідь розробленого плану. Відповіді фіксуються, а потім співставляються та аналізуються.

Анкетування передбачає вивчення поглядів тієї чи іншої групи людей з використанням спеціально розробленої анкети. Методика укладання анкети передбачає такі етапи: визначення мети, формулювання запитань, вибір методики аналізу отриманих відповідей. Бажано, щоб опрацювання результатів анкетування проходило з використанням комп'ютерних програм.

Тестування як допоміжний метод використовується досить широко. Як уже зазначалося, тести є формою проведення до експериментальних та після експериментальних зрізів. За допомогою тестів різних типів у порівняно короткий час можна проконтролювати рівень сформованості мовленнєвих навичок і вмінь великої кількості учнів.

Бесіда (експериментатора з учасниками експерименту і вчителями) як допоміжний метод допомагає **суттєво доповнити** уявлення дослідника про процес дослідження, про його сильні і слабкі сторони. Під час бесіди можливе з'ясування питань, які не передбачені дослідженням, але значно доповнюють загальну картину експерименту.

Хронометрування як метод дослідження передбачає **документальну** фіксацію (реєстрацію) усього ходу навчального процесу або його частини. У методичному дослідженні, як правило, це **магнітофонна** або **відео фіксація** ходу навчального процесу. Завдяки хронометруванню можуть здійснюватися будь-які виміри.

Метод експертів (метод компетентних суддів) використовується в усіх спірних випадках (наприклад, яку програму обрати, за яким підручником навчати тощо). До цього методу звертаються також у разі необхідності оцінити особистісні якості дитини чи визначити її здібності до оволодіння іншомовним мовленням.

Статистичний метод полягає у здійсненні статистичного аналізу даних експерименту, на основі якого можна зробити висновки про ефективність навчання іноземної мови.

Варто зазначити, що усі методи дослідження, як основні, так і допоміжні, ефективні лише за умови їх комплексного використання. Тому для проведення методичного дослідження доцільно використовувати не один окремо взятий метод, а кілька методів у комплексі.

Література:

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти (іноземні мови). Іноземні мови. 2011.

2. Гембарук А.С. Методика викладання іноземної мови в таблицях і схемах. Методичний посібник. Умань, 2010. 144 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Наук. ред. укр. вид., док. пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
4. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін. К.: ВЦ «Академія», 2010. 328 с.
5. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. К.: Ленвіт, 1999. 320 с.
6. Seretny A., Lipińska E. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Kraków:UNIVERSITAS, 2005.329 s.
7. Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Warszawa: PAN, 1980. 290 s.
8. Miodunka W. Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej. Kraków: UNIVERSITAS, 2009. 228 s.
9. Seretny., Lipińska E. Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego.Kraków:UNIVERSITAS, 2006.340 s.

ТЕМА 2. СТРАТЕГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (4 год.)

ПЛАН

1. Принципи навчання іноземної мови:
 - 1.1. Дидактичні принципи навчання іноземної мови;
 - 1.2. Методичні принципи навчання іноземної мови.
2. Методи та прийоми навчання іноземної мови:
 - 2.1. Сутність понять «метод», «прийом» та їх зміст.
 - 2.2. Методи навчання іноземної мови.
 - 2.3. Класифікація прийомів навчання іноземної мови
3. Система вправ для формування навичок і вмінь мовлення.
 - 3.1. Структура вправи

1. ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

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

В основу навчання іноземної мови, як і будь-якого іншого шкільного предмета, покладені **загальнодидактичні та методичні принципи**. Однак загальнодидактичні принципи навчання набувають певної специфіки, зумовленої особливостями предмета «Польська мова».

1.1. Дидактичні принципи навчання іноземної мови

Розглянемо групу дидактичних принципів навчання і з'ясуємо їх сутність з урахуванням специфіки дисципліни «Польська мова». Це, зокрема, такі принципи:

- принцип наочності;
- принцип доступності і посильності;
- принцип міцності і дієвості результатів навчання;
- принцип свідомості;
- принцип науковості;
- принцип активності;
- принцип виховуючого навчання (всебічного розвитку особистості);
- принцип індивідуального підходу (індивідуалізації);
- принцип формування позитивної мотивації навчання.

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

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

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

У процесі оволодіння іноземною мовою **слухова наочність невід'ємно пов'язана із зоровою.** **Зорова наочність** може виступати у формі тексту, а також у формі малюнків, фотографій, схем, карт, іграшок тощо. Дидактично важливим для особистісної орієнтації навчання та посилення самостійності учнів є засоби

унаочнення, які діти готують власноруч (картки з буквами, знаками транскрипції, малюнки з відповідними підписами, колажі, комікси тощо). Періодична демонстрація цих витворів ручної праці дітей, особливо молодшого віку, на виставках-оглядах, на які запрошують батьків, формує позитивну самооцінку дітей і сприяє прогресу в оволодінні іноземною мовою.

Деякі засоби унаочнення (кінофільми, відеофільми, театральна вистава) об'єднують слухову і зорову наочність.

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

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

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

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

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

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

Принцип свідомості означає, що навчання проходить успішніше, якщо учень добре розуміє

(усвідомлює) сутність того, що вчить, а не механічно завчає чи повторює мовний матеріал.

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

- шляхом моделювання ситуацій спілкування, під час яких учні, завдяки певній розумовій роботі, краще розуміють призначення цього явища та особливості його вживання;
- шляхом повідомлення учням правил інструкцій, які полегшують засвоєння форми, значення і функції явища;
- шляхом виділення характерних ознак мовного явища, яке засвоюється, з метою

усвідомлення учнями правильності виконання дій з ним;

- шляхом використання наочності, що дозволяє співвіднести побачене і почуте;
- шляхом звертання до контексту та інших мовних засобів (синоніми, антоніми, визначення тощо), що забезпечує мовну здогадку, а відтак усвідомлення мовного явища (правильність якого, якщо потрібно можна перевірити шляхом перекладу).

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

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

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

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

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

Принцип всебічного розвитку особистості є актуальним з огляду на те, що всебічний розвиток людини є глобальною метою навчання (О.Я. Савченко). Це означає, що навчальний процес з іноземної мови повинен організовуватися таким чином, аби створити найліпші умови для розвитку фізичних, пізнавальних, духовних якостей особистості. Особлива увага повинна бути спрямована на надання учням можливості здійснювати самостійну діяльність та самоорганізовуватись.

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

Принцип індивідуалізації (індивідуального підходу) реалізується у навчальному процесі з іноземної мови шляхом урахування індивідуально-психологічних особливостей учнів, які значно впливають на успішність оволодіння іншомовним мовленням. Під індивідуальним підходом, услід за С.Ю. Ніколаєвою, мається на увазі навчання учнів у групі/класі за єдиною програмою, але з урахуванням їх індивідуально-психологічних особливостей. Передумовою успішної реалізації цього принципу є ретельне вивчення своїх учнів. Перш за все з огляду на комунікативну мету навчання іноземної мови важливо визначити: хто з дітей більш комунікабельний, тобто екстраверт, а хто менш схильний до спілкування, тобто інтроверт. Для залучення учнів до спілкування, гри, виконання комунікативних завдань на основі змісту прослуханого чи прочитаного необхідною є

інформація щодо інтересів, потреб, бажань учнів, їхніх улюблених занять, позашкільного оточення (сім'я, друзі), а також статусу популярності кожного учня в колективі, його мовленнєвого статусу.

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

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

Реалізації цього принципу сприяють такі фактори: особистість учителя, його професійні і

моральні якості, відчуття учнем особистої та суспільної значущості предмета, новизна змісту, форм і прийомів роботи, почуття задоволення, яке відчуває учень у процесі навчальної діяльності.

Отже для того, щоб учнів виникло бажання вчитися, необхідно сформувані у них відчуття потреби у знаннях та інтерес до них, розвинути їхню мотиваційну сферу.

МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Методичні принципи навчання іноземної мови

До методичних принципів відносяться:

- принцип комунікативності;
- принцип домінуючої ролі вправ;
- принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності;
- принцип урахування рідної мови.

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

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

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

Принцип домінуючої ролі вправ. Сутність принципу полягає в тому, що переважна частина уроку (за даними М.Уеста вона має становити 85%) присвячується вправлянню учнів. Відтак у навчальному процесі цей принцип реалізується шляхом виконання учнями різноманітних вправ. Відповідно до комунікативного методу, пріоритет у навчанні надається комунікативно спрямованим завданням і вправам, які забезпечують оволодіння мовою як засобом спілкування. Проте це не означає, що ігноруються мовні вправи, які сприяють засвоєнню нормативного мовлення у фонетичному, лексичному та граматичному аспектах. Відповідно до чинних умов навчання такі вправи мають бути комунікативно спрямованими, відігравати допоміжну роль, використовуватись у контексті з комунікативними завданнями і бути їх підпорядкованими.

Принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності дозволяє забезпечити ефективне навчання іншомовного спілкування. Як відомо в реальному житті

спілкування людей відбувається в різних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі). Всі ці види мовленнєвої діяльності тісно пов'язані між собою і доповнюють один одного. Навчання говорінню неможливе без аудіювання, а навчання читанню – без опори на письмо. Отже паралельне навчання видів мовленнєвої діяльності забезпечує розвиток комунікативних навичок і вмінь в комплексі. Співвідношення відповідних видів мовленнєвої діяльності залежить від різноманітних чинників і визначається самим учителем, як і засобів, які він для цього використовує.

Принцип урахування рідної мови. Сутність принципу полягає в урахуванні досвіду учнів в рідній мові, а також специфіки рідної мови, при доборі змісту навчання і способів його організації у навчальному процесі. Цей принцип дозволяє прогнозувати можливі труднощі у навчанні і знаходити шляхи їх подолання.

Рідна мова враховується під час відбору навчального матеріалу, його організації та у самому навчальному процесі. Відбираючи навчальний матеріал необхідно спиратися на мовний досвід учнів в рідній мові. Учні мають оволодіти тим, що їм близьке і зрозуміле. Урахування рідної мови має місце під час організації відібраного матеріалу. Для кращого засвоєння навчальний матеріал слід організовувати ситуативно-тематично. Найбільше рідна мова враховується в самому навчальному процесі під час формування фонетичних, лексичних та граматичних навичок, зокрема для пояснення артикуляції звуків, граматичних правил, під час семантизації лексичного матеріалу.

2. МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ:

2.1. СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «МЕТОДИ», «ПРИЙОМИ» ТА ЇХ ЗМІСТ.

Результативність навчання іноземної мови значною мірою зумовлена методами і прийомами, які застосовують у навчальному процесі. Термін «метод» (від грец. – *методос*) означає спосіб пізнання явищ природи і суспільства. Дидакти і методисти розглядають поняття «метод» як шлях до поставленої мети. Відтак методи навчання відповідають на запитання «Як навчати?».

У сучасній методиці навчання іноземних мов метод розуміють у широкому і вузькому смислі. В широкому смислі метод означає методичну систему або принциповий напрям у конкретний історичний період розвитку науки. Так, у методиці відомі прямий метод, сугестивний метод, комунікативний метод, аудіо-лінгвальний метод та інші. У вузькому значенні метод – це спосіб, що забезпечує взаємодію учнів і вчителя.

Методи реалізуються через сукупність прийомів, кожний з яких є окремою дією вчителя і учнів. Тому прийоми трактують як елементарні методичні вчинки (дії), які спрямовані на вирішення конкретної методичної задачі на певному етапі уроку (М.Л. Ляховицький). Методи та прийоми навчання є взаємопов'язаними поняттями. За образним висловом Г.В. Рогової, метод – це місткість, а прийом – це речовина, яка наповнює місткість.

2.2. МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Навчання є активним процесом, який передбачає активність та взаємодію його суб'єктів: учителя та учнів. Процес взаємодії учителя та учнів має двосторонній характер: учитель організовує навчальний процес, а учні навчаються.

Для забезпечення навчальної діяльності учнів вчитель застосовує такі методи-способи:

1. Демонстрацію (показ);
2. Пояснення, що передбачає виділення орієнтирів або організацію їх пошуку учнями;
3. Організація тренування (вправління)

Супутнім кожному із цих основних методів є контроль та його компоненти: корекція та оцінювання. У діяльності учня основними методами є такі:

1. Ознайомлення, яке передбачає чуттєве сприйняття, осмислення, приговорювання;

2. Осмислення (чи роздум), що включає усвідомлення виділених орієнтирів або їх самостійний пошук, іноді розгорнуте міркування;

3. Тренування (вправляння)

Супутнім кожному із основних методів учня є самоконтроль, до складу якого входять самокорекція та самооцінка.

Зазначені методи-способи вчителя та учня, як показують дослідження провідних учених-методистів (І.Л. Бім, Г.В. Рогова, С.Ю. Ніколаєва), мають універсальний характер. Вони застосовуються у будь-якій методичній системі навчання іноземної мови. Покажемо їх співвідношення схематично.

Метод навчання співвідноситься з етапом роботи з іншомовним матеріалом. Навчальний процес з іноземної мови передбачає **три основні методичні етапи**:

1. **Етап презентації** нового іншомовного матеріалу або етап ознайомлення з новим іншомовним матеріалом, в іншій термінології;

2. **Етап тренування**, необхідний для формування відповідних навичок і вмінь;

3. **Етап практики** в застосуванні засвоєного матеріалу у процесі спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності та вирішення комунікативних завдань.

На кожному із названих етапів відповідні **методи-способи**.

На етапі презентації (ознайомлення) – це **демонстрація (показ)** нового матеріалу та способів оперування ним.

Під **демонстрацією (показом) як методом викладання розуміють будь-яку форму презентації нового матеріалу** (усну, письмову, комбіновану, за допомогою наочності, в тому числі аудіо-візуальних засобів) різного рівня організації (від звука, слова, фрази до зразків діалогічного та монологічного мовлення), а також демонстрацію відповідних дій оформлення та оперування з метою ознайомлення учнів з ними. Зі сторони учнів **демонстрація**, як відомо, співвідноситься з **ознайомленням**.

Наведемо **приклади**. Учитель може демонструвати артикуляцію нового звука шляхом його багаторазового вимовлення, привертаючи увагу дітей до роботи видимих органів артикуляції, або поєднувати вимову звука із застосуванням його графічної опори – відповідного знака транскрипції на картці миттєвого пред'явлення. Демонстрація артикуляції може бути доповнена використанням звукозапису.

Існують різні форми демонстрації тексту діалогу-зразка: графічна (в підручнику, на дошці), адитивна (звукозапис діалогу), аудіо-візуальна (відео, наприклад, фрагмент відеозапису автентичного (мульт)фільму), з елементами театралізації (ляльковий театр, наприклад, драматизація вчителем тексту діалогу з використанням пальчикових ляльок тощо).

Демонстрація нового матеріалу супроводжується **поясненням** учителя. Під **поясненням як методом діяльності вчителя розуміють розкриття закономірностей тієї чи іншої мовленнєвої дії або серії дій, виділення її суттєвих ознак (орієнтирів)**.

Зі свого боку учень осмислює нові мовні та мовленнєві явища на основі розумових операцій аналізу, порівняння та умовиводу. В ході осмислення учень може робити відповідний запис, креслити **схеми, таблиці** тощо. Тому **пояснення** співвідноситься з **осмисленням** чи **роздумом** зі сторони учня.

На етапах **тренування та практики** вчитель організовує **тренування** учнів у застосуванні засвоєного мовного та мовленнєвого матеріалу. Формування механізмів спілкування – це трудомісткий процес, який вимагає постійної організації вправляння. Тому метод організації вправляння становить **суттєвий компонент** етапів тренування та мовленнєвої практики.

Тренування (вправляння) – це **багаторазове свідоме використання окремих дій у навчальних ситуаціях, що моделюються на уроці**. Засобом його реалізації служить система вправ: **некомунікативних (мовних)** та **умовно-комунікативних на етапі тренування і комунікативних на етапі мовленнєвої практики**.

На кожному із означених етапів використовуються відповідні вправи. Тому розглянемо

систему вправ для формування навичок і вмінь мовлення.

2.3. КЛАСИФІКАЦІЯ ПРИЙОМІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Окрім методів у навчальному процесі з іноземної мови використовуються різноманітні **методичні прийоми**. Прийоми навчання пов'язані з конкретними діями вчителя та учнів. Як уже зазначалося в пункті 1 **прийоми** – це елементарні методичні вчинки (дії), які спрямовані на вирішення конкретної методичної задачі на певному етапі уроку (М.Л. Ляховицький).

У методиці викладання іноземних мов виділяють два основні типи прийомів: тренувальні і проєктивні. За допомогою тренувальних прийомів засвоюється зміст навчального матеріалу, поданого у підручнику або відібраного вчителем.

Наприклад, це так звані прийоми соціального тренінгу:

- ustawienie się w kolejce (учні намагаються шикуватися в шеренгу у відповідності з запропонованими ознаками);

- linie ruchome (переміщення учасників спілкування та заміна мовленнєвих партнерів у процесі виконання вправи. Для цього учні стають обличчям один до одного у дві шеренги та обмінюються однією- двома фразами);

- uśmiech (учні підходять один до одного й обмінюються репліками й посміхаються) тощо; рольові ігри, дискусії, дебати, уроки-прес-конференції; (zaszeregowanie), розстановка предметів, дій, висловлювань за певними ознаками наприклад: rozmiar, kształt, kolor, wiek ; прийом „мозаїка” (mozaika), наприклад, працюючи в парі або малій групі, учні складають текст із його фрагментів, поданих на окремих картках; Використання автентичного країнознавчого матеріалу (пісні, вірші); *тренувальні прийоми з елементами сугестопедії* (зміна гучності голосу, темпу, позначення ритму фраз, що промовляються, плесканням у долоні або легеньким постукуванням олівцем по парті, приспівування зразків мовлення на мотив знайомої пісеньки тощо).

Проєктивні прийоми є досить ефективними у роботі з учнями старшого віку. Проект – це робота, що самостійно планується і реалізується учнями. При виконанні проекту спілкування польською мовою органічно поєднується з інтелектуально-емоційною діяльністю у формі гри, інтерв'ю, подорожі тощо. Проєктивні прийоми надають школярам можливості говорити про те, що вони думають, виявляти свою творчість в оформленні та презентації проекту.

3. СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ТА ВМІНЬ МОВЛЕННЯ.

Перш ніж розглянути сутність системи вправ, звернемось до визначення самого поняття «вправа» у методиці навчання іноземних мов.

Вправа – це спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними або їх удосконалення.

Типи вправ для навчання іноземної мови

Як видно зі схеми вправи поділяються на основні та додаткові.

Основні вправи класифікують згідно таких критеріїв:

1. Спрямованість вправи на прийом та видачу інформації

- рецептивні
- репродуктивні
- рецептивно-репродуктивні
- продуктивні
- рецептивно-продуктивні

2. Комунікативність

- комунікативні (або мовленнєві)
- умовно-комунікативні (або умовно-мовленнєві)
- некомунікативні (або мовні).

Додаткові вправи класифікують згідно таких критеріїв:

3. Характер виконання

- усні
- письмові

4. Участь рідної мови

- одномовні
- двомовні (перекладні)

5. Функція у навчальному процесі

- тренувальні
- контрольні

6. Місце виконання

- класні
- домашні
- лабораторні.

Розглянемо сутність вправ, визначеними за першими двома критеріями, оскільки вони є найважливішими для класифікації вправі потребують певних пояснень.

В рецептивних вправах учень сприймає вербальну інформацію через слуховий або зоровий канал, а потім тим чи іншим способом показує, що він впізнає, розрізняє звуки, графеми, граматичні структури, розуміє усне чи писемне висловлювання.

В репродуктивних вправах учень відтворює повністю або зі змінами сприйнятий ним навчальний матеріал (звук, слово, речення, текст). Тому всі репродуктивні вправи, на думку учених-методистів, є **рецептивно-репродуктивними**. Бо учень спочатку сприймає певну вербальну інформацію від учителя, а вже потім репродукує її повністю або частково.

У продуктивних вправах учень самостійно породжує висловлювання різних рівнів (від рівня речення до рівня тексту) в усній або письмовій формі. Якщо продукуванню усного чи писемного висловлювання передують сприймання і розуміння тексту, то вправу визначають як **рецептивно-репродуктивну**.

Розглянемо основні типи та ознаки вправ за критерієм «комунікативність»

Комунікативні вправи (мовленнєві) розглядаються як **спеціально організовані форми спілкування, в якій учень самостійно реалізує акт мовленнєвої діяльності іноземною мовою**. Ці вправи:

- формують мовленнєві вміння;
- ситуативні;
- мають мовленнєве завдання;
- увага учнів спрямована на зміст мовлення;
- характерна структурна різноманітність висловлювання.

В умовно-комунікативних (умовно-мовленнєвих) вправах передбачаються мовленнєві дії в ситуативних умовах. За функцією у навчальному процесі це тренувальні вправи, які формують мовленнєві навички. **Основні визначальні ознаки цього типу вправ є:**

- формують мовленнєві навички;
- ситуативні;
- наявність мовленнєвого завдання (з'ясувати, дати комусь пораду, висловити своє ставлення до почутого / прочитаного, висловити незгоду у зв'язку з певною інформацією тощо);
- увага учнів розподіляється між змістом і формою мовлення;
- характерна структурна одноманітність висловлювання.

Якщо одна з цих умов відсутня вправу не можна віднести до умовно-комунікативної.

В некомунікативних(мовних) вправах учні виконують дії з мовним матеріалом позаситуацією мовлення, зосереджуючи увагу лише на формі.

Відповідно ці вправи:

- формують мовні навички;
- неситуативні;
- без мовленнєвого завдання;
- увага учнів зосереджена на формі мовлення;
- характерна структурна одноманітність висловлювання.

Звернемося до прикладів. Порівняйте наступні вправи:

1. *Поставте по одному запитанню, користуючись прикладом в підручнику. Працюємо ланцюжком.*

2. *До вас завітали ваші польські однолітки Jaś і Anka (використовується демонстрація ляльки). Розпитайте їх про їх шкільний день. Працюємо ланцюжком.*

Обидві вправи спрямовані на розвиток зверненості мовлення.

Але в першій вправі завдання зосереджене лише на формі - порядку слів у питальному реченні.

Ситуація мовлення відсутня. Висновок: вправа – мовна (некомунікативна).

У другій вправі присутнє мовленнєве завдання і ситуація мовлення, наближена до реальної (Для цього вчитель, змінюючи голос відповідає на запитання учнів, демонструючи відповідну ляльку). Але увага дітей розподіляється між змістом та формою. Всі запитання, які вони ставлять, побудовані за однаковим зразком. Вправа має тренувальний характер. Висновок: вправа – умовно-комунікативна.

Проаналізуємо наступну вправу.

Уявіть, що до вас в гості завітали польські ровесники. Poznajomtesia z nimi, zapytajcie, jak ich zwati, skilьki im rokow, z jakogo mista вони прибули, якої вони національності.

Створена вчителем ситуація моделює реальну ситуацію зустрічі українських та зарубіжних школярів, що мотивує використання польської мови з метою спілкування. Обидва партнери мають комунікативне завдання – дізнатися якомога більше один про одного. Продукт мовлення – діалог-розпитування. Висновок: вправа – комунікативна.

Характер вправ має відповідати тим навичкам і вмінням, які формуються за її допомогою. Оскільки практичною метою навчання іноземної мови є спілкування в чотирьох видах МД, система вправ має забезпечити формування навичок та вмінь мовлення. Тому в системі вправ основне місце мають посідати умовно-комунікативні та комунікативні вправи. Не комунікативні вправи посідають підлегле місце. Існують різні думки щодо доцільності використання мовних вправ з урахуванням комунікативного спрямування змісту навчання. Так, Ю.І. Пассов взагалі не визнає мовні вправи у процесі становлення іншомовних механізмів мовлення Українські учені-методисти С.Ю. Ніколаєва, С.В. Роман, В.Г. Редько та інші вважають, що мовні вправи є дуже важливими, оскільки вони слугують підготовкою для розвитку комунікативних умінь. Тому різноманітність і достатня кількість мовних вправ абсолютно необхідна для формування мовних навичок. У разі можливості їм слід надавати ігрового характеру і виконувати у формі мовних ігор (Повторити форми дієслів у грі з м'ячем, закріпити слова з певної теми, граючи з учнями в лото, замість словарних диктантів запропонувати розв'язати кросворд чи пограти у „поле чудес”). Проте є навички, що не мають мовленнєвого характеру, наприклад артикуляційні, при формуванні яких не обійтись без некомунікативних вправ. Але більшість вправ мають відтворювати, імітувати умови реального спілкування, створювати мовленнєву ситуацію як сукупність умов, необхідних і достатніх для мовленнєвих дій, тобто бути умовно-комунікативними і комунікативними.

2.4. СТРУКТУРА ВПРАВИ

У структурі кожної вправи незалежно від її характеру виділяють три або чотири **фази**:

Перша фаза - завдання :

- опис ситуації мовлення
- інструкція як виконувати вправу

Ця фаза дуже важлива, тому що містить мотив до виконання певної мовленнєвої дії,

ситуацію мовлення, ролі комунікантив (якщо вправа виконується у формі рольової гри) тощо. Завдання вчителя пояснити, що учень має зробити і як: усно, письмово, в зошиті чи на дошці, індивідуально, у парах, групах чи командах.

Наприклад,

1. Wyobraźcie sobie, że jesteście w hotelu, w którym chcielibyście zarezerwować pokój. Rozmawiacie z Panem/Panią na recepcji. Proszę odpowiedzieć na Pana/Pani pytania. Praca w parach;

Друга фаза – зразок виконання (друга фаза вправи факультативна. Вона може мати місце, якщо узразку виконання є потреба);

Третя фаза – виконання завдання (ця фаза власне і є вправою, яка може виконуватися у різних режимах: фронтальний, індивідуальний, парний, груповий тощо)

Четверта фаза – контроль (контроль з боку вчителя, взаємоконтроль або самоконтроль учнів).

Література:

1. Гембарук А.С. Методика викладання іноземної мови в таблицях і схемах. Методичний посібник. Умань, 2010. 144 с.

2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. док. пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.

3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. К.: Ленвіт, 1999. 320 с.

4. Seretny A., Lipińska E. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2005. 329 s.

5. Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Warszawa: PAN, 1980. 290 s.

6. Miodunka W. Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej. Kraków: UNIVERSITAS, 2009. 228 s.

7. Seretny., Lipińska E. Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2006. 340 s.

ТЕМА 3. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА РІЗНИХ СТУПЕНЯХ НАВЧАННЯ (2 год.)

ПЛАН

1. Навчання ІМ у початковій школі
 - 1.1. Психологічні основи навчання ІМ учнів молодшого шкільного віку.
 - 1.2. Особливості навчання ІМ у початковій школі.
 - 1.3. Зміст навчання ІМ у початковій школі.
2. Навчання ІМ в основній школі
 - 2.1. Психологічні основи навчання ІМ учнів середнього шкільного віку
 - 2.2. Особливості навчання ІМ в основній школі
3. Особливості навчання ІМ у старшій школі

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

- початкова ступінь (початкова школа) - 2-4 класи (6-10 років);
- середній ступінь (основна школа) - 5 - 9 класи (10-15 років)
- старший ступінь (старша школа) - 10-11 класи (15-17 років).

Зміст навчання іноземної мови у різних класах загальноосвітньої школи конкретизовано у програмах з іноземних мов. Програма як документ містить пояснювальну записку, де подано мету навчання, принципи побудови програми, обґрунтовано зміст, комунікативні вміння, якими має оволодіти учень; тематику ситуативного спілкування для кожного року навчання; мовленнєві функції та засоби їх вираження; компетенції (лінгвістична, соціокультурна, загальнонавчальна), конкретизовані для кожного року навчання. Визначено результати (мовленнєва компетенція) щодо аудіювання, монологічного та діалогічного мовлення, читання, письма.

1. Навчання ІМ у початковій школі

1.1. Психологічні основи навчання ІМ учнів молодшого шкільного віку

Діти молодшого шкільного віку мають сприятливі природні передумови до вивчення іноземної мови:

- добре розвинутий фонематичний і звуковисотний слух,
- точна імітація,
- схильність до наслідування,
- потреба в спілкуванні і т.ін., але і мають разом з цим певні вікові психофізіологічні та індивідуальні особливості, які перешкоджають вивченню іноземної мови.

Навчання іноземної мови значною мірою залежить від рівня психічного розвитку дитини, особливо від рівня розвитку таких важливих (для засвоєння і переробки знань, формування навичок і вмінь) психічних процесів як сприймання, увага, пам'ять, мислення, уява.

Увага.

Аналіз психологічної літератури свідчить про те, що в учнів молодшого шкільного віку **домінує мимовільна увага**. Мимовільна увага обумовлена інтересом до предмета, до певної діяльності. Це означає, що навчальна діяльність має бути для учнів цікавою та вмотивованою. Окрім того увага учнів цього вікового періоду характеризується **слабкою зосередженістю**. Вчителі мають враховувати, що школярам цього віку досить важко тривалий час зосереджуватись на одному виді діяльності, їхню увагу може **привернути** лише незвичний, **різкий сильний подразник**. Таким подразником може бути предметне унаочнення, яскраві та

образні ілюстрації. Стійкість уваги учнів пов'язана зі змістом навчального матеріалу, доступністю запропонованих завдань. Для молодших школярів характерна також «**негнучкість**» уваги, тобто вони не вміють швидко переключатись на інші види діяльності.

Мислення

Значну роль у досягненні ефективності навчання ІМ відіграє рівень розвитку **мислення** учнів. В учнів молодшої школи розвинуте переважно **конкретне (образне і дійове) мислення**. Аналітико-синтетична діяльність перебуває на етапі становлення, через це дітям важко помічати спільне та відмінне у граматиці, лексиці рідної та іноземної мов, узагальнювати, мислити поняттями. Тому комунікативно спрямована навчальна діяльність учнів має ґрунтуватися на інструктивному, описовому, розповідному, пояснювальному та аргументованому мовленні учасників процесу навчання.

Сприймання

Мислення та рівень досконалості уваги помітно впливають на розвиток **сприймання**. **Сприймання** у цьому віці майже завжди **мимовільне**. Діти помічають у предметах не головне і не суттєве, а скоріше те, що виділяється на фоні інших предметів. Сприймання молодших школярів характеризується також **слабкою диференційованістю**: діти можуть неправильно ідентифікувати літери або слова, що сприймаються ними на слух, роблять помилки в їх правописі. Однією з причин слабкої диференційованості є недосконалість аналізу у процесі сприймання. Отже, навчання сприймання іншомовного мовлення повинно бути тісно пов'язане з повторенням, відтворенням матеріалу, який необхідно засвоїти.

Пам'ять

Зазвичай діти молодшого шкільного віку запам'ятовують матеріал **мимовільно**, у процесі ігрової діяльності, неважких вправ зі словами і граматичними структурами, які вивчають. Таке запам'ятовування потребує обов'язкового повторення засвоюваного матеріалу. Довільність запам'ятовування розвивається у процесі навчання. Для молодших школярів характерне **буквальне (словесне) запам'ятовування**. Перевага у запам'ятовуванні **унаочненого матеріалу** є характерною для всього періоду початкового навчання. Учителю повинен постійно створювати відповідні умови: вводити рукописні словники, записи, застосовувати письмові творчі роботи, подавати інформацію під час аудіювання та в процесі комунікації.

Високою ефективністю характеризуються й **імітативні здібності** дітей. Швидкість і міцність запам'ятовування, вікові імітативні здібності пояснюються як перевагою механізмів довготривалої пам'яті, так і наявністю явища "імпринтингу", тобто закарбування мовного або мовленнєвого матеріалу у свідомості за умови необхідної мотивації, стимулу.

Навчальна діяльність учнів залежить від спрямованості їх особистості, що головним чином виявляється в **потребах і мотивах**. Характерними для молодших школярів є потреби у грі, рухах, зовнішніх враженнях, пізнавальні потреби. Тому вчителю слід передбачати застосування нового за змістом та формою навчального матеріалу, використання рольових та інших ігор, віршів, аудіозаписів, відеоматеріалів. Врахування цих потреб реалізується в інтегруванні іншомовної діяльності школярів з різними видами практичної діяльності, типовими для їх віку: руховою, ігровою, трудовою, образотворчою.

1.2. Особливості навчання ІМ у початковій школі

Означені психологічні характеристики учнів молодшого шкільного віку визначають **особливості навчання учнів ІМ** у цей період. Такими **особливостями** є:

- **широке використання наочності**

Значною є роль зорової та слухової наочності на даному ступені. Правильне та доцільне її використання значно активізує роботу учнів на уроці. Найбільш широко застосовуються малюнки, аплікації, предмети, макети, діапозитиви, схеми, таблиці, роздавальний матеріал у вигляді карток, фонограми різних типів. Аудіовізуальні засоби навчання є також ефективними.

- **різноманітність прийомів навчання, їх часта зміна**

Як відомо учні цього вікового періоду не можуть довго зосереджуватись на одному виді МД, з метою запобігання втомлюваності учнів необхідно використовувати різні прийоми роботи. Продуктивним для сприйняття та засвоєння знань у цей віковий період є інтеграція іншомовної діяльності учнів з різними видами практичної діяльності: рухової, ігрової, трудової, образотворчої.

- **використання ігрових прийомів роботи**

Досліджено, що основним видом діяльності дітей молодшого шкільного віку є гра. Суттєву роль у процесі навчання іноземних мов у початковій школі відіграють дидактичні ігри - різновид пізнавальних, спеціально створених дорослими чи успадкованих від попередніх поколінь ігор, що використовують у навчальному процесі під безпосереднім керівництвом педагога (які можна застосовувати на різних етапах уроку)

Наприклад: «Крок - слово» (для закріплення лексичних одиниць), «Знайди пари букв», «Знайди зашифроване слово» (для засвоєння букв), тощо.

У процесі навчання вагоме значення мають рольові ігри - різновид дидактичної гри, що поєднує ознаки ігрової та навчальної діяльності, під час якої діти програють соціальні та міжособистісні ролі, реалізуючи при цьому вербальні та невербальні засоби спілкування, що уможливають оптимальне використання фронтальних, групових, парних та індивідуальних форм діяльності на уроці та у позакласній роботі. Проте на різних етапах навчання іноземних мов слід використовувати неоднакові види рольових ігор. Так, у 2 класі учням пропонують ігри, що потребують від них перевтілення у казкових персонажів (драматизації, ляльковий театр, пальчиковий театр, театр тіней). У 3 класі робота учнів має спрямовуватись на ведення діалогу (продавець - покупець, лікар - пацієнт, вчитель - учень, із країни, мову якої вивчають, - українець). У 4 класі у процесі рольової гри варто обговорювати певні проблеми та моделювати ситуації обговорення, круглого столу, зустрічі («До нас їдуть гості з Польщі», «Подорож до друзів», «Готуємось до святкування Різдва»).

Ефективним підходом до організації процесу навчання іноземних мов у початковій школі є використання казкових сюжетів. Ознайомлюючись із казкою, дитина охоче занурюється у світ її героїв, жваво переймається сюжетними колізіями твору. Казка задовольняє потреби дітей у небуденності, пробуджує фантазію, емоційно зацікавлює. З лінгвістичного погляду казки є невичерпним джерелом різноманітного мовного матеріалу. Послугуючись казковими сюжетами, учитель активізує уяву учнів, моделює ситуації спілкування в різних умовах (будинки, палац, ліс, берег моря, літо, зима тощо).

Застосовуючи казкові сюжети, педагог повинен підбирати персонажі з яскравою індивідуальністю (мавпочка - пустунка, Вінні-Пух - розгублений, неуважний, але добрий, Незнайко - багато не знає, але хоче навчитися); складаючи сюжети, об'єднувати героїв різних казок чи героїв однієї казки (книги), враховувати характери героїв, використовувати наочність тощо.

На різних етапах уроку можна також обігрувати навчальні завдання. Так, фонетичну зарядку проведе мавпочка Анфіска: вона дражнитиме дітей (звуки [t], [d]), гарчатиме, як собачка (звук [g]), прибиратиме кімнату (звуки [t], [d]), гаситиме свічку (звук [f]). Казкові герої Карандаш та Незнайко тренуватимуть лексику разом з учнями. Pan Zapytanie ставитиме запитання, а учні допомагатимуть Незнайці згадати літери, написати слово, вивчити нову букву, нові слова. Карлсон, який весь час щось плутає, засвоюватиме правила поведінки тощо.

- **репродуктивний характер мовленнєвої діяльності**

Психологічні дослідження показують, що школярі цієї вікової групи здатні до самостійної творчої роботи, проте в переважній більшості випадків їх мовленнєва діяльність носить «наслідувальний», репродуктивний характер. Це передбачає широке використання різноманітних форм роботи, цікавих ігор, пісень, римівок, віршів. Значну роль відіграють музичний супровід, міміка, жести, рухи, звукоімітація.

- **переважання хорових та фронтальних форм роботи**

Стимулюючим фактором активності є вдале застосування та поєднання різних прийомів роботи. Найпоширенішими для даного ступеня є хорова, фронтальна та парна робота, використання віршів, пісень, інсценівок і таких прийомів навчання, які потребують рухової діяльності учнів. Постійна зміна видів навчальної діяльності уможливорює забезпечення активності учнів протягом уроку.

1.3. Зміст навчання ІМ у початковій школі.

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти, програми з іноземної мови для загальноосвітніх навчальних закладів, вітчизняного та зарубіжного досвіду, практична мета навчання іноземних мов молодших школярів полягає в опануванні ними мовленнєвих умінь на рівні, достатньому для здійснення спілкування іноземною мовою у чотирьох видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, говорінні, читанні та письмі – в типових ситуаціях. Оволодіння учнями таким спілкуванням передбачає формування у них комунікативної компетенції, яка реалізується з допомогою мовленнєвих умінь, розвинутих на основі мовних, лінгвокраїнознавчих і країнознавчих знань та навичок мовлення.

Практичне завадання навчання іноземної мови молодших школярів полягає у формуванні таких умінь:

а) на слух сприймати і розуміти мовлення вчителя, однокласників, основний зміст простих навчальних та автентичних текстів (діалогів, віршів, малих форм дитячого фольклору), які побудовані на засвоєному мовному матеріалі і звучать у середньому темпі, а також з опорою на візуальну наочність і мовну кмітливість;

б) брати участь у діалогічному спілкуванні: вести простий діалог етикетного характеру, діалог-розпитування, діалог-обмін думками в обмеженому колі типових ситуацій, у визначених комунікативних сферах; уміти використовувати у процесі спілкування невербальні засоби комунікації (жести, міміку). При цьому висловлювання кожного співрозмовника повинне містити 4-5 реплік, мовно правильно оформлених;

в) коротко висловлюватись у межах відібраних для початкової школи тем; уміти робити короткі повідомлення про певні події і факти, передавати зміст прочитаного або прослуханого тексту, описувати явища, об'єкти, переконувати співрозмовника, висловлювати свої думки і ставлення до предмета мовлення. Монологічне висловлювання має відповідати вимогам повноти, розгорнутості, завершеності думки. Варіативність мовних засобів може бути обмеженою, що компенсує застосування міміки, жестів. Обсяг висловлювань – 8 речень (наприкінці 4 кл.);

г) читати вголос та про себе короткі (обсягом до 300 друкованих знаків) навчальні і полегшені автентичні тексти, користуючись прийомами ознайомлювального та вивчаючого читання;

г) фіксувати й передавати письмово елементарну інформацію, наприклад: оформити за зразком особистий лист, листівку-вітання; написати адресу, оголошення; описати предмет, особу, явище; зафіксувати на письмі (обсягом до 8 речень) почуту інформацію;

д) правильно вимовляти й розрізняти на слух звуки, слова, словосполучення і речення іноземною мовою, дотримуючись інтонації основних типів речення;

є) послуговуватися найуживанішою лексикою в межах тематики початкового рівня, засвоїти продуктивний та рецептивний лексичні мінімуми;

є) сформувати уявлення щодо основних граматичних категорій мови, яку вивчають, розрізняти вивчену лексику і граматику під час читання та аудіювання і використовувати її в усному спілкуванні.

Рівень володіння іноземною мовою наприкінці 4 класу відповідає рівню А-1 згідно із «Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (2003).

На ефективність організації початкового періоду навчання впливає раціональне

визначення провідних видів мовленнєвої діяльності. Результати численних методичних досліджень, а також багаторічний досвід учителів свідчать про те, що **домінуючим** у навчання на початковому ступені має бути **усне мовлення**. Саме навички та вміння усного мовлення мають позитивний вплив на розвиток умінь в усіх інших видах мовленнєвої діяльності.

Враховуючи характер та обсяг роботи, яка необхідна для досягнення вимог програми, на іноземну мову на цьому ступені дається найбільша кількість годин у порівнянні з іншими ступенями.

2. Навчання ІМ в основній школі

2.1. Психологічні основи навчання ІМ учнів середнього шкільного віку

Процес навчання іноземної мови в основній школі відбувається одночасно зі змінами у психіці та поведінці підлітків, зумовлених швидким фізіологічним дозріванням. **Старші підлітки** - це вік гострих суперечностей у структурі особистості, що формується, і він потребує від учителя особливого педагогічного такту і методичної майстерності. **Визначальною особливістю** учнів середнього ступеня є **прагнення самостійності, самоствердження, негативне ставлення до жорстких вимог, примушування, прагнення "рівності" з дорослими.** У цьому віці **формується вибірковий пізнавальний інтерес, допитливість; розвивається критичний підхід до змісту, прийомів, форм навчання, розширюються інтереси, помітно зростає потреба у спілкуванні з однолітками, проявляються нові мотиви учіння, пов'язані з формуванням життєвої перспективи та ідеалів.** На середньому ступені вчителів доводиться прикладати значних зусиль для підтримання мотивації та інтересу учнів до предмета і для збереження набутих на початковому ступені знань, навичок та умінь.

У підлітковому віці активно **розвивається аналітико-синтетична діяльність**, зростає **прагнення зрозуміти вивчені явища**, спираючись на словесно-логічну (смыслову) пам'ять, удаватися до прийомів опосередкованого, довільного запам'ятовування. Це дає змогу формувати в учнів 7 – 9 класів розуміння мови як системи, складовими якої є фонетика, лексика, граматика.

У підлітковому віці відбуваються **якісні зміни в комунікативній діяльності учнів**, що позитивно впливає на формування іншомовних навичок та умінь. Середній етап є вирішальним у створенні комунікативної основи володіння ІМ. Велика увага приділяється тут розвитку непідготовленого мовлення. На середньому ступені значно збільшується питома вага домашньої самостійної роботи.

2.2. Особливості навчання ІМ в основній школі

Середній ступінь є завершальним етапом щодо створення бази для активного володіння навчальним іншомовним матеріалом. На цьому ступені **продовжується розвиток** усіх видів мовленнєвої діяльності, серед яких **домінує усне мовлення**. Говоріння учнів дедалі більше наближається до реального спілкування. Згідно з вимогами програми, учні основної школи мають оволодівати вміннями характеризувати людей, їх вчинки, висловлювати власне ставлення до людей, подій, суспільних явищ, розповідати про себе, свої захоплення, уподобання, ідеали, підтримувати розмову, висловлювати згоду та незгоду з предметом обговорення. **Діалогічне мовлення** повинно охоплювати різноманітні за структурою діалогічні єдності, окремі репліки діалогу мають складатися з декількох речень. **Монологічне мовлення** збільшується за обсягом (до 18 речень наприкінці 9 кл.), воно має складатися з різноманітних за структурою речень. **Зростає значення непідготовленого мовлення**, хоч воно ще може ґрунтуватись на елементах підготовленого мовлення, яке учні складають самостійно у домашній роботі.

Тематика для усного мовлення подана в програмі в такий спосіб, щоб теми для говоріння особистісного характеру, публічної та освітньої сфер спілкування від класу до класу розширювались та ускладнювались: 5 клас - «Подорож», «Рідне місто», «Шкільне життя»; 9

клас - «Живопис», «Наука, технічний прогрес», «Освіта в Україні і за кордоном»,

«Вибір професії». Починаючи з 7 класу, у тематиці для говоріння з'являються країнознавчі теми, які поступово розширюються.

Мовлення учнів стає змістовнішим, аргументованішим, складнішим за структурою мовного та мовленнєвого матеріалу.

Письмо на цьому ступені все більше **перетворюється із засобу навчання говоріння на самостійний вид мовленнєвої діяльності**. Крім особистого листа, учні мають навчатись писати лист офіційного характеру, лист-запрошення, лист-вираження подяки, також автобіографії, анотації, реферат, статті. Всі ці види завдань в значній мірі ґрунтуються на самостійній роботі учнів, яку вчитель повинен методично правильно спрямовувати через показ зразків, обговорювання алгоритмів виконання, планування етапів роботи, ознайомлення з критеріями та формами контролю.

Значна увага приділяється **читанню**. Читання як вид мовленнєвої діяльності набуває все більш комунікативного характеру, **зростає кількість та обсяг текстів**, які учні повинні вміти **читати мовчки**. На цьому ступені має місце цілеспрямоване формування вмінь **ознайомлювального** (з метою одержання основної інформації) та **вивчаючого** (з метою одержання повної інформації) **читання**. Поряд з **художньою літературою** для читання використовуються **науково-популярні та суспільно-політичні тексти**. Учні мають навчитися читати іноземною мовою різножанрову літературу через впровадження у навчальний процес різних видів читання: вивчаючого, ознайомлювального, переглядового.

Навчання **аудіювання** бажано здійснювати через використання радіо- і телепрограм доступного рівня складності та на основі текстів різних стилів та жанрів: фабульні, публіцистичні, інтерв'ю. Темп звучання текстів зростає, наближується до нормального. У них має бути 2-4% незнайомих слів, про значення яких учні можуть здогадуватись.

На середньому ступені навчання продовжується робота над формуванням мовної компетенції. Так, **удосконалення навичок вимови** відбувається шляхом проведення на кожному уроці тренування фонетичних явищ шляхом промовляння скоромовок, прислів'їв, коротких віршів, читання вголос речень, уривків з текстів.

На середньому ступені учні мають засвоїти практично **весь граматичний матеріал**, необхідний для усного мовлення. Оптимальним способом подання граматичних явищ є застосування індукції: учитель підводить учнів до самостійного формулювання правил, які вони потім записують у спеціальні зошити. Такий вид навчальної діяльності корисний для усвідомлення учнями форми та функції граматичних структур. Засвоєння граматичних структур на рівні навичок відбувається через тренувальну роботу в умовно-комунікативних та комунікативних вправах із використанням різних опор, при виконанні вправ вдома, у лінгафонному кабінеті. Досить ефективними є також комп'ютерні вправи, забезпечені зразками виконання, опорами та надійним контролем.

Лексичні одиниці для репродуктивного засвоєння переважно вчитель пояснює на уроці. На цьому ступені починається **формування потенціального словника** учнів. Учителеві слід показати учням, як можна самостійно здогадатись про значення незнайомої лексики з опорою на контекст, словотворчі елементи, інтернаціональні слова, засвоєні раніше співзвучення багатозначних слів.

Водночас актуалізується самостійна навчальна робота підлітків. Під час занять слід приділяти увагу виробленню в них умінь користуватися довідковою літературою, словниками, здійснювати пошук інформації в бібліотеці та Інтернеті, виділяти головне, готувати повідомлення, працювати з підручником, контролювати себе і один одного у процесі навчальної роботи. Обсяг лексичного матеріалу – 600 ЛО.

Рівень володіння іноземною мовою на кінець 9 класу відповідає рівню A2+ згідно із «Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання».

Середній ступінь навчання **характеризується використанням прийомів та способів**

навчання, які активізують розумово-мовленнєву діяльність учнів, їх ініціативність у виконанні завдань. Учнів найбільше приваблюють завдання, які вимагають самостійності, вміння комбінувати матеріал в залежності від потреб мовленнєвої ситуації. Вправи на імітацію та механічне запам'ятовування відступають на другий план.

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

Особливості організації навчання на середньому ступені:

- широке використання вправ, що імітують умови природного іншомовного спілкування, стимулюють розвиток логічного мислення, ініціативність учнів;
- переважання вербальної наочності;
- зростання ролі самостійної роботи учнів
- ширше використання парних та групових форм роботи.

3. Особливості навчання ІМ у старшій школі.

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

На старшому ступені **завершується формування активного словника** (обсяг 1300 ЛО) школяра та продовжується робота з формування рецептивного словника. Програма передбачає рецептивне засвоєння певної кількості лексичних одиниць. **Граматичний матеріал**, призначений для вивчення в 10-11 класах, засвоюється тільки до рівня розпізнавання та розуміння при читанні; в 11 класі має місце систематизація граматичного матеріалу, що вивчався у 5-11 класах.

Вікові особливості учнів старшої школи

Старшокласник поєднує в собі **рисид підлітка та ознаки юнацького віку**. В ньому діалектично об'єднується ще не втрачена дитячість з проявами дорослості. У старшокласника вже складаються **певні принципи поведінки, формується образ власного «Я», свої ціннісні орієнтації**. Чітко проявляється **диференціація інтересів**. Ставлення до дисциплін стає більш **вибірковим**. Оскільки в учнів з особливою силою проявляється прагнення до самоствердження, самовираження, до можливості відстоювати свої погляди та переконання, то саме **комунікативна спрямованість навчання ІМ і створення сприятливого психологічного клімату для спілкування є тими факторами, які на цьому ступені мають особливу значущість**. У зв'язку з цим дуже важливо відбирати для уроків такий матеріал, що носить **проблемний характер**, стимулює обмін думками, спонукає до роздумів.

Різноманітність інтересів, формування профорієнтації роблять необхідним подальше **посилення індивідуалізації навчання ІМ**. Підвищення ж почуття відповідальності, свідомого ставлення до навчання відкриває великі можливості для організації самостійної роботи, для стимулювання потреби у самоосвіті. **Самостійна робота** над мовою повинна готувати учнів до самостійного «доучування» та удосконалення володіння ІМ, а саме: розвивати в них уміння працювати з довідковою літературою, іноземним текстом, технічними засобами тощо. Отже,

на старшому ступені стає ще **більш актуальним поєднання індивідуальної, парної та групової роботи**, де вчитель виступає у ролі партнера, організатора, режисера, сценариста і т.п.

Як відмічають психологи, старшокласникам властиве переважно **довільне запам'ятовування**, яке є ефективним у тому випадку, якщо вони усвідомлюють, навіщо необхідно запам'ятовувати той чи інший матеріал. Запам'ятовуванню сприяє усвідомлення характерних особливостей матеріалу, співвіднесення та смислове групування об'єктів запам'ятовування і, головне, опора на інтенсивну розумову роботу. Останнє забезпечується проблемною організацією всієї пізнавально-комунікативної діяльності школярів.

Для старшокласників характерним **більш високий рівень комунікативного розвитку**: вони досконаліше володіють морфологічними та синтаксичними аспектами мовлення, зв'язністю, логічністю та послідовністю висловлювання. У мовленні старшокласників проявляються вміння аналізувати, робити висновки, прогнозувати. Усі ці особливості необхідно враховувати у процесі навчання ІМ.

Особливості організації навчального процесу з ІМ на старшому ступені:

З огляду на викладене можна констатувати такі **особливості організації навчального процесу з ІМ на старшому ступені**:

- послідовніше здійснення комунікативно-пізнавального навчання, пов'язаного з підвищенням змістовності мовлення учнів;
- використання прийомів, що спонукають до розвитку критичного мислення учнів, вираження особистого ставлення до проблем, які обговорюються;
- творчий характер навчальної діяльності учнів;
- широке застосування самостійної роботи учнів;
- використання колективних форм роботи

Література:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. док. пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. К.: Ленвіт, 1999. 320 с.
3. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці). К.: Ленвіт, 2008. 285 с
4. Програма для 5-10 класів загальноосвітніх навчальних закладів.
5. Seretny A., Lipińska E. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2005. 329 s.
6. Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Warszawa: PAN, 1980. 290 s.
7. Miodunka W. Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej. Kraków: UNIVERSITAS, 2009. 228 s.
8. Seretny., Lipińska E. Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2006. 340 s.

ТЕМА 4: ПЛАНУВАННЯ ТА АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ (2 год.)

ПЛАН

1. Планування навчального процесу з іноземної мови.
2. Урок як основна форма навчального процесу:
 - 2.1. Вимоги до уроку ІМ.
 - 2.2. Типологія уроків ІМ.
 - 2.3. Структура уроку ІМ.
 - 2.4. Аналіз уроку ІМ.
3. Організація позакласної роботи з ІМ.
 - 3.1. Мета і завдання позакласної роботи з іноземної мови.
 - 3.2. Принципи організації позакласної роботи з ІМ.
 - 3.3. Форми позакласної виховної роботи з іноземної мови.

1. Планування та аналіз навчального процесу з польської мови.

Успішність планування навчального процесу забезпечується урахуванням таких умов:

- цілей навчання ІМ,
- психологічних закономірностей та основних етапів формування мовленнєвих навичок і вмінь,
- наявних засобів навчання,
- основних методичних вимог до сучасного уроку ІМ,
- психологічних факторів навчання (вік учнів, рівень їх загального розвитку, коло інтересів, бажань, нахилів) і педагогічних факторів навчання (ступінь навчання, мовна та мовленнєва підготовка учнів).

Система планування в середній школі охоплює послідовне планування в межах усього курсу навчання, чвертей, циклу уроків та окремого уроку, виходячи з конкретних цілей кожного відрізка навчального процесу. Розрізняють календарно-річний план, що включає

- плани на чотири чверті (піврічні плани),
- тематичний план або план циклу уроків та поурочний план.

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

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

Календарно-річний план складається учителем на основі орієнтовного плану, який міститься в книжках для вчителя певного класу.

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

При поурочному плануванні завдання вчителя полягає в тому, як на даному конкретному уроці організувати процес навчання та виховання.

Вчитель повинен усвідомити призначення кожного елемента уроку, його взаємодію з іншими елементами уроку.

Підготовча робота вчителя до уроку здійснюється послідовно і включає: аналіз змісту матеріалу, визначення типу уроку, формулювання цілей уроку, поетапний розподіл навчального матеріалу, визначення часу на його опрацювання, розробку вправ, складання

плану-конспекту уроку, підготовку засобів навчання.

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

Визначення місця уроку в курсі навчання та аналіз змісту матеріалу дають вчителю можливість сформулювати основні практичні цілі уроку. Загальноосвітня, розвиваюча та виховна цілі конкретизуються у зв'язку з практичними.

Визначаючи практичні цілі конкретного уроку, вчитель може поставити одну головну мету та дві супутні. Головна мета звичайно пов'язана з розвитком умінь, тому на уроці учні повинні не стільки засвоювати матеріал, скільки вправлятися в іншомовній діяльності. Практичні цілі можуть дробитися на окремі завдання в межах певних етапів уроку.

Цілі уроку повинні точно визначати, на що потрібно звернути увагу в ході роботи: на показ та пояснення мовного матеріалу, на формування навичок, на розвиток умінь тощо.

Практичною метою уроку може бути ознайомлення з новою ГС, формування артикуляційної навички, навички читання слів певного типу, розуміння на слух нових ЛО, розвиток уміння вести бесіду у зв'язку з ситуацією, читання тексту з розумінням основного змісту, повідомлення про поточні події, систематизація вивченого матеріалу, контроль навичок та вмінь і т.п.

Формування практичної мети доцільно починати словами

Навчити... . Формувати..., Розвивати..., Удосконалювати....

Такі формулювання визначають спрямованість уроку на розвиток мовлення, формування та удосконалення навичок володіння мовним матеріалом. З формулювання мети повинно бути ясно, що необхідно засвоїти, в якому обсязі, з яким рівнем оволодіння.

Наприклад:

Навчити розповідати про свій робочий день в опорі на схему.

Навчити вести діалог-розпитування в ситуації "Як пройти...?"

Навчити розпізнавати і розуміти граматичне явище... в тексті. Удосконалювати навичку вживання ГС ...в усному мовленні на рівні фрази.

Удосконалювати техніку читання про себе/мовчки.

Розвивати вміння стисло переказувати текст.

Розвивати вміння аудіювати текст, ігноруючи незнайомі слова.

Розвивати вміння вести групову бесіду.

Освітня мета передбачає, з одного боку, прилучення учнів до культури країни, мова якої вивчається, шляхом засвоєння нової загальноосвітньої інформації; з іншого - розширення філологічного кругозору учнів.

Наведемо приклади формулювання освітніх цілей:

Поглибити знання учнів про творчість А. Міцкевича.

Розширити знання учнів про політичну систему Польщі.

Сформувати уявлення учнів про нове граматичне явище - Сполучник.

Розвиваюча мета реалізується у процесі навчання там, де учень застосовує свій інтелект, волю, почуття, пам'ять, увагу, уяву і т.п.

Її доцільно формулювати у такий спосіб:

Розвивати мовну здогадку та мовленнєву реакцію.

Розвивати здатність порівнювати мовні явища рідної та іноземної мов.

Розвивати естетичне сприймання дійсності.

Розвивати культуру спілкування в ситуації "Знайомство".

Розвивати здатність мовного самоконтролю.

Розвивати самостійність у праці.

Розвивати уяву учнів в умовах гри/драматизації тексту/роботи в парах.

Виховний вплив на уроці іноземної мови забезпечується використанням виховних

можливостей навчального матеріалу та спеціальних прийомів роботи з ним, завдяки чому формуються відповідні суспільно-політичні погляди учнів, почуття, ставлення до морально-етичних категорій, до навколишнього світу.

Наведемо приклади формулювання виховних цілей:

Формувати почуття патріотизму.

Прищеплювати любов до праці.

Виховувати повагу до традицій народу Польщі.

Формувати критичне ставлення до вчинків людей.

Виховувати почуття ввічливості, чуйність у стосунках з товаришами. Слід зауважити, що виховні та розвиваючі цілі можна планувати на цикл уроків, оскільки виховання та розвиток проходять значно повільніше, ніж навчання.

Готуючись до планування уроку, вчитель також **проводить аналіз матеріалу** з точки зору труднощів, які він може викликати в учнів. При цьому вчитель прогнозує можливі помилки учнів у ході наступної роботи з цим матеріалом, намічає необхідну послідовність дій щодо їх подолання.

Враховуючи конкретні завдання і зміст уроку, важливі психолого-педагогічні фактори, вчитель **визначає структуру уроку** та відповідні прийоми і форми роботи.

Завданням учителя є **створення природних переходів** від однієї частини уроку до іншої і від одного виду вправ до інших. Роль таких "місточків" можуть виконувати бесіда з учнями, що переключає їх на інше завдання, коротке дотепне оповідання, ілюстрація, етикетний діалог тощо.

Отже, кожний з етапів уроку має свій "організаційний момент", що готує даний етап. Його функція - орієнтування учнів на наступну роботу, мотивація їхньої діяльності, повідомлення про те, чим будуть займатися учні та що для цього слід зробити. Важливо також націлити учнів на результат їх діяльності, якого вони повинні досягти в кінці уроку чи певного етапу.

Потім учитель **розподіляє час** у хвилинах на кожен частину уроку

Стосовно мовленнєвої діяльності можна рекомендувати таке їх співвідношення: **слухання - 40% , говоріння - 30%, читання - 20%, письмо - 10%.**

Нарешті вчитель **продумує та готує наочні посібники**, роздавальний матеріал, підбирає технічні засоби навчання та складає план-конспект уроку.

План-конспект уроку може бути коротким і розгорнутим. Старанно роблений конспект уроку сприяє чіткому проведенню цього уроку.

На початку конспекту вказується

дата проведення уроку, його порядковий номер,

група чи клас учнів,

тема, підтема,

цілі,

послідовно викладається хід уроку у вигляді (вкладного сценарію: спочатку вступна частина, потім основна та заключна частини. Узагальнена схема плану-конспекту може мати такий вигляд:

Схема плану-конспекту уроку

Дата

План-конспект уроку №... в ... класі

Тема: (Підтема):

Цілі:

Практична/ні

Освітня/ні

Розвиваюча / ці

Виховна/ні

Обладнання уроку:

Схематичний план уроку

Час

Початок уроку

I. Організація класу. 2 хв.

II. Мовленнєва/фонетична зарядка. 3 хв.

Основна частина уроку 35 хв.

III-VI.....

Заключна частина уроку

VII. Підбиття підсумків.....2 хв.

VIII. Виставляння оцінок, їх мотивація. 3 хв.

Хід уроку

Етап, мета етапу, прийом

Зміст роботи

Учитель-початківець повинен скласти розгорнутий план-конспект уроку.

2. Урок як основна форма навчального процесу.

Урок ІМ як **основна організаційна одиниця** навчального процесу є його частиною і водночас самостійною, цілісною ланкою.

Мовленнєва спрямованість уроку ІМ. Визначення мовленнєвої діяльності як основного об'єкта навчання передбачає формування чотирьох видів цієї діяльності - слухання, говоріння, читання, письма на уроці ІМ. Для досягнення таких цілей необхідна,

По-перше, практична орієнтація уроку, тобто переважання вправлення у спілкуванні над повідомленням знань та їх осмисленням. Кожен урок повинен мати конкретні практичні цілі, спрямовані на формування мовленнєвих навичок та вмінь.

По-друге, мовленнєва спрямованість уроку означає комунікативний характер вправлення. Такі вправи як повторення за вчителем, переклад, складання речень за зразком, переказ тексту і т.п. мають бути також підпорядковані комунікативним цілям.

Комунікативне вправлення - це завжди мовленнєва діяльність в нових ситуаціях з певною метою. Виконуючи комунікативну вправу, учень вирішує поставлене учителем розумово-мовленнєве завдання, його мовлення пов'язане з конкретною природною або створеною штучно ситуацією спілкування.

Комунікативна атмосфера повинна пронизувати весь урок, починаючи з повідомлення вчителем завдань уроку ("Сьогодні ми поговоримо про те, як можна відпочити на канікулах, прочитаємо казку, навчимося виражати прохання польською мовою і закінчуючи підсумком уроку, коли вчитель оцінює роботу учнів, наголошуючи на їх досягненнях саме в оволодінні комунікацією.

Комплексність уроку ІМ. Ця особливість уроку зумовлена природою мовлення: у мовленні всі види діяльності взаємодіють, сприяють формуванню один одного.

Отже на уроці ІМ всі аспекти мови - фонетичний, лексичний, граматичний - вивчаються взаємопов'язано, взаємозумовленим є й навчання видів мовленнєвої діяльності. Так, кожна доза мовного матеріалу повинна опрацьовуватись в усіх видах мовленнєвої діяльності. Наприклад, засвоюючи структуру активного граматичного мінімуму, необхідно передбачити вправи у вживанні та розумінні цього явища в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Засвоєння структури пасивного граматичного мінімуму необхідна практика в читанні чи аудіюванні. Це проте не означає, що на уроці в однаковій мірі розвиваються всі види мовленнєвої діяльності. Один чи два з них будуть переважати над іншими.

Іноземна мова - мета і засіб навчання. Це положення пов'язане з використанням засобів мовної наочності для оволодіння діяльністю на уроці ІМ, що реалізується завдяки мовленню вчителя. Мовлення вчителя виконує дві важливі функції.

По-перше, воно використовується для організації вчителем навчання і виховання на уроці. Отже воно повинно бути виразним, переконливим, грамотним, економним.

По-друге, мовлення вчителя ІМ на відміну від вчителів інших предметів є засобом навчання, тобто зразком для наслідування, опорою на котру може використати учень, стимулом, що спонукає до мовлення. Тому воно має бути зразковим, тобто нормативним; автентичним, тобто саме так у даній ситуації сказав би носій мови; адаптивним, тобто відповідати можливостям мовленнєвому досвіду учнів; різноманітним за засобами вираження думки.

Створення іншомовної атмосфери на уроці має стати одним із завдань учителя ІМ, тому він повинен прагнути до ведення уроку виключно із початку доцільно перекладати учням свої розпорядження на рідну мову, часом обмежити її використання тільки найнеобхіднішими ситуаціями. Мовлення вчителя воно не повинно займати більше 10% часу уроку. Решта часу повинна бути віддана мовленню учнів. '

Висока активність розумово-мовленнєвої діяльності учнів. Ефективність уроку визначається ступенем розумово-мовленнєвої активності учнів, і завдання вчителя полягає у залученні їх до активної внутрішньої розумової та зовнішньої мовленнєвої діяльності і підтриманні її протягом уроку. До факторів, що стимулюють розумово-мовленнєву діяльність, відноситься використання змістовного та інформативного навчального матеріалу, що відповідав би інтелектуальному розвитку учнів; постановка цілей, що спонукають учнів у вирішенні комунікативних завдань, до висловлювання власних думок застосування прийомів навчання, що дають можливість кожному учню брати безпосередню участь у мовленнєвій діяльності та максимально збільшують активний час на уроці (самостійна робота, колективні форми навчання). Стимулювання активності учнів має бути пов'язаним з розвитком у процесі мовленнєвої ініціативи. Це означає, що домінувати на уроці повинен учень, а не вчитель. Така вимога відповідає особистісно-діяльнісному підходу, згідно з яким у центрі навчання знаходиться суб'єкт-учень

Різнорічність форм роботи учнів. З огляду на сучасну тенденцію навчання учень розглядається як суб'єкт навчальної діяльності, актуальним є

застосування таких її форм, котрі інтенсифікують навчання, спонукають до активної роботи кожного учня і разом з тим дають йому можливість самому регулювати темп та умови виконання діяльності.

Вимога різнорічності форм роботи є особливо важливою для навчання усного мовлення, адже на відміну від аудіювання і читання, які легко організувати як синхронну діяльність, усне мовлення потребує взаємних контактів, які й повинен забезпечити вчитель на уроці.

Особливий ефект у цьому сенсі дає поєднання індивідуальних форм роботи з колективними.

До індивідуальних форм відносять роботу у фронтальному режимі (відповіді учнів по черзі), опитування окремих учнів, індивідуально-масове тренування (самостійне синхронне виконання завдань з аудіювання, читання, письма, а також говоріння у режимі "учень-диктор", проговорювання або читання хором за вчителем чи диктором).

Колективні форми роботи охоплюють колективно-масове тренування в парах без змін або із зміною партнерів (напр., прийоми "шеренги", "натовп") та в малих групах від трьох до п'яти учасників (самостійне синхронне виконання вправ учнями у двійках, трійках і т.п.), хорове реплікування в режимі група - група, група - один учень, один учень - група.

Колективні форми роботи учнів є перспективними для навчання спілкування. Вони не тільки збільшують активний час діяльності учнів, але й знижують стан тривожності, допомагають подолати боязнь помилок, формують в учнів почуття колективізму.

Мотиваційне забезпечення навчальної діяльності. Мотивація, під якою розуміють спонукальні сили до вивчення ІМ, зумовлена суб'єктивним світом учня, вона визначається його власними бажаннями, пристрастями, особистісною зацікавленістю у навчанні. На уроці ІМ мотивація забезпечується рядом факторів.

По-перше, матеріал, що використовується на уроці, повинен бути цікавим, відповідати

смакам та уподобанням учнів. Це може бути не тільки цікавий текст, але й сучасна пісня, поезія, гумор тощо.

По-друге, прийоми роботи з навчальним матеріалом повинні приваблювати учнів. Цьому сприяють колективні форми роботи, де учень відчуває себе суб'єктом спілкування, навчальні ігри (ігри-конкурси, змагання, ігри на здогадку, рольові ігри, буквені ігри, рухливі ігри і т.п.), що ставлять учнів у життєву ситуацію, проблемні завдання до вправ, які сприяють інтелектуальному розвитку учня.

По-третє, учень повинен усвідомлювати рівень своєї успішності у вивченні ІМ, бо це викликає задоволення собою, відчуття прогресу в учінні. Успішність учіння досягається доступними та посилюючими навчальними завданнями, та оцінкою з боку вчителя та учнів. Щоб завдання було посилюючим, учень повинен мати можливість скористатися зразком виконання дії, необхідними опорами. ключами для самокорекції, що може забезпечуватись використанням різноманітних допоміжних засобів навчання, як нетехнічних, так і технічних.

Оцінку успішності учня не слід ототожнювати виключно з **балом**.

По-четверте, на мотивацію навчання позитивно впливає сприятливий психологічний клімат на уроці. Атмосфера спокійної врівноваженості, взаємної довіри, відчуття рівноправності, партнерства у спілкуванні викликає в учнів вдовolenня від навчального процесу, бажання брати в ньому участь. Сприятливо впливають також моменти релаксації (музичний фон, фізкультпаузи), котрі знімають втому в учнів, підвищують їх загальний тонус і, таким чином, перешкоджають спаду мотивації. Знання вчителем вищезгаданих мотиваційних засобів та їх застосування сприяє успішному навчанню ІМ.

3. Організація позакласної роботи з польської мови.

Мета і психолого-педагогічні аспекти позакласної роботи з іноземної мови

Сучасна школа має великий досвід проведення освітньо-виховної роботи з іноземної мови, яка становить частину єдиного навчально-виховного процесу.

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

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

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

На початковому ступені (2-5 класи) учням притаманні такі риси як прагнення до конкретної, однак нетривалої діяльності, негайного результату, а також допитливість, інтерес до всього нового, емоційна активність. Проте вони мають завищену самооцінку і ще не вміють керувати своєю поведінкою. Більш розвинена механічна пам'ять учнів цього віку сприяє кращому і швидшому запам'ятовуванню віршів, пісень тощо.

На середньому ступені (6-9 класи) підлітки виявляють більшу соціальну активність, спрямовану на засвоєння певних зразків поведінки та цінностей, прагнуть до сприйняття нового, цікавого, їх пам'ять розвивається у напрямі інтелектуалізації, запам'ятовування набуває цілеспрямованого характеру мовлення стає більш керованим і розвиненим. Підлітки потребують щирого і серйозного ставлення до своїх інтересів, не люблять обмеження своєї самостійності з боку дорослих.

На старшому ступені (10-12 класи) учні прагнуть до всебічного розвитку своєї особистості, поглибленого засвоєння знань. У цьому віці формується науковий світогляд,

зростає соціальна активність, збільшується інтерес до проблем людських взаємин, захоплення стають різнобічними, а самооцінка своїх здібностей знижується. Великої ваги для юнаків набуває спілкування зі своїми однолітками. Спілкування для них - невід'ємна частина їх життя, канал інформації та вид діяльності, у процесі якої відбувається формування індивідуального стилю поведінки старшокласників.

Слід звернути увагу на те, що у процесі організації позакласної роботи з ІМ необхідно враховувати як психологічні особливості особистості, так і **психологічні особливості колективу**: рівень його розвитку, ступінь організаційної, психологічної, інтелектуальної та емоційної єдності, спрямованість діяльності колективу на стосунки між його членами, емоційний стан класу під час виконання завдань з позакласної роботи.

Знання психологічних особливостей учнів - необхідна передумова успішного виконання вибору відповідних форм позакласної роботи, визначення змісту цих форм, організації та проведення позакласного заходу.

Принципи організації позакласної роботи з ІМ

Принципи позакласної роботи з ІМ - вихідні положення, які визначають вимоги до її змісту, методів та організаційних форм. Вони відповідають цілям та завданням усієї позакласної роботи з ІМ у школі та ілюструють суть педагогічної діяльності вчителя - організатора позакласної роботи.

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

Принцип добровільності полягає в тому, що учні включаються в позакласну роботу за власним бажанням. Цей принцип має свою особливість: учень, який сам визначив свою участь у тому чи іншому виді позакласної діяльності, бере на себе добровільне зобов'язання продовжувати вивчення ІМ, що вимагатиме від нього додаткових зусиль.

Принцип масовості передбачає активну участь в позакласних заходах якнайбільшої кількості учнів з різним рівнем володіння іноземною мовою.

Принцип урахування і розвитку індивідуальних особливостей та інтересів учнів передбачає врахування в контексті діяльності учнів власного досвіду, інтересів, бажань, нахилів, світогляду, емоційно-почуттєвої сфери та статусу особистості в колективі. Принцип зв'язку позакласної роботи з уроками насамперед полягає в тому, щоб забезпечити єдність практичних, розвиваючих та виховних цілей позакласних занять та уроків. Він також передбачає зв'язок навчальних матеріалів, які використовуються в позакласній роботі, з матеріалом чинних навчально-методичних комплексів з ІМ.

Позакласна робота базується на володінні учнями навичками та вміннями, набутими на уроках ІМ, тому дуже важливим є те, щоб учні якнайповніше використовували ці навички та вміння під час позакласного заходу.

Водночас позакласна робота має позитивно впливати на навчальну діяльність учнів з іноземної мови. Г.І.Мокроусова і Н.Ю.Кузовлева доповнюють вищезгадані **принципи принципами комплексності, захопленості та розвитку ініціативи і самодіяльності**. Принцип комплексності має забезпечити єдність і взаємозв'язок патріотичного, морального, естетичного, трудового і фізичного виховання. Позакласна робота з ІМ повинна виховувати щирого громадянина, який з повагою ставиться до своєї країни і країни, мову якої він вивчає. Цей громадянин має бути чесним, порядним, розуміти людей, з якими спілкується, поважати допомагати їм. На позакласних заходах необхідно прищеплювати учням любов до прекрасного, вчити виконувати пісні, слухати і розуміти музику, гарно оформляти альбоми, стінгазети, виготовляти костюми і різний реквізит до вистав.

Принцип захопленості пов'язаний з вибором конкретних цікавих прийомів, які сприяють ефективному досягненню поставлених завдань, а також зі змістом навчальних матеріалів, який має бути новим, незвичайним, захоплюючим, здебільшого країнознавчого характеру.

Принцип розвитку ініціативи та самодіяльності передбачає стимулювання розвитку у школярів самодіяльності та ініціативи в роботі. Саме в позакласній роботі вчитель має дати учням можливість самостійно використати свої знання та вміння, дозволити робити все, що стосується підготовки та проведення позакласного заходу, вміло й непомітно керуючи цим процесом. Самодіяльність - основа творчості, а саме творче задоволення в роботі завжди сприяє бажанню працювати краще, знати іноземну мову досконаліше. Ініціатива має стати суттєвою позицією кожного учня. Учителю необхідно спонукати своїх учнів до того, щоб вони самі пропонували тематику і форми позакласного спілкування.

Усі вищезазвані принципи доповнюють один одного і в комплексі забезпечують цілеспрямований, послідовний, систематичний і водночас різнобічний вплив на розвиток особистості.

Форми позакласної виховної роботи з іноземної мови

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

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

Групова форма позакласної роботи має чітку організаційну структуру і відносно постійний склад учасників, об'єднаних спільними інтересами. До цієї форми належать різноманітні гуртки: розмовні, вокальні, драматичні, перекладачів, філателістів, позакласного читання тощо. Деякі методисти рекомендують організовувати для учнів усіх класів розмовні та хорові гуртки, для учнів старших класів - літературно-перекладацькі та країнознавчі. Позитивно зарекомендували себе комбіновані гуртки, де поєднуються різні види діяльності, наприклад, розучування пісень та підготовка інсценівок, позакласне читання і перегляд діафільмів з подальшим обговоренням переглянутого. Заняття в гуртках, як правило, проводяться регулярно.

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

За змістом можна виділити такі **форми** позакласної роботи з ІМ:

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

Кожна група зазначених форм передбачає конкретні заходи.

Заходи змагального характеру: конкурс, гра, олімпіада, вікторина та інші.

Засоби масової інформації - стінгазета, оголошення, бюлетень, усний журнал, дайджест, виставка-вікторина тощо.

Заходи культурно-масового характеру: вечір-свято присвячений народним традиціям рідної країни або країни, мова якої вивчається; вечір-портрет, присвячений життю та діяльності відомих письменників, поетів, композиторів, акторів тощо; вечір-зустріч з цікавими людьми; вечір-хроніка у зв'язку зі знаменними подіями; ранок казок та інші.

Заходи політико-масового характеру: форум, фестиваль, прес-конференція, ярмарка солідарності, телеміст та інші.

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

До **об'єднуючих форм** відносять дитячі та юнацькі клуби за інтересами, шкільні музеї, бібліотеки, кіностудії, кінотеатри та клуб веселих і кмітливих. Клуби є ефективною формою

позакласної роботи з ІМ, тому що вони об'єднують учнів різного віку і різних інтересів, створюють широкий простір для спілкування, діють на засадах самоврядування і стають центрами позакласної роботи в школах. Клуби мають свої назви, емблеми, положення і статuti. Особливою популярністю серед школярів користуються клуби веселих та кмітливих (КВК), які передбачають проведення цікавих конкурсів, виконання пісень, віршів, розгадування загадок, кросвордів, ребусів з зоровою опорою у вигляді плакатів, картин, діафільмів. Кожна команда, яка бере участь у КВК, має свій девіз, емблему, пісню та форму. Як "домашнє завдання" учасники клубу готують інсценівку за творами відомих зарубіжних письменників та драматургів.

Доцільно виділити окремо таку форму позакласної роботи як

Тиждень іноземної мови у школі.

Ця форма за своїм характером є масовою, бо передбачає участь у ній широкого контингенту учнів; а за своєю структурою є комплексною, тому що включає комплекс різних за змістом та формою заходів, які відбуваються в певний період часу і спрямовані на реалізацію завдань комплексного підходу до виховання учнів.

Тиждень іноземної мови у школі як комплексна форма повинна сприяти цілеспрямованій організації і систематизації усієї позакласної роботи з ІМ у школі, активізації роботи гуртків, для яких Тиждень стає своєрідним творчим дебютом, формуванню творчих стосунків між учнями, вчителями і батьками, які взаємодіють у процесі підготовки і проведення Тижня. Тиждень іноземної мови проводять у певний період навчального року за попередньо складеною програмою, яка визначає цілі, зміст і форму кожного з його компонентів. Тематика заходів у рамках Тижня повинна бути цікавою, пізнавальною, вступною, пов'язаною з навчальним матеріалом та відповідати віковим особливостям учнів, рівню їх мовної підготовки. Процес підготовки і проведення Тижня ІМ проходить у **три етапи**.

I етап (підготовчий) починається складанням програми Тижня. На цьому етапі створюється оргкомітет, до складу якого обираються вчителі іноземної мови, завуч, представники учнівського та батьківського загалу. Члени оргкомітету визначають виконавців програми, організують виготовлення костюмів, реквізиту, оформлення приміщень, виставок, оголошень, запрошень, також підготовку необхідних фотоматеріалів, діафільмів, кінофільмів, слайдів, безпосередньо підготовку учнів до виступів проводять вчителі ІМ, працюючи індивідуально з кожним учнем або з групами учнів у гуртках. Під час репетицій учні вдосконалюють свою вимову, вчать поводитися на сцені і т.п.

II етап - це проведення Тижня іноземної мови. Обов'язковою умовою проведення Тижня є створення атмосфери святковості, невимушеності. Учні повинні відчувати задоволення і радість від своєї участі у святі.

III етап присвячений підсумкам Тижня. Бажано випустити інформаційний бюлетень і повідомити про те, як пройшов Тиждень, яких успіхів досягли його учасники, хто з учнів найбільше відзначився.

Як окрему форму позакласної роботи з іноземної мови можна виділити **листування школярів**. Воно має не тільки велике виховне, але й практичне значення, оскільки сприяє розвитку мовлення учнів. Листування дає можливість учням практично користуватися іноземною мовою як засобом спілкування та отримувати додаткову інформацію до тем програми. Щоб листування сприяло розвитку не лише писемного, але й усного мовлення учнів, на засіданнях гуртка або секції клубу заслуховується інформація іноземною мовою, про яку йдеться в листі, влаштовуються виставки листів, під час яких коментується їх зміст. Організуючим центром цієї роботи є "Шкільний поштамт", який допомагає учням в листуванні, надає їм інформацію про те як правильно оформити листа (написати адресу, дату тощо), пропонує адреси зарубіжних друзів, які бажають листуватися, забезпечує конвертами, марками, консультує з приводу вживання мовного матеріалу, характерного для епістолярної форми спілкування.

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

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

Література:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання С.Ю.Ніколаєва. Переклад з англ. К.: Ленвіт, 2003. 273с.
2. Miodunka W. Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej. Kraków: UNIVERSITAS, 2009. 228 s.
3. Seretny., Lipińska E. Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2006. 340 s.
4. Книга вчителя іноземної мови: Довідково-методичне видання / Упоряд. О.Я. Коваленко, І.П.Кудіна. Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. 240с.
5. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. 12-бальна система. К., 2000. 126 с.
6. Структурно-логічні схеми і таблиці з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / Укл. С.Ю.Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2004. 208с.
7. Seretny A., Lipińska E. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2005. 329 s.
8. Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Warszawa: PAN, 1980. 290 s.

Тема 5. ОЦІНЮВАННЯ ТА КОНТРОЛЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ (2 год.)

ПЛАН

1. Контроль у навчанні ІМ, його функції та якості
2. Види та форми контролю
3. Об'єкти контролю
4. Тестовий контроль
- 4.1. Тест та його основні якості
- 4.2. Види тестів
- 4.3. Структура тесту
- 4.4. Переваги та недоліки тестових форм контролю
5. Оцінювання навчальних досягнень учнів.

1. КОНТРОЛЬ У НАВЧАННІ ІМ, ЙОГО ФУНКЦІЇ ТА ЯКОСТІ

Контроль є складовою частиною системи навчання іноземних мов.

Контроль – це виявлення рівня сформованості мовленнєвих навичок і вмінь, визначення правильності організації навчального процесу, діагностування труднощів засвоєння матеріалу учнями, перевірка ефективності використання методів і прийомів навчання.

Головна мета контролю у процесі навчання іноземної мови - це управління процесом формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь.

Завданням контролю є визначення та оцінювання рівня їх сформованості.

Засобами проведення контролю виступають спеціально підготовлені контрольні завдання, які включають інструкцію щодо їх виконання і мовний та мовленнєвий матеріал, який вивчався учнями.

Як складник системи навчання контроль має свої функції, види, форми, засоби та об'єкти. Виділяють такі **функції контролю**: функція зворотного зв'язку, оціночна, навчальна, розвивальна, коригуюча, стимулююча, попереджаюча.

1. Функція зворотного зв'язку є основною функцією контролю. Вона забезпечує керування процесом навчання іноземної мови. Зворотний зв'язок діє у **двох напрямках**: на вчителя і на учня.

Зворотний зв'язок, що діє у напрямі до вчителя несе інформацію про рівень успішності учнів. Вчитель аналізує цю інформацію на предмет наявності недоліків, проводить діагностику відхилень у мовленнєвій діяльності учнів, оцінює доцільність обраних прийомів, способів і методів навчання, вносить необхідні корективи у методику своєї роботи.

Зворотний зв'язок у напрямі до учнів дає їм інформацію про рівень їх успішності в оволодінні іншомовними навичками та вміннями. Така інформація дозволяє учням здійснювати самооцінку досягнень в оволодінні мовою і планувати свою подальшу навчальну діяльність.

2. Оціночна функція реалізується в ході оцінювання результатів виконання учнями навчальних завдань. Оцінка вказує на певний рівень володіння іншомовною мовленнєвою діяльністю, і є орієнтиром для учнів (та їх батьків) у подальшій діяльності в опануванні іноземної мови. Оцінка є основним показником успішності навчання в офіційних документах про освіту, а також у звітах, що складаються адміністрацією шкіл для органів народної освіти.

3. Навчальна функція контролю реалізується у процесі виконання контрольних завдань. За своїм характером контрольне завдання є вправою, виконання якої потребує від учня здійснення певних мовленнєвих дій, спрямованих на досягнення мети, поставленої у завданні. Ці мовленнєві дії реалізуються завдяки функціонуванню відповідних мовленнєвих навичок і вмінь, в результаті чого відбувається їх подальше закріплення та удосконалення. Отже під час виконання

контрольних завдань продовжується і процес навчання.

4. Розвивальна функція контролю передбачає розвиток індивідуально-психологічних особливостей учнів, які функціонують під час виконання учнями контрольних завдань: оперативна слухова або зорова пам'ять, гнучкість мислення, фонематичний слух, пластичність артикуляційного апарату та ін.

У процесі контролю відбувається розвиток спеціальних навчальних умінь, які дозволяють учням найкращим чином виконати контрольне завдання. На цій основі розвиваються вольові якості особистості учня, почуття відповідальності, здатність до самодисципліни.

4. Корируюча функція контролю полягає в тому, що оцінювання результатів роботи учнів спонукає вчителя до аналізу обраної ним стратегії навчання та до внесення необхідних коригуючих дій щодо добору прийомів, способів і методів навчання, відбору вправ, визначення режиму і тривалості їх виконання, послідовності організації всієї навчальної роботи з учнями.

5. Стимулююча функція контролю реалізується в напрямі розвитку інтересу, мотивів учня до вивчення іноземної мови. Перспектива отримання високих результатів у виконанні контрольних завдань є стимулом до вдосконалення володіння ними іноземною мовою.

6. Попереджаюча функція контролю вбачається в тому, що контроль попереджає допущення аналогічних помилок у подальшій роботі.

Для того щоб ці функції успішно реалізувались у практиці навчання, контролю мають бути притаманні такі **якості** як:

- **цілеспрямованість**, яка полягає в тому, що контроль має бути спрямованим на певні мовленнєві навички і вміння, рівень досягнення яких визначається та оцінюється;
- **репрезентативність**, яка означає, що контролем має бути охоплений весь той мовний мовленнєвий матеріал, засвоєння якого перевіряється;
- **об'єктивність** забезпечується застосуванням об'єктивних способів оцінювання відповідей учнів;
- **систематичність** реалізується за умови його регулярного проведення у процесі навчання іноземної мови на всіх етапах навчання.

2. ВИДИ ТА ФОРМИ КОНТРОЛЮ

За характером регулярності проведення у навчальному процесі розрізняють поточний контроль і підсумковий.

Поточний контроль здійснюють щоденно для визначення рівня сформованості окремої навички або вміння на основі засвоєння незначного обсягу навчального матеріалу. Такий контроль інформує учнів і вчителя про стан навчального процесу і виконує функції зворотного зв'язку і діагностування труднощів.

Підсумковий контроль проводять наприкінці вивченої теми (розділу підручника), семестру, навчального року. Він спрямований на перевірку рівня володіння іншомовною мовленнєвою діяльністю протягом тривалого періоду навчання і виконує насамперед функцію оцінювання досягнень учнів.

Форми контролю

1. За охоптом учнів контроль може бути **фронтальним** (опитується весь клас), **індивідуальним**, **парним** і **груповим**;

2. За способом реалізації - **усним** (у формі співбесіди з учнем під час усного іспиту) або

письмовим (у формі контрольних робіт);

3. За використанням рідної мови - **одномовним** (безперекладним) і **двомовним** (перекладним).

4. За використанням ТЗН розрізняють **контроль з використанням ТЗН** і **без використання ТЗН**;

5. За способом організації розрізняють **контроль з боку вчителя** і **контроль з**

бокуучня: взаємоконтроль і самоконтроль

Контроль з боку вчителя здійснюється під час проведення уроку і передбачає передусім корекцію помилок учня.

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

Взаємоконтроль передбачає здійснення контролю володіння іншомовною мовленнєвою діяльністю самими учнями.

Наприклад, під час роботи в парах з індивідуальними картками, підстановчими таблицями тощо, коли один учень перевіряє за допомогою ключа виконання контрольного завдання іншим учнем.

Самоконтроль – розумове вміння, спрямоване на порівняння результату власної діяльності з еталоном і передбачає здійснення контролю володіння іншомовною мовленнєвою діяльністю самим учнем.

Природно, що при здійсненні самоконтролю відбувається **самокорекція**, яка логічно завершує увесь цикл іншомовної діяльності.

Самокорекція – це інтелектуальне вміння, котре забезпечує безпосереднє усвідомлення і виправлення самим учнем власних помилок.

3. ОБ'ЄКТИ КОНТРОЛЮ

Об'єктами контролю виступають навички і вміння мовлення, рівень володіння якими дозволяє учню здійснити іншомовну мовленнєву діяльність.

Отже **об'єктами контролю** є слухо-вимовні, лексичні, граматичні навички (мовна компетенція) та вміння здійснювати мовленнєву діяльність в говорінні, аудіюванні, читанні, письмі з урахуванням соціокультурних особливостей цих видів мовленнєвої діяльності (мовленнєва компетенція).

Так, у продуктивних видах мовленнєвої діяльності (говорінні, письмі) основними **якісними показниками** є: ступінь узгодженості висловлювань із заданою темою, ситуацією; повнота відображення теми, ситуації; рівень і характеристика імпрізації у формулюванні висловлювань; правильність використання мовних засобів для оформлення висловлювань; різноманітність використання мовних засобів. В рецептивних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні) основним якісним показником є ступінь розуміння (загальне, повне, детальне).

Кількісні показники у продуктивних видах мовленнєвої діяльності складають: обсяг (кількість слів, речень) і швидкість (наявність пауз, повторень) усного або письмового висловлювання. Кількісними показниками у рецептивних видах мовленнєвої діяльності є тривалість звучання тексту і темп мовлення - в аудіюванні, обсяг тексту - в читанні.

Див. таблицю „Вимоги Програми щодо обсягу мовленнєвого матеріалу” (аналізтаблиці).

Залежно від ступеня навчання в середньому навчальному закладі учень має оволодіти певним рівнем іншомовної комунікативної компетенції у межах засвоєного мовного та мовленнєвого матеріалу. Тематика та обсяг цього матеріалу, а також тривалість висловлювань, обсяг і змістова характеристика текстів для читання та аудіювання, зміст лексичного, граматичного і фонетичного мінімуму, що має бути засвоєний у середньому навчальному закладі, визначаються державною програмою з предмета "Польська мова".

4. ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ

4.1. ТЕСТ ТА ЙОГО ОСНОВНІ ЯКОСТІ

Тестовий контроль або тестування як термін означає у *вужькому* сенсі використання і проведення тесту, і в *широкому* - як сукупність процедурних етапів планування, складання і випробування тестів, обробки та інтерпретації результатів проведення тесту (В.О. Коккота).

У навчанні іноземних мов застосовується лінгводидактичне тестування.

Лінгводидактичний тест – це підготовлений відповідно до певних вимог комплекс завдань, які пройшли попереднє випробування з метою визначення показників його якості і які дозволяють виявити в учасників тестування рівень їх мовної і/або комунікативної компетенції та оцінити результати тестування за заздалегідь встановленими критеріями (В.О.Коккота).

Основними показниками якості лінгводидактичного тесту є:

- **валідність**, тобто його придатність для визначення рівня володіння певними іншомовними мовленнєвими навичками і вміннями;
- **надійність** дає приблизно однакові результати при повторному застосуванні;
- **диференційна здатність** вказує на здатність даного тесту виявляти встигаючих і невстигаючих тестованих, тобто з достатнім і недостатнім рівнем володіння іншомовними навичками і вміннями;
- **практичність** означає а) доступність та посиленість інструкцій тесту і змісту тестових завдань для розуміння тих, хто виконує тест; б) простоту організації проведення тестування, перевірки відповідей і визначення результатів та оцінки;
- **економічність** передбачає мінімальні витрати часу, зусиль і коштів на підготовку тесту від планування до видання.

4.2. ВИДИ ТЕСТІВ

I. За статусом контролюючої програми лінгводидактичні тести бувають:

- **стандартизовані** розроблені відповідними інстанціями і які пройшли апробацію на досить великій кількості учасників тестування (500 – 1000 чоловік) і який має стабільні й допустимі кількісні показники якості. Він супроводжується паспортом, в якому містяться норми, умови та інструкції для багаторазового використання тесту в різних умовах.
- **нестандартизовані тести (вчительські/викладацькі)**, тобто розробляються самим учителем для своїх учнів на матеріалі конкретної теми. Їх називають по-різному: тест, тестова контрольна робота, квіз (quiz). Нестандартизовані тести застосовуються під час поточного контролю. Вони є короткими і для них не є обов'язковим визначення усіх показників якості, однак вони проходять хоча б одну апробацію з метою визначення складності завдань.

II. Залежно від мети застосування тести розподіляються на: констатуючі, діагностичні та прогностичні.

Констатуючі тести включають:

- **тести навчальних досягнень**, метою яких є визначення рівня навчальних досягнень учня в оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю на певному ступені навчання. Вони складаються в повній відповідності до програми та підручника або засвоєного навчального матеріалу і використовуються для здійснення поточного, рубіжного і підсумкового контролю.
- **тести загального володіння іноземною мовою** складаються незалежно від програм і підручників попереднього навчання, результати якого визнаються багатьма польськими університетами при зарахуванні на навчання студентів-іноземців). В залежності від конкретної мети використання ці тести можуть використовуватися: для відбору абітурієнтів, розподілу учнів /студентів по групах уточнення програми навчання окремої групи учнів.

Діагностичні тести, проводяться з метою подальшого розподілу учнів по групах за рівнем підготовки з іноземної мови.

Прогностичні тести (на виявлення здібностей до вивчення іноземної мови) спрямовані на визначення конкретних індивідуально-психологічних особливостей учня з метою забезпечення їх своєчасного коригування та розвитку.

В середніх навчальних закладах для проведення поточного, рубіжного або підсумкового контролю використовуються тести навчальних досягнень.

4.3. СТРУКТУРА ТЕСТУ

Тести з великою кількістю завдань (більше 40-50) називаються **комплексними тестами** або **тестовими батареями**. Вони складаються із частин і субтестів. До **субтесту** входять тестові завдання, спрямовані на один конкретний об'єкт тестового контролю, наприклад, визначення рівня володіння вимовними, граматичними або лексичними навичками, уміннями аудіювання, читання, говоріння, письма

Кожне тестове завдання **складається** з:

- інструкції,
- зразка виконання (іноді може бути відсутнім),
- матеріалу, що подається тестованому
- очікуваної відповіді, яка планується розробником тесту як еталон/ключ.

Відповіді фіксуються тестованим на бланку для відповідей під час проведення письмового тестування і записуються на плівку у процесі усного тестування.

Кожне тестове завдання створює для тестованого конкретну мовну або комунікативну тестову ситуацію, яка може подаватись вербальними (текст) і невербальними, наочними (малюнки, схема, таблиця) засобами.

Очікувана відповідь тестованого може бути вербальною або невербальною (з використанням літер або цифр, знаків +, - та ін.).

Виділяють **два основних типи очікуваної відповіді**:

- **вибіркову**, яка передбачає вибір правильної відповіді з кількох запропонованих неправильних варіантів - альтернатив
- **конструйовану**, яка може формулюватись на рівні окремого слова (напівпродукована відповідь) та окремого речення/висловлювання і тексту (продукована відповідь).

Залежно від очікуваної відповіді розрізняють таку основні **види тестових завдань**

ІМ:

1. На вибір відповіді:

- перехресного вибору - у двох паралельних колонках подають слова (фрази), які потрібно узгодити одне з одним;
- альтернативного вибору – пропонуються два варіанти відповіді;
- множинного вибору – пропонуються декілька варіантів відповіді;
- на упорядкування – букв у слові, слів у реченні.

2. На конструювання відповіді:

- на завершення;
- на підстановку;
- на трансформування;
- на внутрішньомовне перефразування;
- на міжмовне перефразування (переклад).

Приклади тестових завдань, що використовуються для визначення рівня володіння

учнями навичками та вміннями іншомовного мовлення.

1. Тестове завдання для контролю вмінь читання.

Інструкція. Вибери слово, яке відповідає на запитання в дужках. На бланку для відповідей поряд з номером завдання запиши літеру обраного варіанта відповіді.

Подача матеріалу. Десять окремих речень. Наприклад:

1. Ansrzej chodzi do szkoły /kiedy?/

A. dziś; B. teraz; C. codziennie; D. jutro.

Очікувана відповідь. Вербальна, вибіркова (множинний вибір).

7. Тестове завдання для контролю вмінь читання/аудіювання.

Інструкція. Прочитай/послухай текст і розфарбуй малюнок відповідно до змісту тексту.

Подача матеріалу. Друкований текст або фонограма, схематичний малюнок.

Очікувана відповідь. Невербальна.

8. Тестове завдання для контролю вмінь читання/аудіювання.

Інструкція. Прочитай/послухай текст і сформулюй основну ідею тексту у

2-3 коротких реченнях; запиши їх у бланку для відповідей поряд з номером завдання.

Подача матеріалу. Друкований текст або фонограма.

Очікувана відповідь. Вербальна, конструйована (продукована), текст.

Результати, отримані під час тестування, підлягають **кількісному підрахунку**, на основі якого виставляється оцінка успішності учнів в оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю. Традиційно використовується 100-бальна шкала оцінювання. Для виведення оцінки успішності виконання тесту можна скористатися такою шкалою: 100% правильних відповідей дорівнює оцінці "5"; 99%-80% - "4", 79%-60% - "3", 59%-30% - "2", нижче 30% - "1".

4.4. ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ТЕСТОВИХ ФОРМ КОНТРОЛЮ

Переваги тестових форм роботи

- Більш висока якість завдань завдяки їх попередній перевірці у перед тесті;
- Більша надійність завдяки можливості виконання великої кількості завдань;
- Більша ефективність підрахунку результатів;
- Економія аудиторного часу;
- Економічність перевірки бланків-відповідей;
- Можливість стандартизації процедур проведення тестування;
- Можливість використання комп'ютерних програм;
- Можливість одночасного контролю значної кількості учнів.

Недоліки тестових форм роботи

- Методика вибору відповідей з кількох запропонованих не відповідає реальним умовам комунікації;
- Складність формулювання неправильних варіантів у відповіді;
- Можливість угадування відповіді;
- Недостатня повнота, інформативність і комунікативність ситуації у тестовому завданні;
- Зменшення зовнішня валідність
- Складність тестування продуктивних видів мовленнєвої діяльності.

5. ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ

Ступінь оволодіння учнями навичками та вміннями, які підлягають контролю, кількісно виражають в оцінках

На уроці оцінюють два аспекти діяльності учнів: індивідуальну діяльність (у говорінні, читанні, аудіюванні, письмі); розумову і мовленнєву активність протягом уроку.

Під час оцінювання *індивідуальної діяльності* учня контроль має завершуватися оцінкою з короткою, але точною мотивацією її вчителем. У процесі оцінювання *розумової та мовленнєвої активності* учень може отримати поурочний бал, який стимулює його активність протягом усього уроку. Вчитель виставляє такий бал наприкінці уроку лише тим учням, які на нього заслуговують.

Учитель систематично здійснює облік успішності учнів. Крім класного журналу він повинен мати власний журнал, у якому слід записувати кожну оцінку, яку учень отримав на уроці (їх може бути дві чи більше), вказуючи при цьому, за який вид мовленнєвої діяльності її виставлено. Такий облік успішності учнів за різними видами мовленнєвої діяльності

необхідний для об'єктивнішої загальної оцінки учня, дає змогу вчителю стежити за прогресом кожного учня в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Основними видами оцінювання з ІМ є поточне, тематичне, семестрове, річне оцінювання та підсумкова державна атестація.

Поточне оцінювання спрямовано на детальну перевірку окремих параметрів мовних та мовленнєвих умінь, яких щойно навчили.

Тематичне оцінювання проводиться на основі поточного оцінювання і виставляються єдиний тематичний бал. Не можна допускати проведення такого оцінювання з кожного виду мовленнєвої діяльності окремо і диференційованого оцінювання. Під час виставлення тематичного балу не враховують результатів перевірки робочих зошитів. Вимоги до неї регламентовані Міністерством освіти та науки України.

Семестрове оцінювання проводиться один раз наприкінці семестру за чотирма видами МД.

Використовується 12-бальна шкала оцінювання, де бали 1-3 відповідають початковому або низькому рівню володіння мовою; бали 4-6 – середньому рівню, бали 7-9 – достатньому рівню та бали 10-12 – високому рівню володіння мовою. Кожному балу відповідають певні вміння з чотирьох видів МД.

Для оцінювання знань, умінь та навичок учнів з іноземної мови Міністерство освіти та науки України рекомендує певні критерії (табл. 15.1).

Таблиця 15.1

Критерії оцінювання знань, умінь, навичок

Творча робота	Диктант	Переклад і тестування
1	2	3
12 балів - 0 помилок	12 балів - 0 помилок	12 балів - 100%
11 балів 1-2 помилки	11 балів - 2 помилки	11 балів – 92-99%
10 балів - 3 помилки	10 балів - 3 помилки	10 балів – 84-91%
9 балів - 4 помилки	9 балів - 4 помилки	9 балів – 76-83%
8 балів - 5 помилок	8 балів - 5 помилок	8 балів – 68-75%
7 балів - 6	7 балів - 6	7 балів – 60-67%
6 балів - 7	6 балів - 7	6 балів – 52-59%
5 балів - 8 помилок	5 балів - 8 помилок	5 балів – 44-51%
4 бали - 9 помилок	4 бали - 9 помилок	4 бали – 36-43%
3 бали - 10 помилок	3 бали - 10 помилок	3 бали – 28-35%

2 бали - 11 помилок	2 бали - 11 помилок	2 бали – 20-27%
1 бал - 12 і більше помилок	1 бал - 12 і більше помилок	1 бал – 12-19%

Нині у школах України експериментально запроваджують інноваційну технологію оцінювання **методом мовного портфоліо** (від франц. porter - носити і fenille - лист) (портфеля) - **пакету документів, з допомогою яких учні відображають свої досягнення і досвід у вивченні іноземних мов.** Його мета - розвивати рефлексію і здатність учня до об'єктивної самооцінки, надати йому змогу самостійно простежувати власний досвід і процес навчання, фіксувати його, планувати цілі на майбутнє і стимулювати бажання до самоосвіти, неперервного навчання впродовж життя. Мовний портфель учня розроблено на основі Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти і рекомендовано Радою Європи. Його використовують більше ніж 15 країн Європи.

Інформацію мовного портфеля адресовано насамперед власнику портфеля — учню. За домовленістю з учителем учні можуть виставляти свої портфоліо на презентацію в класі або на батьківських зборах.

Мовний портфель має три розділи: мовний паспорт, мовна біографія, досє.

У **мовному паспорті** учень збирає офіційну інформацію про себе: сертифікати і свідоцтва, що підтверджують набутий рівень володіння мовою або свідчать про участь в олімпіадах, міжнародних обмінах, програмах.

Мовна б і о г р а ф і я містить контрольні листи (таблиці) для самооцінки, у яких учень вказує свій рівень володіння іноземною мовою після певного терміну навчання і може простежити свої досягнення. У розділі «Мої цілі» учень фіксує свої плани.

Досє - це збірка усіх виконаних робіт, які учень вважає цінними для себе і які відображають його досягнення: зошити, контрольні роботи, листи іноземною мовою, письмові творчі завдання, проекти тощо.

Застосування методу мовного портфеля залежить від тісної співпраці учителя та учня і дає змогу учням відчувати себе активними суб'єктами навчального процесу.

Література:

1. Гембарук А.С. Методика викладання іноземної мови в таблицях і схемах. /Методичний посібник. Умань, 2010. – 144 с.
2. Зальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання /Наук. ред. укр. вид. док. пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
3. 4. Seretny A., Lipińska E. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Kraków:UNIVERSITAS, 2005.329 s.
5. Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Warszawa: PAN, 1980. 290 s.
6. Miodunka W. Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej. Kraków: UNIVERSITAS,2009. 228 s.
7. Seretny., Lipińska E. Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego. Kraków:UNIVERSITAS, 2006. 340 s.

ЗМ 2 ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ/ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Мовна компетенція – володіння системою знань про мову, яка вивчається на рівнях: фонемному, морфемному, лексичному, синтаксичному, і вміння користуватися цією системою на практиці

ТЕМА 6. ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

(2 год.)

ПЛАН

1. Сутність поняття «лексична компетенція» та її складники
2. Шкільний лексичний мінімум
3. Критерії відбору лексичного мінімуму.
4. Методична типологія лексичного матеріалу
5. Способи семантизації лексики.
 - 5.1. Вибір способу семантизації.
 - 5.2. Особливості семантизації соціокультурної лексики.
6. Формування навичок володіння активним лексичним матеріалом
7. Формування навичок володіння пасивним лексичним матеріалом

1. СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ЛЕКСИЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ» ТА ЇЇ СКЛАДНИКИ

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

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

- слова (наприклад: kolacja, posiłek, komputer і т. д.);
- сталі словосполучення (наприклад: wygłosić przemówienie, popełnić błąd і т. д.);
- фразеологізми (наприклад: trzymać język za zębami)
- клішовані звороти (наприклад: Czy mogę prosić? і т.д.), які підлягають засвоєнню у мовленні в цілісному вигляді.

Метою навчання лексики є формування лексичних навичок чи **лексичної компетенції**, під якою розуміємо знання і здатність використовувати мовний словниковий запас. **Основними складниками ЛК** є

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

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

Репродуктивні лексичні навички - навички правильного вживання ЛО активного мінімуму в говорінні та письмі згідно із ситуацією спілкування і метою комунікації,

Рецептивні лексичні навички - навички розпізнавання і розуміння ЛО активного і пасивного мінімумів у процесі читання та аудіювання.

2. ШКІЛЬНИЙ ЛЕКСИЧНИЙ МІНІМУМ

Шкільний словниковий запас **включає два види словників:**

- реальний (наявний) словник;
- потенційний словник.

Реальний словник поділяється на:

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

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

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

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

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

Відбір лексичних мінімумів проводиться **укладачами програм** та авторами підручників, які й визначають кількість лексичних одиниць та їх віднесення до активного або пасивного мінімуму. Вчитель має справу лише з результатами відбору, працюючи згідно з вимогами чинної програми та з певним підручником.

Лексичний мінімум для окремого класу. Конкретні кількісні дані про активний і пасивний мінімуми для різних класів, що наводяться у програмі, не слід вважати достатньо науково обґрунтованими та остаточними, бо вони безпосередньо пов'язані з умовами навчання, що весь час змінюються, а також з цілями і змістом навчання (співвідношенням видів МД, тематикою, конкретним підручником і т.п.).

3. КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ ЛЕКСИЧНОГО МІНІМУМУ

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

Критерії відбору лексичних мінімумів поділяються на основні та додаткові.

Основними критеріями відбору лексичних мінімумів є такі:

- сполучуваність, тобто здатність ЛО поєднуватися з іншими одиницями у мовленні;
- семантична цінність, тобто висловлювання за допомогою ЛО важливих понять з різних сфер людської діяльності, у тому числі й тих, що визначені програмою і представлені в конкретному підручнику;

- стилістична необмеженість (перевага не надається жодному із стилів мовлення).

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

- частотності;
- багатозначності;
- словотворчої та стройової здатності.

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

4. МЕТОДИЧНА ТИПОЛОГІЯ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

Існують такі типи труднощів:

- **труднощі засвоєння форми ЛО** (звукової, графічної, структурної, граматичної);

Приклад: числівники

- **труднощі оволодіння значенням ЛО** (прямим, переносним, подібним, протилежним,

багатозначністю);

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

Наприклад: mówić - gadać.

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

Труднощі на рівні значення можуть бути результатом **інтерференції** (вплив слів одне на одного) у межах однієї іноземної мови (внутрішньомовна інтерференція)

Наприклад: cieszę się- cieszę się, morze – może, wierzy- wiezy

та в межах кількох іноземних мов (міжмовна інтерференція). Причина – сформовані лексичні навички в рідній мові. Для усунення інтерференції необхідно при введенні порівнювати їх з відповідними словами рідної мови, вказувати на різницю у значенні чи вживанні, потім виконувати одномовні вправи.

Наприклад: magazyn, jutro, zapomnieć

• **труднощі оволодіння сполучуваністю ЛО** (збігом з рідною мовою, відмінністю від рідної мови, вільною, обмеженою).

Наприклад: chodzić na uniwersytet - ходити до університету

• **труднощі активного словника** (синоніми (przyjaciół-kolega), подібність форми (звукової) (kod – kot); відмінності у сполучуваності слів (język obcy).

• **труднощі пасивного словника**

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

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

1) ЛО, які означають конкретні поняття (długopis, samochód,);

2) ЛО, які означають абстрактні поняття (szczęście, wszechświat, zaufanie);

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

Засвоєння сталих словосполучень є складним процесом, оскільки вони містять слова, вжиті в іншому значенні, ніж те, яке вони засвоїли раніше. Наприклад: *Być zielonym z czegoś*

5. СПОСОБИ (ПРИЙОМИ) СЕМАНТИЗАЦІЇ ЛЕКСИКИ. Семантизація лексики – це розкриття значення слова.

Всі різноманітні способи семантизації об'єднуються у дві групи:

• **прямі (безперекладні);**

• **непрямі (перекладні).**

Перекладні способи семантизації - вербальні – і включають такі прийоми:

• **однослівний переклад** (пол.: ptak - птах, sól - сіль);

• **багатослівний переклад** (пол.: msza – меса, літургія, Служба Божа, богослужіння)

• **пофразовий переклад** (цей спосіб застосовується в інтенсивних методах, сутність полягає в тому, що новий навчальний матеріал спочатку сприймається учнями в цілому у тексті-полілозі чи ситуації (паралельне розташування тексту в підручнику іноземною та рідною мовами) і стає зрозумілим завдяки пофразовому перекладу на рідну мову);

• **тлумачення значення і/або пояснення ЛО рідною мовою** (пол.: duży - великий - означає величину, розмір; kazać – наказувати, веліти - означає змушувати когось до чогось);

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

Безперекладні способи семантизації поділяються на:

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

- **вербальні**, які здійснюються за допомогою:
 - а) контексту, ілюстративного речення/речень (пол.. *Kilo jabłek **kosztuje** 5 złotych*);
 - б) зіставлення однієї ЛО з іншими відомими словами іноземної мови - за допомогою антонімів і зрідка синонімів (.: *wesoły-smutny, duży-mały; biały – czarny*);
 - в) дефініція - опис значення нового слова за допомогою уже відомих слів (пол.: *nastolatek-ciepłota w wieku od 11 to 19 lat*);
 - г) тлумачення значення ЛО *іноземною мовою* (пол.: *pan- forma grzecznościowa używana przy zwracaniu się do mężczyzny*);

5.1. ВИБІР СПОСОБУ СЕМАНТИЗАЦІЇ.

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

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

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

2. **Належність слова до активного чи пасивного мінімуму;**

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

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

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

4. **Вікові особливості та мовна підготовка учнів.**

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

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

Наприклад, ознайомлення з назвами свійських тварин *kot, pies, szczenię, prosie, a hamster, żółw, rybki*.

Nauczyciel: Поляки дуже дбайливо поведуться з тваринами. Вони люблять їх і прищеплюють

цю любов своїм дітям. Тому майже у кожного вашого ровесника у польщі є якийсь домашній улюбленець - *zwierzętko domowe*. Запам'ятаймо: *zwierzętko domowe*. – це улюблена домашня тварина, яку доглядають з любов'ю та ласкою.(**дефініція**). Наприклад: *kot, pies, szczenię, prosie, a hamster, żółw, rybki*. І демонструються відповідні іграшки або малюнки. (**наочна семантизація**). Кожне слово вимовляється чітко і трохи уповільнено.

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

5.2. ОСОБЛИВОСТІ СЕМАНТИЗАЦІЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ЛЕКСИКИ

Ознайомлення учнів з одиницями соціокультурної інформації (фонову лексикою та реаліями) зумовлює необхідність розробки і використання спеціальних прийомів для їх семантизації (розкриття значення слова). Найприйнятнішим способом семантизації є **коментар** (засіб забезпечення адекватних пояснень). **Коментар** поділяється на такі види:

- **одиничний коментар**, який використовується для семантизації окремих лексичних одиниць в їх основному значенні (наприклад: *Rynek* – головна площа міста);
- **системний коментар** розкриває значення слів, об'єднаних одним родовим поняттям. Наприклад, родовим поняттям для слів *Święto Niepodległości, Sylwestr, Boże Narodzenie, Wigilia* є національні свята. Але кожне видове поняття потребує своєї специфічної характеристики.
- **комплексний коментар** використовується для семантизації тематичної лексики, яка пояснюється разом у розгорнутому контексті. Так при вивченні теми „Життя молоді” не обійтись без характерних для конкретної країни назв навчальних закладів, улюблених розваг, місць відпочинку тощо.

Прикладом системного та комплексного коментарів є навчальні країнознавчі тексти підручників з іноземної мови. Комплексний коментар може бути оформлений у вигляді **колажа**, що передбачає послідовне нарощування лексичного фону на певне ключове поняття і створення у такий спосіб наочно-сміслового схематичного образу поняття, що семантизується. Найпростішим є колаж, що розкриває поняття *Rodzina* вигляді родинного дерева.

6. ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВОЛОДІННЯ АКТИВНИМ ЛЕКСИЧНИМ МАТЕРІАЛОМ

Процес формування навичок володіння активним лексичним матеріалом здійснюється в 2 етапи:

1) **етап ознайомлення** учнів з новими ЛО, який включає такі підетапи:

- семантизація ЛО;
- перевірка розуміння значення ЛО;
- фонетичне опрацювання;
- демонстрація графічної форми ЛО та її запис.

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

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

Нове слово можна ввести різними способами:

- демонстрація конкретного предмета;
- демонстрація ілюстрації, малюнка;
- показати значення слова за допомогою міміки, жестів, пантоміми;
- використовуючи слова близькі за значенням, або протилежні за значенням;
- наведення визначення зі словника;
- пояснення через контекст, тобто представлення короткого оповідання, в якому ілюструється значення нового слова;
- наведення відповідника в рідній мові;
- учні шукають значення слова в словнику.

Перевірка розуміння значення ЛО здійснюється шляхом виконання рецептивних вправ.

2) етап автоматизації дій учнів з новими ЛО, де розрізняють:

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

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

- **Вправа на імітацію ЗМ**

Наприклад: Proszę powtórzyć za mną jeżeli tam rację (супроводжується показом іграшки чи малюнка)

N. To jest kot (pies, świnia i t.p.)

U: To jest kot

- **Лаконічні відповіді на запитання**

Наприклад: Idąc do szkoły znalazłam magiczny worek. Zobaczmy co w nim jest. Proszę odpowiedzieć na pytania

N. To jest pies czy kot?

U: To jest kot.

- **Вправа на підстановку у ЗМ**

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

Наприклад: Proszę podać nazwę zwierzątka domowego, którego pokazuje (показ малюнка чи іграшки)

N: "To jest (демонструє іграшку собаки)

U1: pies.

N: Masz rację. To jest pies. Powtórzmy razem: To jest pies. Kl: No jest pies.

- **Вправа на завершення ЗМ**

Наприклад: Widzę, że już znacie nazwy zwierząt domowych. Zapraszam do ich budynku. Proszę mi pomóc, kto tutaj jest?

N: "To jest (підходить до іграшки собаки)

U1: pies

- **Вправа на розширення ЗМ; (за рахунок означень)**

Наприклад: Jakie piękne są te zwierzątka. Proszę je opisać. Jakiego koloru jest ten kotek?

U: czarny.

N.: Tak, ten kotek jest czarny. U: To jest czarny kotek.

- **Відповіді на інші типи запитань**

Наприклад: Czy wiecie, że to jest magiczny ślep. Wy możecie dostać zabawkę, jeśli odpowiedzicie na pytanie.

N.: Co to jest? U: To jest kot. N.: Jaki on jest ?

U: To jest czarny kot.

- **Вправа на самостійне вживання ЛО у фразі/реченні**

Наприклад: Pokażcie sobie zabawki, które dostaliście I podajcie ich nazwy. Przyjm "Linie ruchome".

- **Вправа на об'єднання ЗМ у понадфразові єдності — діалогічну та монологічну.**

Наприклад: Zapytaj kolegę jaką zabawkę on ma.

Нр. Co to jest? – To jest kot . Прийм "Linie ruchome "чи "Kółko"

- **Вправа на самостійне вживання ЛО у фразі/реченні.**

Доцільним є виконання *лексичних некомунікативних вправ*, які поділяються на *дві категорії*:

- 1) *вправи, спрямовані на засвоєння форми і значення ЛО;*

2) *вправи, спрямовані на засвоєння сполучуваності слів. Серед некомунікативних вправ, спрямованих на:*

а) на засвоєння форми і значення ЛО виділяють такі:

- повторення слів, словосполучень і мовленнєвих кліше за вчителем/ диктором з виділенням наголосу, важкого звуку, звукосполучення;
- згадування і називання слів з певною орфограмою, афіксом тощо;
- групування слів за різними формальними ознаками: словотворчими компонентами, частинами мови тощо;
- розташування слів в алфавітному порядку;
- згадування і називання усіх видових понять при називанні певного родового поняття (наприклад, меблі - стіл, стілець, шафа тощо);
- вибір з ряду слів того слова, що відповідає (не відповідає) даній темі;
- заповнення пропусків у реченнях відповідними словами;
- називання слова за його дефініцією або зображенням;
- вибір синоніма (антоніма), еквівалента рідною мовою до даного слова/ словосполучення з кількох даних;

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

б) на засвоєння сполучуваності слів:

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

У процесі вибору вправ для формування лексичних навичок мовлення значну роль відіграє етап навчання. На *початковому ступені* переважають усні безперекладні умовно-комунікативні вправи, що виконуються в класі під керівництвом учителя з широким застосуванням хорових форм роботи, лексичних ігор, зображального і предметного унаочнення. Певна частина вправ має виконуватись письмово як у класі,

так і вдома.

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

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

7. ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВОЛОДІННЯ ПАСИВНИМ ЛЕКСИЧНИМ МАТЕРІАЛОМ

Формування навичок володіння пасивним лексичним матеріалом також здійснюється у **два етапи:**

1. Ознайомлення з новими ЛО

Як правило семантизація ЛО здійснюється учнями самостійно за допомогою словника, мовної здогадки за контекстом, шляхом аналізу словотворення тощо.

2. Автоматизація дій учнів з новими ЛО.

На цьому етапі застосовуються переважно *некомунікативні* (рецептивні та рецептивно-

репродуктивні) вправи, тому що учень зустрічається насамперед з формою ЛО, а її значення він має зрозуміти, виконавши певні дії та операції, а саме:

- заповнення пропусків у тексті при читанні, що розвиває здатність до прогнозування;

- співвіднесення багатозначного слова у даному контексті з його еквівалентами в рідній мові;

- вибір значення багатозначного слова, наявного у контексті, з кількох даних значень;

- визначення значення підкресленого багатозначного слова у даному контексті за словником;

- визначення значення фразеологічного виразу за словником;

- вибір з тексту слів на основі їх семантичної/тематичної спільності;

- вибір ключових слів у реченні, абзаці, тексті;

- знаходження в тексті незнайомих слів, що передають додаткову інформацію;

- знаходження в тексті слів, що виражають позитивну або негативну оцінку, характеристику тощо;

- знаходження в тексті інтернаціональних слів;

- підбір до даних інтернаціональних слів відповідних еквівалентів рідної мови;

- визначення значень незнайомих складних слів за їх компонентами (наприклад, *пол.*: przedszkole);

- визначення значення похідних слів, утворених від відомих коренів за допомогою відомих афіксів (наприклад, *пол.*: nieszcześliwy);

- визначення нових значень відомих багатозначних слів за контекстом;

- здогадка про значення незнайомого слова, словосполучення за контекстом.

Література:

1. Гембарук А.С. Методика викладання іноземної мови в таблицях і схемах. Методичний посібник. Умань, 2010. 144 с.

2. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л.С.Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін. К.: ВЦ «Академія», 2010. 328 с.

3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. К.: Ленвіт, 1999. 320 с.

4. Seretny A., Lipińska E. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2005. 329 s.

ТЕМА 7. ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

(2 год.)

ПЛАН

1. Мета та зміст навчання фонетики. Фонетичний мінімум. Критерії відбору фонетичного мінімуму.
2. Вимоги до вимови учнів
3. Класифікація звуків польської мови. Підходи до формування фонетичної компетенції.
4. Формування артикуляційної навички
5. Формування інтонаційної навички

1. МЕТА ТА ЗМІСТ НАВЧАННЯ ФОНЕТИКИ. ФОНЕТИЧНИЙ МІНІМУМ. КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ ФОНЕТИЧНОГО МІНІМУМУ

Основою будь-якої мови є звук. Багато років мова існувала лише у звуковій формі. Письмовий код виник набагато пізніше як відображення звукової мови. Усі види МД базуються на звуках. Роль звукових компонентів дуже важлива і в писемному мовленні. Моторна теорія мовлення підкреслює роль кінестезій у писемному мовленні: ми проговорюємо про себе те, що пишемо і читаємо. Оволодіння усним мовленням та читанням уголос взагалі неможливе без стійких слухо-вимовних та ритміко-інтонаційних навичок.

Навчання фонетичного матеріалу передбачає оволодіння учнями всіма звуками і звукосполученнями виучуваної іноземної мови, наголосом та основними інтонаційними моделями (інтонемами) найбільш поширених типів простих і складних речень.

Метою навчання фонетики є формування *слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних навичок* (на апроксимованому рівні).

Під *слухо-вимовними навичками* мовлення розуміють навички фонемно правильної вимови усіх звуків у потоці мовлення та розуміння всіх звуків при аудіюванні мовлення. Ці навички передбачають формування фонематичного слуху та артикуляції

Фонематичний слух – означає розуміння усіх звуків мовлення при аудіюванні.

Артикуляція – це правильна вимова усіх звуків у потоці мовлення.

Ритміко-інтонаційні навички — це навички інтонаційно і ритмічно правильного оформлення мовлення і, відповідно, розуміння мовлення інших людей. Ці навички передбачають формування інтонаційного слуху та інтонування.

Інтонаційний слух – це розуміння мовлення інших людей.

Інтонування – це інтонаційно правильне оформлення мовлення.

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

1. **Фонетичний матеріал** (звуки, словосполучення, наголос, інтонаційні моделі).

2. **Фонетичні навички:**

рецептивні (слухові навички: фонематичний та інтонаційний слух) – впізнавання, диференціація та ідентифікація звуків, звукосполучень тощо

репродуктивні (навички вимови: артикуляція та інтонація) – виклик, оформлення за нормами мови, реалізація умовленні звуків.

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

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

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

Існує кілька **критеріїв відбору фонетичного мінімуму**:

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

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

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

2. ВИМОГИ ДО ВИМОВИ УЧНІВ

Основними вимогами до вимови учнів є:

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

2) **швидкість** - ступінь автоматизованості вимовних навичок, яка дозволяє учням говорити в нормальному (середньо-нормальному) темпі мовлення (для польської мови — це 130-150 слів за хвилину).

В середній школі дуже важко досягти безпомилковості та автентичності вимови учнів. Тому **вимоги до вимови учнів** визначають, виходячи з принципу апроксимації, тобто наближення до правильної вимови.

Апроксимована вимова - це така вимова, в якій відсутні фонологічні помилки, але допускаються нефонологічні помилки, тобто такі, що не заважають розуміти усні висловлювання та прочитане вголосцією мовою.

З цією метою обмежується обсяг фонетичного матеріалу, що вивчається, а також допускається деяке зниження якості вимови окремих звуків та інтонаційних моделей.

Головним питанням, на яке повинен відповісти собі вчитель іноземної мови, стосується рівня, до якого треба вдосконалювати вимову учнів. Від відповіді на це запитання залежатиме скільки часу вчитель присвятить фонетиці і яке місце навчання вимови займатиме у всьому навчальному процесі.

Говорячи про вимову та її опанування не треба забувати, що вона є результатом діяльності м'язів. Їхня сила і гнучкість мають безпосередній вплив на якість відтворених звуків іноземної мови. Вивчаючи іноземну мову, потрібно долати навики характерні для рідної мови. Так, у більшості тих, хто вивчає іноземну мову на етапі відтворення з'являються в більшій або меншій мірі фонетичні помилки, які є результатом різниці фонетичної системи рідної та фонетичної системи іноземної мови. Головне, щоб вчитель вчасно помітив помилки у вимові учнів і виправив їх. Навчання вимові повинне бути на такому рівні, аби учень міг успішно передавати інформацію не тільки під час занять з польської мови (вчитель може розуміти відповідь учня, тому що призвичаївся до його способів відтворення окремих звуків чи звукосполучень), але й передусім в автентичних комунікаційних ситуаціях. Для цього необхідно підібрати відповідні фонетичні вправи (найкраще у контрастному трактуванні: рідна мова-іноземна мова), які обов'язково мають бути присутніми на початковому етапі вивчення іноземної мови.

Вимову іноземної мови постійно треба тренувати, так як помилки у вимові можуть стати причиною блокування комунікації. Часто вони також є причиною помилкового письма іноземною мовою.

Типовими помилками в польській мові для україномовних учнів є:

- вимова носових голосних a, e;
- вимова числівників;
- наголошення слів.

Таким чином у плані навчання вимови вчитель повинен скорегувати ті фонетичні навички, що вже є в учнів, у відповідності до фонетичної системи нової мови і доповнити її тими елементами вимови, які відсутні в рідній або другій мові учнів.

Для нейтралізації негативного впливу фонетичних навичок рідної мови навчання іншомовної вимови має будуватися на основі порівняльного аналізу фонологічних систем рідної та іноземної мов. Це дозволяє передбачити можливі труднощі і тим самим знайти шляхи їх подолання, які визначатимуть характер пояснень учителя та вправи, що будуть застосовуватись у навчальному процесі.

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

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

В неспеціалізованих середніх навчальних закладах, де одним з основних принципів навчання вимови залишається принцип апроксимації, фонетичні помилки не беруться до уваги. Враховується наявність та кількість фонологічних помилок.

Але це не стосується спеціалізованих мовних шкіл, гімназій та ліцеїв, в яких мета навчання іноземної мови наближається до мети мовного вузу - володіти іноземною мовою на рівні, наближеному до культурних носіїв мови. У цих випадках вимова учнів оцінюється і за фонетичними, і за фонологічними ознаками.

3. КЛАСИФІКАЦІЯ ЗВУКІВ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ. ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ.

На думку багатьох сучасних методистів, ознайомлення з новим фонетичним явищем, насамперед із звуками, має відбуватися у звуковому тексті (щоб учень «купався» у звуках іноземної мови!) шляхом наочної, трохи перебільшеної демонстрації його особливостей. Чим більша фонетична різниця між рідною мовою та іноземною мовою, яка вивчається, тим більші можуть бути проблеми з вимовою звуків. Згідно з аналітико-імітативним підходом до навчання вимови, звуки, що становлять для учнів певні труднощі виділяються із зв'язного цілого і пояснюються.

Голосні звуки.

Голосні звуки в польській мові з точки зору довготи є рівними. З їх вимовою іноземці не мають проблем. Однак деякі голосні є дещо проблематичними у вимові і на них потрібно звернути особливу увагу. Такими передусім є носові голосні (ą, ę), які відсутні в багатьох мовах. Більше того, їхня вимова залежить від позиції. Носові звуки в польській мові вживаються перед щільними або в кінці слова (maż, wąs, geś, idą, mówią), і в позиції перед щільними і проривними звуками вони вимовляються асинхронно (mons, won, geń). Потрібно попереджати асинхронічну вимову перед щільними приголосними, так як вона не є правильною.

Приголосні звуки.

Коли йдеться про вимову приголосних, однозначно найважчою для більшості іноземців (незалежно від того, яка мова є рідною для них) є вимова глухих звуків ś, ć, ź, dź, та дзвінких ż, cz, sz.

Найпоширенішою помилкою у вимові тут є заміна дзвінких приголосних глухими, що може призвести до непорозуміння в комунікації (наприклад cieszę się замість czeszę się; puszczy-puści; żarna-ziarna). Труднощі виникають і у вимові таких буквсполучень trz, chrz, strz, drz, żdzi (strzela, drzewo, zdziwienie) або sc, szcz, ści, śc (scyzoryk, barszcz, cześć).

До надзвичайно фонетично складних слів належать числівники.

Проблематичними також є і польські подвоєння приголосних, так як і вони служать для семантичного розрізнення багатьох слів. Іноземці найчастіше відтворюють їх як один звук, що призводить до відсутності різниці у таких парах як:

Poddany - podany Cenny - ceny Ssanie - sanie

Отже, за ознакою схожості/розбіжності звуків іноземної та рідної мов усі звуки іноземної

мови умовно розділяють на три групи.

1. До першої групи відносять звуки, максимально наближені до звуків рідної (української) мови за акустичними особливостями та артикуляцією

Наприклад, [b, m, s, z, j, v, f, g, k, t, d]

Формування навичок вимови названих звуків не викликає особливих труднощів, оскільки має місце позитивний перенос навичок з рідної мови в іноземну. При **введенні цих звуків** не потрібно докладно пояснювати артикуляцію, потрібно дати лише короткі інструкції, що потрібно зробити, щоб від звука рідної мови перейти до засвоєння вимови іншомовного звука. Для засвоєння цих звуків можна обмежитися **імітацією**, ніяких інших вправ ця група не потребує.

2. Друга група включає звуки, які, дуже схожі на звуки рідної мови, але відрізняються від них суттєвими ознаками *Наприклад*, si, ci, ś, ć.

Сприймання та відтворення звуків, що належать до другої групи, характеризується високим ступенем інтерференції. Учні автоматично переносять навички вимови цих звуків з рідної мови в іноземну, що призводить не тільки до появи акценту в мовленні, але й до помилок на рівні змісту.

Вимова звуків II групи потребує детальніших пояснень у формі лаконічних, зрозумілих інструкцій. Під час пояснення їх артикуляції слід спиратися на варіанти фонем рідної мови, які найбільше схожі на іншомовні звуки.

Наприклад:

Навчаючи артикуляції польського звука [ś] учитель просить учнів вимовити українські слова *шість, шістнадцять*, потім окремо повторити голосний звук [ś], звернувши увагу на вимову.

Виконуючи ці прості інструкції вчителя, учні перетворюють звуки рідної мови на іншомовні. Засвоєння звуків цієї групи вимагає спеціального тренування в різноманітних вправах, особливо в тих, де є контрастування відповідними звуками рідної мови.

3. До третьої групи входять звуки, які не мають артикуляційних або акустичних аналогів у рідній мові учнів (наприклад, *пол.*: голосні [ą, ę,], приголосний [ɲ])

Звуки цієї групи також викликають значні труднощі при засвоєнні, тому що має місце формування абсолютно нової артикуляційної бази. Вимову окремих звуків можна пояснити опираючись на звичайні рухи, *наприклад:* вимовляючи звук [ɲ], потрібно губами виконати рух, як при гасінні свічки.

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

Основою фонетичної компетенції є:

- Вміння розрізняти і відтворювати раніше невідомих звуків;
- Вміння розпізнавати і поєднувати звуки;
- Вміння ділити (під час слухання) неперервного потоку звуків на зрозумілий і організований ряд фонетичних елементів;
- Розуміння і опанування тих процесів сприйняття і відтворення звуків, які можна застосувати у вивченні нової мови.

Існує три підходи до формування фонетичної компетенції:

1. Артикуляційний

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

2. Акустичний

Головна увага приділяється не свідомому засвоєнню особливостей артикуляції, а

слуховому сприйманню мовлення і його аналізу.

3. Диференційований

Передбачає опору на різні аналізатори для формування фонетичної навички. Не виключається можливість пояснення способів артикуляції звуків.

4. ФОРМУВАННЯ АРТИКУЛЯЦІЙНОЇ НАВИЧКИ

Під артикуляцією розуміють правильну вимову усіх звуків у потоці мовлення. Схема

6. Формування артикуляційної навички

Формування артикуляційної навички здійснюється у два етапи:

1. Ознайомлення учнів з новими звуками іноземної мови

• демонстрація звуку

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

2. Автоматизація дій учнів з новими звуками

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

- впізнавання
- диференціація
- ідентифікація.

• **Репродукція (вправи на навчання артикуляції)**

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

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

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

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

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

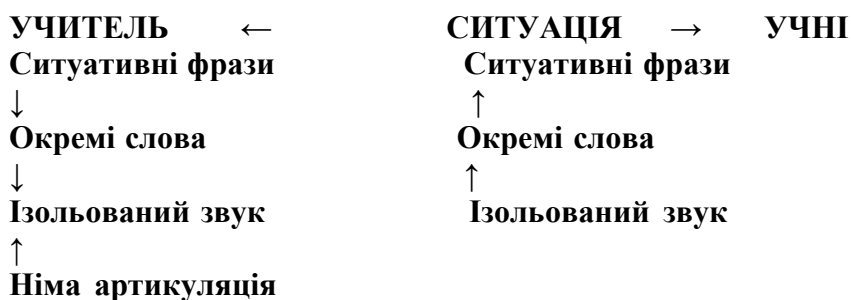


Рис. 1. Введення іношомовних звуків

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

Приклад, звук [ɫ] У словах ładny, łódka, łaska, łopata.

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

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

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

У методиці для навчання вимови іншомовних звуків використовуються такі види вправ:
а) вправи на рецепцію

б) вправи на репродукцію/продукцію.

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

Вправи на рецепцію звуків

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

Як правило, **вправи на рецепцію** — це **некомунікативні вправи** на:

1) **на впізнавання звука**, наголошеного складу.

- Підніміть руку/ картку, коли почуєте звук [...].

2) **на диференціацію**

-Послухайте пари слів і скажіть, чи ви почули два однакові слова, чи два різні (Kasia – Kasia; Kasia-kasza).

3) **на ідентифікацію**

-Послухайте слова із звуками [...] та [...]. Піднімайте картку з відповідним звуком.

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

Вправи на репродукцію звуків

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

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

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

1) **імітація**

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

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

Наприклад:

— округлити губи/розтягнути губи;

2) **слухання та імітація.**

- Послухайте мої твердження. Якщо вони правильні, повторіть.

3) відповіді на запитання

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

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

Наприклад

Ela lubi lody.

Miła myła włosy i nosy

Наведені вище вправи використовуються на всіх ступенях навчання, але призначення їх дещо відрізняється.

На **початковому ступені**, коли учні засвоюють звукову систему мови, основна мета вправ — формування слухо-вимовних навичок учнів, тому їх питома вага досить значна.

На **середньому та старшому ступенях** ці вправи націлені на підтримку та вдосконалення навичок вимови, а також на запобігання помилкам. Відповідно ці вправи рекомендується виконувати при засвоєнні нового лексичного чи граматичного матеріалу, а також перед виконанням вправ в усному мовленні та читанні вголос у формі **«фонетичні зарядки»**. Фонетична зарядка, зазвичай, проводиться на початку уроку з метою настроювання артикуляційного апарату учнів на іншомовне спілкування. Матеріал для неї вчитель обирає самостійно, виходячи з потреб класу та особливостей нового мовного матеріалу.

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

5. ФОРМУВАННЯ ІНТОНАЦІЙНОЇ НАВИЧКИ.

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

Метою навчання інтонації є формування:

1) рецептивних ритміко-інтонаційних навичок, або "інтонаційного слуху" в аудіюванні та

2) продуктивних ритміко-інтонаційних навичок (в говорінні та при читанні у голос).

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

1) Ewa to moja \córka . 2) Ewa to\ moja córka. 3) \ Ewa to moja córka.

Основними етапами роботи над інтонацією є:

1. Ознайомлення учнів з новими інтонаційними моделями (ІнМ)

- демонстрація ІнМ
- пояснення комунікативного значення ІнМ
- прослуховування діалогів з новою ІнМ

2. Автоматизація дій учнів з новими інтонаційними моделями

• **Рецепція** (вправи на розвиток інтонаційного слуху — розуміння мовлення інших людей)

- впізнавання
- диференціація

- ідентифікація.
- **Репродукція ІнМ** (вправи на навчання інтонування – інтонаційно правильне оформлення мовлення)
 - імітація
 - підстановка
 - трансформація
 - самостійне вживання.

На етапі ознайомлення вчитель вирішує такі завдання:

1. **Демонстрація нової інтонаційної моделі (ІнМ) та паралельне пояснення її комунікативного значення.**

Так, щоб продемонструвати ІнМ наказу та прохання, вчитель віддає різні розпорядження учням, використовуючи спочатку спадний тон, а потім - висхідний. Паралельно він пояснює комунікативне значення (у першому випадку - наказ, у другому - прохання).

2. **Мінімальне графічне відтворення ІнМ (письмово, на дошці).**

3. **Прослуховування у звукозапису невеличких діалогів з новими ІнМ.**

Після цього переходимо до наступного етапу – автоматизації дій учнів з новими інтонаційними моделями. На цьому етапі використовуються вправи на рецепцію ІнМ та вправи на репродукцію ІнМ.

1. **Вправи на рецепцію** призначені для розвитку інтонаційного слуху учнів і мають такі ж види, як і вправи для розвитку фонематичного слуху.

Вправи на рецепцію ІнМ містять вправи:

- а) на впізнання**

- Послухайте розпорядження та підніміть картку, коли ви чуєте прохання.

- б) на диференціацію**

- Послухайте пари речень. Якщо обидва речення виражають прохання, поставте +.

- в) на ідентифікацію**

- Послухайте розпорядження.. Визначте, де виражається прохання (П), а де з наказ (Н).

Зробіть відповідні позначки біля номера кожного розпорядження.

2. **Вправи на (ре)продукцію інтонаційних моделей** включають:

- а) вправи на імітацію**

- Попросіть товариша зробити те, про що я прошу вас.

Наприклад:

N: Proszę, daj mi /książkę.

U (звертаючись до товариша): Proszę, daj mi /książkę..

- б) вправи на підстановку**

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

Наприклад: N: Proszę, daj mi /książkę P (звертаючись до товариша): Proszę, daj mi /linijkę;

- в) вправи на трансформацію**

- Послухайте мої накази і передайте їх товаришеві як прохання.

Наприклад: N: Otwórz \ drzwi. U: Bardzo proszę, otwórz drzwi.

- г) вправа на самостійне вживання ІнМ**

- Якщо ви попросите ввічливо польською мовою, то ви одержите цю річ

Наприклад: U1. Czy mógłbyś dać mi /ołówkę. :U2 Proszę bardzo. U1Dziękuję.

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

Література:

1. Гембарук А.С. Методика викладання іноземної мови в таблицях і схемах. Методичний посібник. Умань, 2010. 144 с.
2. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л.С.Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін. К.: ВЦ «Академія», 2010. 328 с.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. К.: Ленвіт, 1999. 320 с.
4. Seretny A., Lipińska E. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2005. 329 s.
5. Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Warszawa: PAN, 1980. 290 s.
6. Miodunka W. Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej. Kraków: UNIVERSITAS, 2009. 228 s.
7. Seretny., Lipińska E. Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2006. 340 s.

ТЕМА 8: ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

(2 год.)

ПЛАН

1. Мета та зміст навчання граматики. Підходи до формування граматичної компетенції
2. Методична типологія граматичного матеріалу.
3. Поняття «граматична структура» та «зразок мовлення».
4. Формування навичок володіння активним граматичним матеріалом
5. Формування навичок володіння пасивним граматичним матеріалом.

1. МЕТА ТА ЗМІСТ НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ

Метою навчання граматики іноземної мови - є формування **граматичної компетенції**. Змістом навчання граматики є:

- граматичний матеріал;
- граматичні навички.

1. Граматичний матеріал поділяється на:

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

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

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

2. Граматичні навички поділяються на:

- **рецептивні граматичні навички**, тобто навички розуміння ГС під час аудіювання і читання.

- **репродуктивні граматичні навички**, тобто навичками вживання ГС в усному та писемному мовленні.

В методиці існує **три основні підходи** до формування граматичної компетенції:

1. Імпліцитний (без пояснення правил)

- з використанням структурного методу
- з використанням комунікативного методу

2. Експліцитний (з поясненням правил)

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

3. Диференційований (поєднання різних підходів і методів)

Наприклад

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

2. МЕТОДИЧНА ТИПОЛОГІЯ ГРАМАТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

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

Оскільки граматична будова іноземної мови суттєво відрізняється від граматичної будови рідної мови, мають місце труднощі, які виникають у процесі оволодіння граматиною. Щодо польської мови, то **весь граматичний матеріал з огляду на труднощі**, які виникають у процесі його засвоєння, можна об'єднати у **три групи**:

1. **Граматичні явища, які не вимагають додаткових пояснень, оскільки є подібними з явищами рідної мови** (роди та відмінювання прикметників, утворення ступенів порівняння прикметників тощо). Учнів потрібно навчити перенести граматичні навички з рідної мови в іноземну.

2. **Граматичні явища, які вимагають корекції (уточнення)** (вживання означення після іменника) (Наприклад, *język obcy*)

3. **Граматичні явища, які є новими (дивними) для учнів.** Вони потребують пояснення, тому що в учнів необхідно сформувати нові граматичні навички (*rodzaj męskoosobowy i żeńskoosobowy* чоловічо- тваринний, чоловічо-речовий) іменника, форми дієслів).

- **система дієвідмінювання дієслів**

- **особливості відмінювання порядкових і збірних числівників**

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

4. ПОНЯТТЯ «ГРАМАТИЧНА СТРУКТУРА» І «ЗРАЗОК МОВЛЕННЯ»

ГС - це механізм сигналів, що служить для передачі певних значень.

Наприклад, наявність у реченні частки **niech** сигналізує про наказ і спонування до дії (*Niech czytają*); особові закінчення дієслів.

Існує три способи зображення ГС. За допомогою:

- **вербальних правил** (описових і правил-інструкцій);

Описові правила мають констатуючий характер і формулюються у такий спосіб: ... формується за допомогою ...; вживається в таких випадках **Правила-інструкції** мають динамічний характер і є інструкціями до дії..

Наприклад: Для вираження наказу або прохання з особи множини поставте на перше місце частку *niech*, а на друге дієслово з особи теперішнього часу, далі підмет і потім інші члени речення.

- **моделей-схем (наприклад, використання геометричних фігур).** У багатьох випадках є модель-схема є ефективнішою за вербальне правило . Добре, якщо вчитель научить учнів представляти граматичну структуру у вигляді формули або рисунка, адже так її легше утримувати в пам'яті.

Наприклад,

Oni czy one?

Трикутник (ж.р.) + квадрат(ч.р) = *oni* ;

Трикутник (ж.р.) + трикутник (ж.р)= *one* ;

Квадрат (ч.р.) + квадрат(ч.р) = *oni*; Трикутник (ж.р.) + кружечок (с.р)= *one* ;

Квадрат (ч.р) + кружечок (с.р.) = *oni* Кружечок (с.р.) + кружечок (с.р.) = *one*.

- **мовленнєвих зразків чи зразків мовлення.**

Зразок мовлення (ЗМ) — це типова одиниця мовлення, що служить опорою для утворення зааналогією інших одиниць мовлення, які мають таку саму структуру.

Розрізняють п'ять рівнів мовленнєвих одиниць (чи ЗМ) ::

1) рівень словоформи (слово в його граматичній формі) – *czytałem*, .

2) рівень словосполучення ;

3) рівень фрази/речення ;

4) рівень понад фразової єдності (відрізок мовлення, який складається з двох або більше речень, синтаксично організований і комунікативно самостійний) (*To jest*

długopis. Ten długopis jest nowy). Jak masz na imię? – Mam na imię Anna);

5) рівень цілого тексту.

Для навчання граматичного матеріалу вагомими є перші чотири рівні, тому що на рівні тексту (усного або письмового) навички мають уже функціонувати, а не формуватися.

Наведемо **приклади** 3М рівня словоформи, словосполучення та фрази/речення.

Co masz w swoim plecaku?

3М рівня словоформи:

1) Książki 2) Zeszyty. 3) Olówki.

3М рівня словосполучення:

Gdzie jest moja książka ?

Na stole.

W plecaku.

Na półce

3М рівня фрази:

Nazywam się Kowalski.

Lubię podróżować.

Робота із 3М передбачає не лише засвоєння його структури, але й оволодіння ЛО, що наповнюють цю структуру. Проте у кожному конкретному випадку вчитель має чітко уявляти, над чим він працює з учнями у вправі — над граматичною чи над лексичною стороною мовлення.

4. ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВОЛОДІННЯ АКТИВНИМ ГРАМАТИЧНИМ МАТЕРІАЛОМ

Весь активний граматичний матеріал засвоюється на початковому ступені навчання.

Формування навичок володіння активним граматичним матеріалом здійснюється в два етапи:

1. Ознайомлення з новою ГС:

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

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

При ознайомленні учнів з новою ГС вчитель передусім повинен звернути їх увагу не лише на форму ГС, а і на її функцію (називати предмети або осіб, вказувати на наявність предмета у певному місці, виражати дію, щовідбувається в момент мовлення, або минулу дію тощо).

Наприклад: При ознайомленні з **Присвійними займенниками** учитель може сказати учням: *Ми навчимося розповідати один одному і нашим знайомим про себе і про свою родину, де працюють наші батьки, де навчаються наші брати, сестри.*

Якщо мовленнєву функцію ГС неможливо представити в узагальненому вигляді, оскільки в рідній мові подібних не має, наприклад і, потрібно Strona bierna творити предметні

та зображувальні ситуації та прокоментувати їх.

Наприклад, учитель може включити комп'ютер, а потім запитати учнів: *Co ja robię?* Учні дадуть відповідь: *Pani włącza komputer*. Включивши компютер, вчитель може запитати: *Co stało się z komputerem?* Учні відповідатимуть: *Nie wiemy*. Одночасно у них виникне бажання сказати, що комп'ютер був включений вчителем, проте вони не вміють сказати це іноземною мовою. Тоді вчитель скаже: *Komputer jest włączony przez nauczyciela*. Потім він може виконувати інші дії: стирати з дошки, відчиняти чи зачиняти двері, вішати картину тощо, аналогічно коментуючи їх. Останні дві-три дії учні коментуватимуть самостійно. Відтак учитель допоможе їм усвідомити нову ГС, після чого може запропонувати подумати і визначити самостійно, яку дію виражає ГС.

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

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

Приклади фрагментів уроків, мета яких — ознайомлення учнів з новою ГС типу: *To jest.... To są....*

Вчитель: Сьогодні ви навчитесь говорити про те, що знаходиться в зазначеному місці (на парті, на столі, у портфелі, у класі, на вулиці тощо). Зараз я розповім вам польською мовою про те, що лежить на моєму столі, Слухайте уважно. Зверніть увагу на нове слово, яке я вживатиму на початку кожного речення.

Słuchajcie. To jest książka. To jest długopis. To są okulary. To są zeszyty.

Ви, напевно, звернули увагу на те, що кожне речення починається словами *To jest або To są*. В польській мові словами *To jest* завжди починаються речення, в яких повідомляється, що *щось* або *хтось* знаходиться у певному місці, а словами *To są* завжди починаються речення, в яких повідомляється, що кілька предметів або осіб знаходиться у певному місці. Послухайте мою розповідь удруге.

Перевірка розуміння функції ГС здійснюється шляхом постановки різноманітних питань (То які слова вживають поляки, якщо хочуть повідомити про те, що *щось* або *хтось* знаходиться у певному місці).

– Так, *To jest або To są*. Перевірка розуміння функції ГС може здійснюватися також шляхом виконання певних вправ

Наприклад: А тепер перевіримо, чи добре ви зрозуміли мою розповідь.

1) *Proszę odpowiedzieć na pytania.*

Nauczyciel (N): Czy to jest linijka?

Uczeń (U1): Tak, to jest linijka.

N: Czy to jest tablica?

U2: Tak to jest tablica.

2). *Proszę przetłumaczyć to, co ja mówię na język ukraiński*

N: Mapa jest na ścianie.

U1 На стіні — карта.

N: Mapy nie ma na ścianie. U2: На стіні немає картини.

Фонетичне опрацювання ГС. А тепер давайте спробуємо його вимовити – пояснення артикуляції) А зараз ми разом скажемо, що лежить на письмовому столі. Повторюйте за мною лише ті твердження, що відповідають дійсності.

(Учитель повторює розповідь, вставляючи деякі твердження, що не відповідають дійсності.)

Формулювання правил утворення граматичної структури на початковому етапі

здійснюється шляхом використання індуктивного методу (від прикладів і вправ до формулювання правил учнями)

А тепер давайте скажемо, що є у нашій книжковій шафі, у Пінокіо в портфелі тощо. З чого ми розпочинаємо і т.д., потім називаємо предмет і місце, в якому предмет знаходиться.

2. Автоматизація дій учнів з новою ГС.

Якщо на етапі ознайомлення з ГС формується гнучкість граматичної навички, то **основна мета** етапу автоматизації дій учнів з новою ГС - сформувати найсуттєвішу якість навички — **автоматизованість**.

Автоматизованість формується на *двох рівнях етапу* автоматизації:

- на рівні фрази;
- на рівні понадфразової єдності, де, крім автоматизованості, має бути сформована ще й стійкість навички.

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

Розглянемо види вправ, що використовуються для автоматизації дій учнів з активним граматичним матеріалом:

Вправи, що виконуються на рівні фрази

1. **Вправа на імітацію ЗМ**, мовленнєве завдання учнів — *погодитися* з учителем (або підтвердити те, що він говорить), якщо він правий. Використовується реальна ситуація. Вправу можна виконувати хором.

Proszę się zgodzić , jeśli mam rację. Proszę powiedzieć : „Tak, to jest prawda”, jeżeli zdanie jest prawdziwe i powtórzcie go i „Nie to nie jest prawda” jeżeli zdanie jest nieprawdziwe i nie musicie go powtarzać.

2. **Вправа на підстановку у ЗМ**. Вона не змінює самої ГС, замінюється лише ЛО. Для полегшення дій учнів учитель може спочатку вказувати на конкретний предмет, що є на парті. Мовленнєве завдання учнів — сказати, що є на парті товариша, ситуація — та ж сама. Після висловлювання одного з учнів клас може підтвердити те, що він сказав, хором.

Субституція (підстановка) може бути одиничною:

Наприклад:

Janek idzie do szkoły. (**Basia**)

Basia idzie do szkoły. **Ewa** idzie do szkoły. **Подвійна підстановка:**

Наприклад:

Ewa kupuje książkę. (**Basia, zeszyt**) **Basia** kupuje zeszyt.

Складна:

Наприклад:

Ewa kupuje zeszyt (my, książka) **My** kupujemy książkę.

3. **Вправа на трансформацію ЗМ** полягає на трансформуванні за зразком. Ці трансформації можуть бути морфосинтаксичні(флексійні) і словотворчі.

До **морфосинтаксичних** вправ відносяться завдання, у яких учні мають вписати або назвати відповідну до контексту флексійну форму іменника, прикметника, займенника або дієслова.

Флексія іменника

Proszę zamienić następujące zdanie według wzoru.

Przykład: To jest student. On jest studentem.

1. Jan to Polak.

2. To jest Czech.

Флексія іменника і прикметника

Proszę uzupełnić tekst właściwymi formami fleksyjnymi.

Przykład: Siedem wieków malarstwa europejskiego (malarstwo europejskie)

Флексія дієслова

Proszę uzupełnić tekst właściwymi formami czasownika.

Przykład: Kiedy byłem na studiach, zwykle *zaczynałem* (zaczynać) zajęcia po południu.

При слотово трансформаціях (що знаходяться на пограниччі граматики і лексики) з речення усувається одне слово, а його споріднена форма подається учневі як вихідний матеріал. Наприклад, якщо за контекстом необхідно вставити прикметник *tolerancyjny*, вихідним матеріалом може бути форма іменника *tolerancja*. Наприклад,

Proszę użyć form imiesłowowych od czasowników podanych w nawiasach. **Przykład:** Nie mogą pracować w napiętej (napiąć) atmosferze.

Ze słów podanych w nawiasie proszę utworzyć wyrazy i wpisać je w odpowiedniej formie.

Przykład: Ulicą szła matka z dwuletnią (dwa rok) córką

(в даному випадку із стверджувальної форми в заперечну).

Мовленнєве завдання - виправити (або спростувати) твердження вчителя (пізніше - твердження учнів).

4. Вправа на розширення ЗМ

Przykład: Gra "Снігова куля»

U1: W moim plecaku jest książka.

U2: W moim plecaku jest książka i zeszyt.

U3: W moim plecaku jest książka, zeszyt i długopis.

5. Вправа на завершення ЗМ

6. Вправи, спрямовані на навчання відповідей на різні запитання

7. Вправа на самостійне вживання нової ГС в усному мовленні. Мовленнєве завдання - сказати товаришам, що цікаве є у портфелі учня, ситуація - та сама,

Proszę, jeśli to nie jest sekret, opowiedzieć swojej klasie co masz w swoim plecaku

Przykład

U1. W moim plecaku jest książka. Kl: W twoim plecaku jest książka.

Вправи, що виконуються на рівні понадфразової єдності:

7. Вправи на об'єднання ЗМ (одноструктурних та різноструктурних) у понадфразову єдність:

8. Вправа на об'єднання ЗМ у діалогічну єдність (запитання –відповідь; твердження - твердження тощо)

Приклади. Вправа на об'єднання ЗМ у діалогічну єдність (твердження -твердження). У вправі використовується прийом «рухомі шеренги».

Proszę stać w dwie linie twarzą do siebie. Powiedz swojemu partnerowi co masz w ręku.

Przykład.

U w pierwszej linii. Ja mam rękę linijkę. P in Line Two: Ja mam w ręku kredę..

9. Вправа з визначенням контекстом відповіді. В цьому виді вправ учням пропонується ситуація підібрана так, щоб природньою реакцією було використання нової граматичної структури, наприклад: *Mama jest chora. Jak możemy jej pomóc (czas przyszły czasowników dokonanych i niedokonanych)*

Piotr nie ma zadania domowego. Co się stało (czas przeszły) Masz ugotować obiad. Czego potrzebujesz? (dopełniacz l.p. i l.m.)

10. Вправа на об'єднання різноструктурних ЗМ у понадфразову єдність. Учні по черзі висловлюються за поданим зразком. Одне з висловлювань учнів записується.

11. Ситуаційні вправи

В таких вправах ситуаційні завдання подані з чітким сценарієм мовних дій, при чому спосіб реалізації повністю належить учням. Прикладом може бути сценка, прихованою метою в якій є використання заперечувальних речень (з кількарізним запереченням)

Chcesz jechać z kolegą na wakacje. Proponujesz mu różne formy wypoczynku. Nic mu się nie podoba. Інша сценка може використовуватись на повторення і закріплення форм минулого часу.

Wczoraj w Twojej okolicy popełniono przestępstwo. Na przesłuchaniu musisz opowiedzieć o wszystkim, co robiłeś wczoraj, żeby mieć alibi.

Таку вправу можна розбудувати, наприклад, наступні особи можуть розповісти не тільки про себе, а й про інших (тоді буде використано більше форм минулого часу)

12. Вправи типу «прочитай і перекажи інформацію»

Вони можуть мати різні види. Наприклад частина учнів може наприклад читати текст, подивитись малюнок (матеріали повинні відповідати завданням уроку і мовним вмінням учнів), а надалі переказати іншим зміст того, що вони прочитали або побачили. Таким чином, можна тренувати вживання, наприклад, теперішнього, минулого і майбутнього часу; закріпити форми окремих відмінків тощо.

13. Вправи трансформаційно-комунікативні

Наприклад, «Maszyna czasu». Тут можна використати будь-які тексти підручника. Якщо, наприклад, в тексті про щось розповідається в теперішньому часі, то учень має представити цю інформацію в минулому або у майбутньому. Може перетворюватись у героя прочитаного тексту або ж бути спостерігачем подій.

«Podsluchana rozmowa». Наприклад, дві особи домовляються про зустріч, третя «підслуховує» їхню розмову, щоб переказати подрузі (другу) усю інформацію (заміна прямої мови непрямою)

«Co byś zrobiła na moim miejscu?» - один учень має проблему і просить інших поради. Вибирає для себе найкращу пораду і обґрунтовує свій вибір (умовний спосіб)

«Jesteś na wieży, z której widać całe miasto? Opowiedz swoim kolegom co widzisz?» (знахідний відмінок і родовий відмінок однини і множини іменників і прикметників)

Доречно зазначити, що не всі ГС потребують проходження кожного етапу при ознайомленні, деякі з них можна пропустити залежно від специфіки граматичного явища. Варто також знати, що у деяких шкільних підручниках подано недостатню кількість граматичних вправ, водночас відсутня їх чітка система. Тому вчителю потрібно самостійно розробляти граматичні вправи, спираючись на існуючі навчальні та методичні посібники. Головною вимогою цих вправ є те, що вони повинні ґрунтуватися на засвоєному лексичному матеріалі.

6. ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВОЛОДІННЯ ПАСИВНИМ ГРАМАТИЧНИМ МАТЕРІАЛОМ

Пасивний граматичний мінімум (ГС, які учні мають лише розпізнати і зрозуміти у процесі аудіювання і читання) починають з'являтися на середньому ступені, а на старшому вони становлять переважну більшість граматичного матеріалу, що вивчається.

У процесі роботи з граматичним матеріалом пасивного мінімуму вчитель має навчити учнів швидко розпізнавати ту чи іншу ГС за її формальними ознаками, відрізняти її від схожих ГС та співвідносити її формальні ознаки (граматичні сигнали) з певним комунікативним значенням, тобто сформувати рецептивні граматичні навички, які, так само, як і репродуктивні, повинні характеризуватися автоматизованістю, гнучкістю і стійкістю.

Формування навичок володіння пасивним граматичним матеріалом

Формування навичок володіння пасивним граматичним матеріалом здійснюється у два етапи:

1. Ознайомлення з новою ГС:

-демонстрація вживання ГС у контексті

- пояснення формальних ознак та значення ГС

- читання і запис ГС.

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

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

ГС пасивного мінімуму для читання можна подавати у контексті або у формі таблиці, до якої включається лише той матеріал, який входить до граматичного мінімуму.

Пояснення формальних ознак та значення ГС здійснюється шляхом використання індуктивного і дедуктивного методу (від правила до прикладів і вправ) в основній школі та лише шляхом використання дедуктивного методу в старшій школі.

2. Автоматизація дій учнів з новою ГС

Етап автоматизації дій учнів з новими ГС пасивного мінімуму, як і активного, має два рівні

1) рівень окремого речення

2) рівень понадфразової єдності (або мікротексту). На цьому етапі використовуються такі вправи:

1. *Некомунікативні рецептивні вправи* таких видів: на розпізнавання ГС і диференціацію ГС (підкреслювання, виписування, називання, зачитування)

2. *Умовно-комунікативні вправи для перевірки розуміння ГС пасивного мінімуму, що засвоюється, — відповіді на запитання.*

Можуть бути використані і некомунікативні вправи на переклад з іноземної на рідну мову.

Далі автоматизація дій учнів має відбуватися на понадфразовому рівні, для чого учням пропонуються кілька уривків текстів, насичених ГС, що засвоюються. У процесі читання вчитель звертає увагу учнів на ті місця тексту, де трапляються засвоювані ГС, і перевіряє розуміння їх комунікативного значення.

Література:

1. Гембарук А.С. Методика викладання іноземної мови в таблицях і схемах. Методичний посібник. Умань, 2010. 144 с.

2. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л.С.Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін. К.: ВЦ «Академія», 2010. 328 с.

3. Seretny A., Lipińska E. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2005. 329 s.

4. Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Warszawa: PAN, 1980. 290 s.

5. Miodunka W. Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej. Kraków: UNIVERSITAS, 2009. 228 s.

6. Seretny., Lipińska E. Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2006. 340 s.

**ТЕМА 9. ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В АУДІЮВАННІ
(ІКА) ТА КОНТРОЛЬ РІВНЯ ЇЇ СФОРМОВАНOSTІ
(2 год)**

ПЛАН

1. Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності та вміння.
2. Психофізіологічні механізми аудіювання.
3. Труднощі аудіювання іншомовного мовлення.
4. Види аудіювання
5. Система вправ для навчання аудіювання в середній школі.
6. Етапи роботи над аудіотекстом та контроль рівня сформованості компетенції в аудіюванні.

1. АУДІЮВАННЯ ЯК ВИД МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ВМІННЯ.

Як відомо існує чотири види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння (діалогічне та монологічне мовлення), читання та письмо. Аудіювання та говоріння – це усні види мовленнєвої діяльності, а читання та письмо відносяться до писемного мовлення. Обидві форми комунікації взаємодіють і доповнюють одна одну, оскільки користуються одним кодом – мовою. Водночас кожний вид мовленнєвої діяльності має свої психолінгвістичні особливості і потребує спеціальної методики навчання.

Аудіювання – це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення. Аудіювання це рецептивне вміння. Слухання це перше вміння, яке набуває дитина в процесі засвоєння рідної мови, що значно випереджає говоріння. Це також перше вміння, яке набуває людина, яка вивчає іноземну мову в природній спосіб (в іншомовному середовищі) – знову ж таки значно випереджаючи говоріння.

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

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

відповідна (мовленнєва чи немовленнєва реакція) поведінка слухача.

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

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

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

2. Аудіювання як елемент діалогічного мовлення. Без аудіювання не буває спілкування.
3. Аудіювання як спеціальний різновид іншомовних вправ, тобто як спеціальна програма. Це слухання мовлення вчителя чи аудіотексту.

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

Таким чином аудіювання одночасно є і метою і засобом навчання.

2. ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ АУДІЮВАННЯ

Мета аудіювання полягає в осмисленні почутого мовленнєвого повідомлення. Процес осмислення почутого забезпечується завдяки психофізіологічним механізмам аудіювання.

Психофізіологічні механізми аудіювання – механізми сприймання мовлення (рецепція) і зокрема механізм антиципації (ймовірного прогнозування смислового змісту).

Психофізіологічні механізми аудіювання

Такими механізмами є механізм:

- слухового сприймання;
- внутрішнього промовляння;
- сегментування мовленнєвого ланцюга;
- оперативної пам'яті;
- антиципації;

Антиципатія (від *лат. anticipo – наперед засвоюю*) – ймовірне прогнозування смислового змісту.

- довготривалої пам'яті;
- осмислення.

Кожен із означених механізмів забезпечує певну ділянку процесу аудіювання.

Сприймання мовлення на слух відбувається **через слухові рецептори**. Одночасно відбувається

внутрішнє промовляння почутого. Тобто слухач перетворює почуті звукові образи на артикуляційні, здійснюючи так звану "внутрішню імітацію", унаслідок чого розуміє сказане. Від того, наскільки точною буде "внутрішня імітація", залежить і майбутнє розуміння.

На етапі сприймання слухач виокремлює у суцільному потоці мовлення лексико-граматичні ланки (фрази, синтагми, словосполучення, слова). **Членування мовного потоку** відбувається через упізнавання в ньому слів, граматичних структур з опорою на зовнішні інформативні ознаки. Упізнавання супроводжує ідентифікація (ототожнення), тобто зіставлення граматичних ознак почутої фрази із фразовим стереотипом, який зберігається у **довготривалій пам'яті**, а під час сприймання надходить до **оперативної пам'яті** і накладається, як матриця, на сприйняті сигнали. Звуковий образ слів співвідноситься також із їх значенням.

Механізм оперативної пам'яті утримує у свідомості слухача сприйняті слова і словосполучення протягом часу, необхідного йому для їх осмислення.

Значну роль у процесі сприймання мовлення відіграє **механізм антиципації** або **ймовірного прогнозування**, який дає можливість за початком слова, словосполучення, речення, цілого висловлювання передбачити його закінчення чи на основі мовного досвіду спрогнозувати зміст. Проте антиципація та ідентифікація можуть здійснюватись лише на базі **механізму довготривалої пам'яті**, завдяки якій відбувається зіставлення мовленнєвих сигналів, що надходять, з тими стереотипами, які зберігаються у нашій свідомості. В залежності від того, чи існують у нашій довготривалій пам'яті ті чи інші зразки мовлення, мовна інформація сприймається як знайома чи незнайома.

Найвідповідальнішу роль в аудіюванні відіграє **механізм осмислення**, яке відбувається шляхом синтезу та аналізу почутого. Синтезуючи та аналізуючи сприйняте висловлювання, слухач виділяє в ньому цікаве, важливе і головне, а також другорядне і менш важливе, тим

самим звільняє пам'ять для прийому нової порції інформації.

Складний процес сприймання, перероблення і осмислення звукової інформації завершується розумінням або нерозумінням почутого повідомлення.

3. ТРУДНОЩІ АУДІЮВАННЯ ІНШОМОВНОГО МОВЛЕННЯ

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

Схема 7. 2. Труднощі навчання аудіювання.

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

1. Труднощі зумовлені індивідуально-віковими особливостями слухачів.

Значну роль відіграють такі **індивідуальні особливості учня** як кмітливість, уміння слухати і швидко реагувати на сигнали усної мовленнєвої комунікації (паузи, логічні наголоси, риторичні запитання, фрази зв'язку тощо), вміння переключатися з однієї розумової операції на іншу, швидко схоплювати тему повідомлення, співвідносити її з широким контекстом.

2. Труднощі зумовлені індивідуально-психологічними особливостями слухачів.

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

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

1. Труднощі зумовлені мовною формою тексту.

2. Труднощі зумовлені змістом тексту.

3. Труднощі зумовлені умовами пред'явлення тексту.

4. Труднощі зумовлені видом мовлення, який сприймається.

І. Труднощі зумовлені мовною формою тексту поділяються на:

- фонетичні,
- лексичні,
- граматичні.

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

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

Адже сприймаючи фразу, учень повинен розчленувати її на окремі елементи, встановити зв'язок між ними та їх роль у висловлюванні. Варто зазначити, що ці труднощі збільшуються пропорційно довжині мовленнєвого повідомлення і складності синтаксичних структур у ньому.

- **труднощі зумовлені наявністю аналітичних форм, відсутніх в рідній мові.**
- граматична омонімія (bal (zabawa) – bal (gruba belka), morze – może).

Лексичні труднощі спричиняють такі групи слів:

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

- фразеологічні звороти.

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

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

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

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

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

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

Для розуміння при сприйманні на слух велике значення має **композиційно-сміслова структура аудіотекстів, спосіб викладу думок в них та міжфразові зв'язки**. Особливо складним для сприймання на слух є діалогічне мовлення (у порівнянні з монологічним) через необхідність диференціювати мовленнєвих партнерів і додатково виконувати аналітико-синтетичні дії. Проте надавати перевагу аудіюванню однієї з форм мовлення недоцільно. Важливо вчити учнів сприймати обидві форми говоріння.

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

- **кількістю прослуховувань**

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

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

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

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

- **типу і виду тексту** (монолог, діалог; опис, розповідь, повідомлення; прозовий чи віршований);
- **важливості інформації** (більш важлива інформація подається повільніше, менш важлива – швидше);
- **специфіки лексико-граматичної системи конкретної мови.**

У процесі спілкування найуживанішим є середній темп мовлення, проте для різних мов характерний різний темп мовлення. Середній темп мовлення в польській мові - 140-150

слів за хвилину.

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

- **джерелом аудіювання**

Залежно від джерела аудіювання розрізняють:

- **контактне аудіювання** (безпосереднє спілкування), де джерелом аудіювання є вчитель;

- **дистантне аудіювання**, яке здійснюється за допомогою ТЗН.

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

- **опорами та орієнтирами для подолання труднощів аудіювання.**

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

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

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

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

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

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

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

4. ВИДИ АУДІЮВАННЯ

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

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

- **аудіювання з розумінням основного змісту тексту**

Цей вид аудіювання передбачає обробку смислової інформації аудіо тексту з метою

відокремлення відомого від невідомого, суттєвого від другорядного. Мета учня – зрозуміти основний зміст тексту, тому незнайомі слова не повинні бути ключовими у тексті аби слухач міг зосередитися на сприйнятті основної інформації, а не на деталях.

- **аудіювання з повним розумінням тексту**

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

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

На **середньому етапі навчання** (5-9 класи) відпрацьовуються всі три види аудіювання.

На **старшому етапі навчання** (10-11 класи) головним завданням аудіювання є удосконалення раніше сформованих умінь та їх корекція.

5. СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Система вправ для навчання аудіювання

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

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

Наприклад:

1. Вправа на диференціацію звукової форми слова

Підбирається групи слів, які відрізняються одним звуком (kasa-Kasia, bucik-budzik). Учні показують за допомогою сигнальних карток (або іншим способом), чи приголосний звук у наведених словах є глухим/дзвінким, голосний — відкритим/закритим.

2. Семантизація похідних і складних слів (wiercipięta cudzoziemiec)

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

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

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

5. Диференціація значень паронімів

Оскільки пароніми подібні за своєю формою, то при аудіюванні їх значення легко змішуються, особливо коли вони виконують однакові синтаксичні функції. Це зумовлює необхідність виконання вправ з парами паронімів. Напр.: hospitalizacja (umieszczenie pacjenta w szpitalu; okres, w czasie którego pacjent przebywa w szpitalu) і hospitacja (uczestniczenie władz szkolnych, nauczycieli i kandydatów na nauczycieli w zajęciach szkolnych w celu poznania i ulepszania środków nauczania)

6. Вправи на розвиток імовірного прогнозування.

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

Послухайте заголовки і скажіть, про що йдеться в текстах. Послухайте початок розповіді і визначте, про що вона.

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

Послухайте слово, словосполучення, фразу і повторіть їх.

Послухайте дві фрази, логічно пов'язані між собою, і повторіть їх. Послухайте частини фрази, з'єднайте їх в одну фразу і відтворіть її. Послухайте дві фрази і визначте, що пропущено у другій.

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

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

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

Розуміння тексту як кінцевої мети сприймання здійснюється за тісної взаємодії предметного,

предметно-образного, логічного розуміння та розуміння підтексту. Деякі тексти передбачають усі рівні розуміння, інші, простіші за змістом, потребують лише предметного чи предметно-образного рівня.

1. Вправи для предметного розуміння тексту:

- послухайте текст, а потім дайте відповіді на питання щодо його змісту;
- послухайте два варіанти тексту і знайдіть розбіжності у їх змісті;
- прочитайте текст рідною мовою, а потім прослухайте його іноземною. Знайдіть розбіжності у змісті;
- послухайте текст, серед написаних на дошці речень знайдіть ті, які відповідають його змісту, узоситах запишіть їх номери;
- послухайте текст і дайте перелік, викладених у ньому фактів.

2. Вправи для предметно-образного розуміння тексту:

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

3. Вправи для логічного розуміння тексту:

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

4. Вправи для розуміння підтексту:

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

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

6. ЕТАПИ РОБОТИ НАД АУДІОТЕКСТОМ ТА КОНТРОЛЬ РІВНЯ СФОРМОВАНІСТІ КОМПЕТЕНЦІЙ В АУДІЮВАННІ.

Матеріальною основою аудіювання є **аудіотекст**. Як і всякий текст, він має свою композицію, структуру і смислову організацію. На відміну від письмового тексту він інтонаційно оформлений, а його відтворення зумовлюється відповідним темпом, однократністю та необоротністю сприйняття, контактністю комунікантів і спрямованістю спілкування, яке підтримується паралінгвальними засобами. В середній школі

використовуються в основному два **види аудіотекстів**:

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

Форма текстів може бути як **монологічна**, так і **діалогічна**.

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

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

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

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

I. Дотекстовий етап

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

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

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

Наприклад: Щоб активізувати розумову активність під час слухання можна запропонувати таке завдання: *Послухайте розповідь і будьте готові дати відповідь на запитання. Чому головний герой вчинив так а не інакше? Чи ви б зробили так само як він?*

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

II. Притекстовий етап

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

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

1. Позначити в поданому списку слова, які виступили в тексті (слів в списку більше і вони розташовані не по порядку).
2. Позначити в тексті помилки і подати правильну версію.
3. Заповнення:

- А) пропусків в тексті словами;
В) пропусків фрагментами тексту; С) таблиць (діаграм).
4. Збір інформації і її нотування.

III. Післятекстовий етап

5. Контроль розуміння повідомлення

6. Обговорення змісту прослуханого тексту

7. Навчання смислової переробки інформації тексту.

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

Способи контролю розуміння прослуханого аудіо тексту поділяються на:

Невербальні :

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

Вербальні засоби:

1) Рецептивні:

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

2) Репродуктивні:

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

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

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

Наприклад: Послухайте розповідь ще раз і будьте готові розповісти її комусь хто її не чув (батькам,

друзям).

Або, Послухайте розповідь ще раз і будьте готові відтворити розмову головних героїв.

Література:

1. Гембарук А.С. Методика викладання іноземної мови в таблицях і схемах. Методичний посібник. Умань, 2010. 144 с.
2. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник/ Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін. К.: ВЦ «Академія», 2010. 328 с.

3. Seretny A., Lipińska E. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2005. 329 s.
4. Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Warszawa: PAN, 1980. 290 s.
5. Miodunka W. Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej. Kraków: UNIVERSITAS, 2009. 228 s.
6. Seretny., Lipińska E. Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2006. 340 s.

**ТЕМА 10: МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
УЧНІВ У ГОВОРІННІ.
(2 год)**

ПЛАН

1. Загальна характеристика говоріння як виду МД.
2. Рівні породження усного мовлення та психофізіологічні механізми говоріння.
3. Суть і характеристика ДМ.
4. Структура діалогу.
5. Функціональні типи діалогів.
6. Труднощі оволодіння діалогічним мовленням
7. Основні етапи та система вправ для навчання ДМ.

1. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ГОВОРІННЯ ЯК ВИДУ МД

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

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

Серед **невербальних (паралінгвістичних) засобів** спілкування розрізняють:

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

Говоріння як продуктивний вид мовленнєвої діяльності характеризується такими основними

- **цілеспрямованість** (підпорядкованість практичній меті);
- **ситуативність** (співвіднесеність змісту та мовного оформлення висловлювання з умовами спілкування);
- **евристичність** (спонтанність, непередбачуваність мовленнєвих дій, їх залежність від ситуації);
- **темп**.

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

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

2. РІВНІ ПОРОДЖЕННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ ТА ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ГОВОРІННЯ

Процеси породження і сприймання мовлення вивчалися такими вченими-психолінгвістами, психофізіологами, психологами як Л.С.Виготський, М.І Жинкін, О.О.Леонтьєв, Т.В.Рябова, І.О.Зимня¹ та ін.

Розрізняють **три рівні породження усного мовлення**:

I рівень – **комунікативний намір** (виникнення мотиву висловлювання);

II рівень – внутрішнє лексико-граматичне оформлення висловлювання; зовнішнє (озвучене) оформлення висловлювання;

III рівень – зворотній зв'язок на базі слухового контролю.

Породження усного мовлення забезпечується такими психофізіологічними механізмами як:

1. Механізм репродукції (відтворення)

Не зважаючи на продуктивний характер говоріння, в ньому є елементи репродукції. **Репродукція** може бути **повною** (для передачі нового змісту використовуються готові ключові фрази, взяті з тексту без змін) або **частковою** (це репродукція-трансформація, яка передбачає передачу змісту в нових формах).

2. Механізм вибору (вибір слів і вибір граматичної структури залежно від комунікативної мети повідомлення, стосунків між комунікантами тощо).

3. Механізм комбінування (передбачає формування (використання) знайомих словосполучень і фраз в нових сполученнях).

Деяко подібним до комбінування є

4. Механізм конструювання, який базується на відчутті мови, підсвідомому використанні правил.

5. Механізм прогнозування (або антиципації) працює на двох рівнях (на **рівні структури** – прогнозування конструкції фрази, що дозволяє породжувати висловлювання без довгих пауз між окремими фразами; на **рівні смислу** - передбачення того, чим завершиться ситуація мовлення).

6. Механізм дискурсивності (Завдяки йому мовець оцінює ситуацію, сприймає вербальну чи невербальну реакцію співрозмовника, приймає певні комунікативні рішення).

3. СУТЬ І ХАРАКТЕРИСТИКА ДМ

Діалогічне мовлення - це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як слухач і як мовець. **Метою навчання ДМ в середній школі** є формування вміння здійснювати усне міжкультурне спілкування в типових комунікативних ситуаціях.

Особливості ДМ

ДМ має комунікативні, психологічні та мовні (лінгвістичні) особливості.

• Комунікативні особливості ДМ

ДМ виконує такі **комунікативні функції**:

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

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

• Психологічні особливості ДМ

1. Зверненість мовлення

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

2. Цілеспрямованість

3. Комунікативна вмотивованість

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

психологічний клімат на уроці, доброзичливі стосунки, зацікавленість в роботі).

4. Ситуативність

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

комунікативні ситуації.

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

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

Приклад мовленнєвої природної ситуації: Уявімо, що у вас спрага. Якщо ви прийшли додому, то звичайно підете на кухню й вип'єте води (соку, чаю тощо). Але коли ви прийшли в гості, то потреба випити води стане стимулом до мовлення, в даному разі - прохання до господині/господаря дому: « Czy mogę prosić o szklankę wody? Bardzo chce mi się pić. Реакція співрозмовника буде як вербальною (tak, proszę bardzo) так і невербальною: він / вона наллє вам склянку води або пригостить чашкою чаю. З вашого боку буде висловлена вдячність.

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

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

Наприклад: учитель пропонує ситуацію Jeteś gościem w naszej klasie. I відразу подає мовленнєвий стимул Zapytaj onaszej szkole.

Або така ситуація: Twój przyjaciel zaprosił cię na mecz piłki nożnej. Chcesz zrezygnować. Proszę powiedzieć swojemu koledze jaki jesteś zajęty.

Як видно зі схеми означені особливості є спільними для ДМ та ММ. Однак ДМ має свої характерні ознаки.

- **Специфічні особливості ДМ є:**

1. **Спонтанність**

2. **Неплановість**

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

3. **Емоційність (емоційна забарвленість)**

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

4. **Ситуативність**

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

- **Мовні (лінгвістичні) особливості ДМ**

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

Наприклад:

- Czy znasz osobiście dyrektora szkoły?
- Tak.

2 Використання розмовних кліше,

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

Наприклад.

- *Przepraszam! Jak dojść do Muzeum Narodowego?*
- *Proszę iść prosto.*
- *Dziękuję bardzo.*

3. «Заповнювачі мовчання» (мовні кліше, які не містять інформації, а слугують для підтримання розмови, для заповнення пауз в ній, коли мовець підшукує відповідну репліку). Це, наприклад: (No; wie pan pani; rozumiem; przepraszam; proszę państwa).

4. Наявність скорочених/стягнених форм слів *cię, dziś, się.*

4. СТРУКТУРА ДІАЛОГУ

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

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

Репліка є першоелементом діалогу. Репліки бувають різної протяжності — від однієї до кількох фраз. В діалозі вони тісно пов'язані одна з одною - за своїми комунікативними функціями, структурно та інтонаційно.

Перша репліка ДЄ завжди **ініціативна** (її називають ще реплікою-спонуканням або керуючою чи стимулюючою реплікою). **Друга репліка** може бути або повністю **реактивною** (реплікою-реакцією), або **реактивно-ініціативною** (включає реакцію на попереднє висловлювання і спонукання до наступного).

Наприклад:

- Co do picia?
- Proszę, wodę mineralną

Перша репліка - ініціативна

Друга репліка - реактивна (тут розмова може і зупинитися).

-Czy obiad już jest gotowy?

- Tak. Zapraszam do stołu.

Перша репліка - ініціативна

Друга репліка - реактивно-ініціативна: спочатку реакція (відповідь на запитання), а потім спонукання (пропозиція), тобто розмова продовжується.

Стимулюючі і реактивні репліки поєднуються між собою змістовно, за допомогою лексико- граматичних і репліко-інтонаційних засобів, функціонально (наприклад, виражають привітання, згоду, незгоду, бажання) і утворюють у такий спосіб діалогічну єдність.

Діалогічна єдність (ДЄ) - сукупність реплік, що характеризується структурною, інтонаційною та семантичною завершеністю.

ДЄ - це одиниця навчання діалогічного мовлення.

В залежності від функціональної спрямованості реплік у діалозі методисти виділяють різні групи та

види ДЄ.

Основні групи та види ДЄ

Групи ДЄ	Види ДЄ
----------	---------

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

Приклади деяких видів ДЄ
I група(повідомлення)

ДЄ «повідомлення – повідомлення»

Klijentka: Chciałabym kupić kapelusz

Sprzedawca: Kapelusze są na drugim piętrze.

ДЄ «повідомлення – запитання»

Student: Ten pan jest nowym wykładowcą języka polskiego

Studentka: Który?

II група(спонукання)

ДЄ «спонукання – запитання»

Anna: Chodźmy do pana profesora teraz.

Andrzej: Czy muszę wziąć swój indeks?

III група(запитання)

ДЄ «запитання – контр запитання»

Pan: Co się tutaj dzieje?

Pani: Co się dzieje?

Усі означені види ДЄ є простими, бо містять репліки, кожна з яких виконує лише одну комунікативну функцію. Але в реальних діалогах більшість ДЄ є складними, наприклад: «запитання - відповідь – спонукання» тощо.

Сукупність декількох єдностей, завершених змістовно і комунікативно називають структурою діалогу.

5.ФУНКЦІОНАЛЬНІ ТИПИ ДІАЛОГІВ

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

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

2. **Діалог-домовленість** використовується при вирішенні співрозмовниками питання про плани та наміри,

він є найбільш посильним для учнів. Після оволодіння діалогом-домовленістю здійснюється навчання змішаного типу діалогу: розпитування-домовленості.

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

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

Кожен функціональний тип діалогу характеризується певним набором ДЄ.

6. ТРУДНОЩІ ОВОЛОДІННЯ ДМ

Труднощі оволодіння діалогічним мовленням зумовлені специфікою цього виду МД.

1. **ДМ об'єднує два види мовленнєвої діяльності - аудіювання і говоріння.**

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

2. **Продуктування ініціативних реплік**

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

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

3. **Непередбачуваність ДМ**

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

7. ОСНОВНІ ЕТАПИ ТА СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ДМ

Існують два основних підходи до навчання ДМ.

Перший підхід передбачає навчання „зверху вниз” і включає такі етапи:

1. Слухання діалогу-зразка спочатку без графічної опори, а потім з графічною опорою.
2. Аналітичний етап (аналіз структурних компонентів діалогу; відповіді на запитання).
3. Повторення діалогу за диктором (кожна фраза; по ролях (фраза мовця А – учень 1; фраза мовця В –учень 2)
4. Драматизація діалогу по ролях.
5. Створення власних діалогів в аналогічних ситуаціях спілкування.

Другий підхід передбачає навчання «знизу – вверху», який передбачає шлях від засвоєння спочатку елементів діалогу (реплік ДЄ) до самостійної побудови діалогу на основі

запропонованої навчальної КС, що невиключає прослуховування діалогів-зразків.

Етапи оволодіння ДМ

0 етап (підготовчий) – оволодіння реплікуванням

I етап – оволодіння певними ДЄ

II етап – оволодіння вміннями вести мікродіалог

III етап – оволодіння вміннями вести діалоги різних функціональних типів.

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

I група - вправи для навчання "реплікування", II група - вправи на засвоєння ДЄ різних видів, III група - вправи на створення мікродіалогів,

IV група - вправи на створення діалогів різних функціональних типів.

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

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

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

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

Приклади деяких вправ

Вправа на імітацію

Учитель: Я театрал і цікавлюсь різними театральними жанрами і різними напрямками в музиці. Я скажу вам, чим саме я цікавлюсь. Скажіть, що ви цікавитесь тими самими жанрами, що й я.

N. Interesuję się operą i baletem.

U. Ja też interesuję się operą i baletem.

Вправа на підстановку

Учитель: Ми продовжуємо розмову про наші театральні смаки. Але зараз вони можуть різнитися: мені подобається один жанр, вам - інший.

При цьому можна використовувати різні підстановчі таблиці

N. Interesuję się dramatem.

U. Interesuję się komedią.

Вправа на самостійне вживання мовленнєвого зразка, репліка учня -ініціативна

Учитель: Ви - іноземні туристи, які хочуть відвідати театри і концертні зали України. Я - ваш гід. Скажіть мені, чим ви цікавитесь, а я порекомендую вам, куди вам краще піти.

Uczeń (turysta): Interesuję się muzyką popularną.

N. Proponuję pójść do Pałacu Kultury „Ukraina”.

У наступних вправах роль вчителя виконують учні.

На цьому етапі можна виконувати **фоновправи** на самостійне вживання мовленнєвого зразка; репліка учня (він подає її в паузі, що залишена на магнітній стрічці) - реактивна. У зв'язку із складністю реплік другий диктор подає ключ. Для виконання такої фоновправи необхідно забезпечити учнів картками з назвами відповідних театрів або концертних залів тощо.

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

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

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

репліками.

Основний режим роботи – "учень 1 – учень 2", тобто робота учнів у парах.

Особливості виконання вправ II типу:

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

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

Деякі приклади вправ

Учитель: До нашої школи приїхали гості - ваші ровесники з Польщі. Ви хочете скласти для них культурну програму. Скажіть своєму іноземному гостю, чим цікавитеся ви, а він / вона повідомить про свої уподобання.

U1. Interesuję się muzyką klasyczną.

U2. Ja także interesuję się muzyką klasyczną. Albo Interesuję się muzyką dyskotekową.

Використовуються рецептивно-продуктивні умовно-комунікативні вправи з обміну репліками. Учасниками спілкування є самі учні, а вчитель лише дає їм певне комунікативне завдання, де окреслюється КС і вказуються ролі, що їх виконуватимуть учні.

На другому етапі учні оволодівають вміннями вести мікродіалог. Мікродіалог розглядають як

засіб вираження основних комунікативних інтенцій партнерів по спілкуванню. Мікродіалоги відрізняються від ДЄ не лише обсягом, але й своєю відносною завершеністю. Власне діалог (розгорнутий діалог) складається з двох-трьох мікродіалогів. На цьому етапі виконуються вправи III групи, метою яких є навчити учнів об'єднувати засвоєні ними ДЄ у мікродіалоги згідно з запропонованими їм навчальними КС.

Типи вправ: рецептивно-продуктивні комунікативні вправи нижчого рівня, які допускають використання штучно створених вербальних опор.

Робота на цьому етапі розпочинається з аудіювання мікродіалогу-зразка. Виконання вправ передбачає використання штучно створених вербальних опор. **Є три основні види таких опор:**

1) мікродіалог - підстановча таблиця (вона, до речі, може бути використана і в попередній групі вправ, а тут її використання доцільне лише у слабкому класі),

2) структурно-мовленнєва схема мікродіалогу 3) функціональна схема.

Опори допомагають учням долати труднощі, що виникають у процесі поєднання ДЄ. Вибір опори залежить від рівня підготовки класу в цілому та окремих пар учнів. Згадані опори можуть використовуватись лише під час роботи в парах на місцях. Поступово їх необхідно усувати.

На третьому етапі учні мають навчитися вести діалоги різних функціональних типів, обсяг яких відповідає вимогам чинної програми для відповідного класу і типу школи, на основі створеної вчителем (описаної в підручнику) КС.

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

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

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

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

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

Література:

- 1.Гембарук А.С. Методика викладання іноземної мови в таблицях і схемах. Методичний посібник. Умань, 2010. 144 с.
- 2.Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л.С.Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін. К.: ВЦ «Академія», 2010. 328 с.
- 3.Seretny A., Lipińska E. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego.Kraków: UNIVERSITAS, 2005. 329 s.
- 4.Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Warszawa: PAN, 1980. 290 s.
- 5.Miodunka W. Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej. Kraków: UNIVERSITAS, 2009. 228 s.
- 6.Seretny., Lipińska E. Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2006. 340 s.

ТЕМА 11: НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ (ММ)

(2 год)

ПЛАН

1. Сутність і характеристика ММ.
2. Функціональні типи монологів та їх синтаксичні особливості.
3. Основні етапи оволодіння ММ.
4. Система вправ для навчання ММ.

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

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

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

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

Комунікативні особливості ММ

ММ виконує такі **комунікативні** функції:

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

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

Психологічні особливості ММ

З погляду психології ММ властиві такі **рис**и:

1. **Однонаправленість.** Монологічне мовлення не розраховане на відповідну реакцію у вигляді мовлення уголос.
2. **Зв'язність,** яка відрізняє монологічне мовлення від випадкового набору речень і розглядається у двох аспектах – психологічному та мовному.
3. **Тематичність** тобто співвіднесеність висловлювання з будь-якою досить загальною темою, яка, у свою чергу, розпадається на ряд підтем або мікротем.
4. **Контекстність,** яку, однак, не слід протиставляти ситуативності – властивій рисі

діалогічного мовлення. Монолог теж може бути ситуативним (наприклад, спонтанне висловлювання - розгорнута репліка (мікромонолог) у діалозі. В деяких випадках монологічне мовлення може бути наочно-ситуативним (наприклад, у кінофільмі, телепередачі).

5. Безперервність. Монологічне висловлювання, як правило, не обмежується однією фразою і триває протягом певного часу, не перериваючись, завдяки чому досягається завершеність думки.

6. Послідовність і логічність. Ці якості монологічного мовлення реалізуються в розвитку ідеї основної фрази шляхом уточнення думки, доповнення до неї, пояснення, обґрунтування тощо.

Мовні особливості ММ

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

Засобами міжфразового зв'язку у ММ виступають:

- **адвербіалії часу та послідовності** (dopiero, potem, zanim, zatem)
- **адвербіалії причин та наслідку** (więc, ponieważ, po pierwsze)
- **усно мовленнєві формули, які допомагають почати, продовжити чи закінчити висловлювання** (mówiąc o, przy okazji, chciałbym powiedzieć)
- **усномовленнєві формули, які показують ставлення того, хто говорить, до висловлювання** (myślę, że, moim zdaniem, uważam, że)

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

2. ФУНКЦІОНАЛЬНІ ТИПИ МОНОЛОГІВ ТА ЇХ СИНТАКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ

Залежно від комунікативної функції та характеру логіко-синтаксичних зв'язків між реченнями розрізняють такі основні типи монологічних висловлювань: **1. Монолог-опис. 2. Монолог-розповідь: монолог-оповідь, монолог-повідомлення. 3. Монолог-міркування: монолог-переконання.**

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

Синтаксичні особливості монологу-опису:

1. Переважне використання простих і складносурядних речень з переліково-приєднувальним і послідовно-приєднувальним зв'язком;
2. Вживання видо-часових форм Czas teraźniejszy, przeszły i przyszły, aspekt dokonany i niedokonany.
3. Реальність явищ в описі передається **дійсним способом**.

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

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

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

Синтаксичні особливості монологу-розповіді:

1. Засобом вираження часової послідовності подій у монолозі-розповіді є:
 - такі часові форми дієслова Czas przeszły (aspekt dokonany i niedokonany);
 - сполучники, сполучникові прислівники kiedy, i, oraz, który.
2. Переважне використання простих і складнопідрядних речень з підрядними часу.
3. Вживання Czasu przeszłego у розповіді про минулі події; Czasu teraźniejszego у розповіді про те, що відбувається звичайно в тих чи інших ситуаціях та Czasu przyszłego у розповіді про майбутні події.

Монолог-повідомлення - це відносно короткий виклад фактів чи подій реальної дійсності устислій, інформативній формі.

Синтаксичні особливості монологу-повідомлення

1. Переважне використання простих розповідних речень з дієсловами Czasu teraźniejszego

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

Різновидом монологу-міркування є **монолог-переконання**.

Синтаксичні особливості монологу-міркування

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

Функціонально-сміслові типи монологічних висловлювань рідко зустрічаються в чистому вигляді. В описі, наприклад, може бути роздум, у розповіді — опис тощо. Найтісніше переплетені між собою повідомлення, розповідь та оповідь.

Наприклад, монологічне висловлювання учнів за темою "Свята", як правило, складатиметься з трьох взаємопов'язаних частин: повідомлення про одне із свят, розповіді про його історію та оповіді про святкування у школі (класі, сім'ї).

3. ОСНОВНІ ЕТАПИ ОВОЛОДІННЯ ММ

Метою навчання ММ в середній школі є уміння здійснювати усне міжкультурне спілкування в типових ситуаціях особистісної, публічної, освітньої сфер спілкування.

В методиці викладання іноземних мов виділяють **три етапи оволодіння ММ:**

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

Наприклад, за темою "Погода" учні можуть з'єднувати такі ЗМ: Dzisiaj jest zimno. Pada śnieg. Świecisko.

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

А. Зображальних (малюнки, слайди, тематичні та сюжетні картини, композиції на магнітній дошці

тощо) (див. схеми 3.1- 3.4).

Б. Вербальних

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

• **повні вербальні опори:** повідомлення-зразок:

- у звуковому варіанті (фонограма, мовлення учителя) чи

- у зоровому варіанті (друкований текст).

Г. Комбіновані опори.

Наприклад, вербально-зображальні

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

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

Цей етап характеризується розвитком умінь виражати своє особисте ставлення до фактів чи подій, про які висловлюється учень; формулювати критичну оцінку і доводити правильність

будь-якого факту; включати до свого мовлення елементи розмірковування, аргументації. Одночасно повинно відбуватися збільшення обсягу висловлювання. Учні повинні заздалегідь засвоїти ряд словосполучень і штампів, характерних для монологічного мовлення, що дає можливість учням передати своє особисте ставлення до обговорюваних подій та фактів.

Завдання на цьому етапі формулюються таким чином, щоб учень не міг обмежитись двома-трьома реченнями.

Наприклад, учитель говорить:

Якщо ви згодні з таким твердженням, наведіть свої докази, які підтверджують його справедливість. Київ – дуже красиве місто.

Літо – найкраща пора року.

Теніс – найбільш захоплюючий вид спорту.

Виконуючи такі завдання, учні вчаться розвивати думку, передавати її засобами іноземної мови, доводити правильність своїх тверджень.

4. СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ММ

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

I Група - вправи на об'єднання 3М рівня фрази у понадфразову єдність;

II Група - вправи на створення власного монологічного висловлювання понадфразового рівня;

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

Вправи I групи (на об'єднання 3М рівня фрази у понадфразову єдність)

Мета вправ I групи - навчити учнів об'єднувати засвоєні раніше 3М рівня фрази у понадфразову єдність.

Типи вправ: некомунікативні репродуктивні та умовно комунікативні продуктивні.

Режим виконання: "учитель-учень" (учень 1, 2, 3 ...), "фонограма-учень", "учень-клас".

Це:

- **вправи на приєднання**, коли продуктована учнем фраза приєднується до фрази, висловленої

вчителем, диктором чи іншим учнем;

Наприклад: Завдання: *Opiszemy naszą klasę. Ja zacznę a wy kontynuujcie moją opowiedź.*

N: Nasza klasa jest duża i czysta.

U1: Tu jest tablica i szafa.

U2: W szafie jest dużo książek.

Висловлювання кожного учня залишається на рівні фрази, але, приєднуючись до попереднього, воно стає понадфразовим. Учитель спрямовує висловлювання учнів, домагаючись з'єднання речень, логічно пов'язаних між собою.

• **Вправи на об'єднання** структурно однотипних і різнотипних 3М.

2) N: Proszę nam powiedzieć w jakim budynku i mieszkaniu mieszkasz, ile pokoi w mieszkaniu. Podaj nazwy tych pokoi.

U: Moja rodzina mieszka w bloku na drugim pięttrze. Mamy trzypokojowe mieszkanie. Mamy dwiesypialnie i salon. Mamy kuchnię i łazienkę.

Це вправа на об'єднання різноструктурних 3М рівня фрази у висловлювання на рівні ПФЄ (3 фрази).

Послідовність фраз у висловлюванні детермінована інструкцією-завданням учителя.

- **вправи на розширення**

Це можуть бути мовні вправи на знаходження засобів зв'язку/обставин часу, їх

виписування, з'єднання за їх допомогою (опорою) 2-4 речень.

Chciałam pójść do kina. Muszę zostać w domu. Pada deszcz. Dodaj: Niestety. Ponieważ.

• **вправи на складання речень**

Вправи II групи (на створення власного монологічного висловлювання понадфразового рівня)

Мета вправ II групи: навчити учнів будувати висловлювання понадфразового рівня, так звані мікромонологи.

Типи вправ: продуктивні комунікативні вправи з використанням різних опор.

Режими виконання: "учень-клас", "учень-група учнів", "учень-учень". Це **вправи на об'єднання одно/різноструктурних ЗМ у ПНС. Опора:** підстановча таблиця закритого типу

1) *N: Proszę opisać jak wygląda twój ojciec albo matka.*

Опора: підстановча таблиця закритого типу

Mój(moja)	Ojciec matka siostra brat	jest	Wysoki(a)Niski(a) przystojny ładna
On Ona	ma	Piwne Czarne Niebieskie Szare zielone	oczy
On Ona	ma	Błądą Okrągłą Pocілgłą rumianą	twarz

2) *Proszę opisać pogodę ukraińską w jedną z pór roku. Proszę skorzystać z tabeli.*

Опора: Підстановча таблиця відкритого типу

Або таке завдання

N: Nasz przyjaciel z Polski chce przyjechać do Ukrainy w następnym roku. Teraz rozmawiasz z nim przez telefon. Proszę zaprosić go do Ukrainy. Proszę opisać pogodę ukraińską jednej pory roku. Proszę skorzystać z tabeli.

1. Wiosną (latem, jesienią, zimą) ... jest

2. Codziennie

3. Niebo jest

4. Od czasu do czasu pada deszcz (śnieg).

5. Wiatr

3) **Опора:** структурно-мовленнєва схема

N.: Piszesz list do swojej kolezanki z Polski, która uwielbia zwierzęta. Ona bardzo lubi żółwie. Napisz jej o tym zwierzątku. Skorzystaj ze schematu.

1. Żółwie pochodzą z ciepłych krajów.

2. Kiedy jest zimno one....

3. Żółwie mieszkają w ...

4. One jedzą....

5..... One nie mogą i biegać, ale one idą km na godzinę.

4) **Опора:** логіко-синтаксична схема, яка визначає логічну послідовність висловлювання, але дає можливість варіювати зміст в залежності від реальних подій та інтересів учнів.

5) **Опора:** План висловлювання

N.: Teraz wiecie informację o każdym kraju. Proszę opisać ich w małych grupach według planu.

1. Miejsce kraju na mapie.
2. Morza i oceany.
3. Terytorium i ludność.
4. Stolica.

У цій вправі план представлений у вигляді номінативних речень.

Аналогічно використовуються вербально-зображувальні опори та зображувальні опори.

III група вправ (на створення власного монологічного висловлювання текстового рівня)

Мета вправ III групи — навчити учнів створювати монологічні висловлювання текстового рівня на основі комунікативного завдання.

Типи вправ: Ре/продуктивні комунікативні вправи. Вони складаються з комунікативного завдання вчителя та висловлювання учня. Комунікативне завдання мотивує висловлювання учня, спонукає його до участі в мовленнєвій іншомовній діяльності та визначає межі висловлювання. Це:

- **Вправи на переказ**
- **Вправи на створення висловлювання у формі повідомлення, опису, розповіді, доказу, переконання.**

Приклади вправ III групи.

Вправа 2. Тема "Школа", 6 клас.

Завдання: *Proszę opisać sytuację z twojego życia, kiedy byłeś wynagrodzony czy pokarany.*

Очікуване висловлювання – монолог-розповідь. **Вправа 3.** Тема "Зима", 6 клас.

Очікуване висловлювання – монолог-опис.

Завдання: *John nigdy nie była na Ukrainie. W jego kraju zawsze jest ciepło i nigdy nie bywa zimno. Proszę opisać jak pogoda jest zimną w twoim kraju.* **Очікуване висловлювання – монолог-опис.**

При виконанні вправ III групи **опори**, як правило, **не використовуються**.

Проте в окремих випадках є доцільним застосування **природних опор**: географічні карти, афіші, тематичні малюнки з багатьма деталями (наприклад, зображення магазину з різноманітним товаром) тощо, можна записати власні імена, географічні назви).

Вимоги до вправ для навчання ММ:

Ці вправи мають:

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

Література:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. док. пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. К.: Ленвіт, 1999. 320 с.
3. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці). К.: Ленвіт, 2008. — 285 с
4. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Іноземні мови. 5-10 класи.
5. Seretny A., Lipińska E. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2005. 329 s.

6. Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Warszawa: PAN, 1980. 290 s.
7. Miodunka W. Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej. Kraków: UNIVERSITAS, 2009. 228 s.
8. Seretny., Lipińska E. Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2006. 340 s.

ТЕМА 12. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ У ЧИТАННІ (2 год.)

ПЛАН

1. Вимоги до читання у середній школі.
2. Характер текстів для читання, їх функції
3. Труднощі навчання читання.
4. Навчання техніки читання
- 4.1. Основні етапи навчання техніки читання.
- 4.2. Система вправ для навчання техніки читання
5. Види читання та їх основні характеристики
6. Етапи роботи з текстом для читання мовчки.

1. ВИМОГИ ДО ЧИТАННЯ

Читання – це **рецептивний** вид МД, який відноситься до **письмової форми мовлення**. Він включає:

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

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

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

а) основний зміст нескладних автентичних текстів та

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

Учнів потрібно навчити користуватися **двомовними словниками** та різними довідковими матеріалами.

На початковому ступені основним завданням є розвиток навичок техніки читання уголос і просебе/мовчки і досягнення швидкості читання, яка становить 300 друк, знаків/хв.

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

На середньому ступені ставиться завдання навчити учнів читати вголос і про себе складніші текстипізнавального характеру, що представлені в підручнику та в читанці.

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

На старшому ступені учні повинні уміти читати без словника з метою отримання основної інформації, або зі словником – для повного розуміння змісту тексту, що включає до 6% незнайомих слів. Використовуються нескладні автентичні тексти суспільно-політичної, науково-популярної та художньої літератури. Удосконалюються прийоми прогнозування на рівні слова (мовна здогадка) та на рівні тексту (антиципація).

Учні старших класів мають **оволодіти навичками**:

- **анотування тексту** (стисло передати зміст прочитаного в усній чи письмовій формі);
- **реферування** (визначити в тексті нову інформацію чи головні думки/ факти);

• рецензування (висловлювати свою думку, давати оцінку змісту тексту в усній чи письмовій формі).

2. ХАРАКТЕР ТЕКСТІВ ДЛЯ ЧИТАННЯ, ЇХ ФУНКЦІЇ

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

Вимоги до іншомовних текстів для читання :

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

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

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

Основні функції іншомовного тексту:

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

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

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

4 **Функція розвитку смислового сприймання тексту — його розуміння.** Завдання такого характеру спрямовані на перевірку розуміння окремих епізодів та всього тексту, знаходження різних смислових та формальних елементів, які полегшують процес розуміння, виконання вправ, котрі допомагають переборювати труднощі, що виникають на шляху розуміння тексту.

3. ТРУДНОЩІ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ

Процес навчання читання іноземною мовою ускладнюється цілим рядом **об'єктивних та суб'єктивних факторів**.

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

Суб'єктивні труднощі залежать від індивідуальних особливостей учнів. Так, суб'єктивними труднощами у процесі **читання вголос** є такі:

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

При **читанні мовчки** (про себе) такими труднощами є:

- вмотивованість;
- зорова чутливість;
- зорова пам'ять;

- ймовірне прогнозування;
- поле читання;
- увага.

До **об'єктивних труднощів** відносяться труднощі, зумовлені:

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

Ця група труднощів потребує певної конкретизації.

Учитель, насамперед, повинен враховувати об'єктивні **труднощі орфографічної системи** виучуваної мови, які склалися історично та мовні труднощі. Тому зупинимось на них детальніше. Найбільш характерними **труднощами орфографічної системи** є такі як:

1. **Кількісна неадекватність між буквами та звуками у слові**, тобто між графічним та звуковим образом слова

Наприклад: *krzesło* (7 букв, 6 звуків), *sześćset* (8 букв, 7 звуків);

2. **Передача одного і того ж звука різними буквами та буквосполученнями:**

Наприклад [x] – *Chata*, *herbata*.

3. **Наявність діакритичних знаків** (Діакритичний знак, діакритики (від грец. *διακριτικός* - розрізняльний) надрядковий або підрядковий знак при букві, що вказує на вимову, яка відрізняється від вимови звука, позначеного цією ж буквою без знака.

Наприклад, żaba, być, roślina, wół.

4. **Кількість букв алфавіту та кількість графем, які вони утворюють:** 32 літери алфавіту, 39 графем

Труднощі, зумовлені мовною формою тексту поділяються на:

- лексичні
- граматичні.

Ці труднощі можуть спричиняти перешкоди для правильного розуміння змісту. Назвемо деякі з них:

1. **Наявність багатозначних слів:** *kapuśniak-zupa jak i tez drobny deszczyk, zamek mieszkali w nim krolowie, dozapiwania kurtki*

2. **Непрямий порядок слів (інверсія).** *Inwersję obserwuje się czasami w zdaniach z zaimkiem anaforycznym, np. Poznałem doktora Nowaka dawno temu. Jest on bardzo dobrym lekarzem.*

3. **Дієприкметникові та дієприслівникові звороти.**

4. **Умовні безсполучникові речення.**

6. **Складні речення та конструкції. Труднощі, зумовлені змістом тексту:**

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

Труднощі, зумовлені жанром тексту:

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

Труднощі, зумовлені умовами пред'явлення тексту:

- кількість читань;
- опори та орієнтири.

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

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

4. НАВЧАННЯ ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ

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

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

Основними етапами навчання техніки читання ІМ є:

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

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

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

4. **Читання словосполучень.** Спочатку найкоротших, потім розгорнутих.

5. **Читання речень.**

6. **Читання групи речень.**

7. **Читання текстів.**

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

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

4.2. СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ

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

І група вправ – вправи на розпізнавання і читання окремих букв і буквосполучень. Метою вправ першої групи є навчити учнів впізнавати і розрізняти графеми.

Це некомунікативні рецептивні вправи на:

- впізнавання
- розрізнення
- групування

- розташування.

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

Приклади завдань до вправ I групи (на впізнавання, розрізнення, групування, розташування):

- Знайти і показати у підписах до малюнків літери, які вивчають на цьому уроці.
- Показати літери, що відповідають вимовленим учителем звукам.
- Знайти кожній великій літері відповідну пару і з'єднати їх (A, B, C, D, E, F, d, b, e, f, a, c).
- Знайти в магічному квадраті (ряду) літер названу літеру і розмалювати її.
- Списати подібні літери і назвати елементи, за якими вони розрізняються (h – p; T – F; d – b).
- Визначити кількість літер і звуків у слові.
- Вписати літери за алфавітом, яких не вистачає у рядку (_ b _ ... _ f _ h).

Літери алфавіту потрібно засвоювати у правильному порядку, для цього учні кілька разів повторюють алфавіт за вчителем, проспівують його під музику, виконують спеціально розроблені завдання:

- Назвати літери, які показує вчитель на демонстраційних картках.
- Розташувати літери за алфавітом (групи учнів отримують картки з 5 літерами і якнайшвидше розташовують їх за алфавітом). Цю вправу можна виконати як гру, у якій виграє група, яка впоралась із завданням першою.
- Вишикуватися за алфавітним порядком літер, які отримують і назвати ці літери (групи учнів по 5-6 осіб у кожній отримують літери, визначають їх порядок у алфавіті і стають у рядок, тримаючи перед собою літеру). Цю вправу також можна провести як гру на швидкість.

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

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

Це вправи на:

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

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

- Озвучити пред'явлені учителем букви.
- Прочитати букву в різних позиціях у слові.
- Вибрати названу букву з ряду даних.
- Визначити кількість букв і звуків у слові.
- Підібрати до маленьких букв великі (і навпаки), озвучити їх.
- Показати/написати букву, що відповідає вимовленому учителем звуку.
- Написати літеру, що відповідає вимовленому учителем звуку.
- З ряду слів вибрати ті, що починаються з даної букви. Напр.: b — bąk, dom, babcia, dzień, balon, bar, dach.
- Назвати слова з літерою **.A..** на початку слова.
- Скласти вимовлене (чи швидко показане вчителем) слово з карток алфавіту (на дошці, парті).
- Визначити подібність і розходження в словах: cześć-sześć, kasa-Kasia та ін.

Приклади завдань до вправи з техніки читання ізолюваних слів та словосполучень

- Написати продиктовані учителем слова.
- Згрупувати слова відповідно до типу складів.
- Змінюючи початкову літеру, утворити нові слова, напр.: kasa-rasa прочитати їх.
- Прочитати пари слів, що відрізняються одним елементом: mailować- malować.
- Підібрати пари слів, що римуються
- Підібрати пари слів з голосними в різних позиціях
- Прочитати незнайомі слова за правилами читання.
- Дописати пропущену літеру, прочитати слова
- Підібрати до слів відповідні малюнки (і навпаки). Прочитати слова.
- Знайти вимовлене учителем слово серед ряду слів на картках.
- Використовуючи картки з літерами, скласти пари слів з однією і тією ж голосною у відкритому і закритомускладі. Прочитати слова.
- Прочитати слова-іменники і підібрати до них відповідні прикметники (слова на картках або дві колонки слів на дошці).
- Прочитати вголос ряд слів за ... секунд (орієнтовна швидкість — одне слово за секунду).
- Розгадати кросворд, чайнворд.
- Знайти "заховані" слова в оточенні інших літер.
- Виконати тести множинного вибору, альтернативні, на групування та ін.

Приклади завдань до вправ на прогнозування форми слова

- Розшифрувати орфограми і прочитати одержані слова: ositras, uwjek.
- Скласти слова з окремих букв.
- Заповнити пропуски у словах відповідними буквами.
- Дописати слово.
- Написати незнайоме слово в опорі на правило/таблицю.
- Скласти слово з окремих частин (на картках).
- Прочитати речення, вставляючи у пропуски (або на місце малюнків) відповідні слова.

III група вправ - вправи з голосного читання речень

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

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

Приклади вправ на розвиток навичок синтагматичного членування речень та їх інтонаційного оформлення

- Слухаючи диктора (вчителя), стежте по книжці і проговорюйте речення вголос.
- Слухаючи диктора (вчителя), стежте по книжці і показуйте жестом (рухом руки знизу вгору або зверху вниз) межі синтагми. Так же відмічайте інтонаційний тип фрази.
- Визначте тип речення (інтонації), поставте в ньому знаки словесного наголосу, поділіть на синтагми.
- Прочитайте речення (текст) уголос після попередньої фонетичної розмітки.
- Підготуйте вдома зразкове читання уголос (після попереднього опрацювання у

класі).

- Підготуйтеся до конкурсу на кращого читця (матеріал для читання подається до конкурсу, учні готуються самостійно).

- Прочитайте речення, змінюючи логічний наголос у ньому.

Приклади вправ на розширення поля читання та швидкості сприймання навчального тексту

- Прочитати текст/уривок тексту за певний час.
- Прочитати речення з поступово нарощуваними елементами: Напр.: Dzieci idą do szkoły. Dzieci rano idą do szkoły. Dzieci codziennie rano idą do szkoły.
- Прочитати і запам'ятати речення з карток, які демонструє вчитель у швидкому темпі.
- Прочитати текст і швидко знайти відповідь (інші факти) на запитання вчителя.
- Відновити "розмитий" текст.

Читання уголос іншомовних текстів.

Вправи на читання текстів уголос обов'язково проводять у класі під керівництвом учителя протягом усього початкового ступеня навчання в школі. Вони спрямовані на подолання труднощів читання на рівнях букв, буквосполучень, слів, словосполучень, речень і покращення (удосконалення) навичок вимови загалом. **Перед початком читання** тексту учням спочатку **слід вправлятися у хоровому та індивідуальному читанні слів із буквами і словосполученнями**, які вони найчастіше плутають унаслідок інтерференції (l – ł, sz – ś, cz – ć), **відбивати ритм** в окремих словосполученнях із метою визначення словесного і синтагматичного наголосу, **робити інтонаційну розмітку** деяких речень та інтонувати їх. Після цього вчитель повинен подати зразок читання усього тексту (самостійно або з опорою на звукозапис). **Учні повинні стежити за читанням учителя (диктора) та відмічати олівцем у тексті або рухом руки у повітрі межі синтагм, паузи, висхідний (нисхідний) тон речення. У паузах між реченнями учні читають текст хором, по завершенні цієї роботи - індивідуально.** Після опрацювання читання тексту в класі вчитель повинен дати учням завдання **підготувати вдома зразкове читання** тексту уголос, перевірити його виконання можна у вигляді конкурсу на кращого читця. **Під час перевірки читання вчитель враховує не лише його темп (швидкість), а й виразність і правильність озвучування. Навчаючи читання уголос речень і текстів, необхідно звертати увагу на те, чи осмислюють учні прочитане.**

Удосконалення навичок читання відбувається і в старших класах. Даючи текст для самостійного читання вдома, вчитель повинен виокремити у ньому невеликий уривок (7-8 рядків), щоб учні переписали його в зошити, зробили інтонаційну розмітку і підготувались до читання уголос з нею. На наступному уроці потрібно перевірити виконання цього завдання у більшості учнів.

Як уже зазначалося, **тексти для читання уголос** служать базою для навчання **читання мовчки (про себе)**. Це головна форма читання, яка орієнтована на досягнення комунікативної мети – розуміння інформації. Отже, подальшою роботою є навчання читання як виду мовленнєвої діяльності. На цьому етапі використовують **комунікативні рецептивні вправи** на читання:

- з розумінням основного змісту;
- з повним розумінням змісту;
- з пошуком інформації.

Тобто, на цьому етапі виконуються вправи **з практики в читанні** і застосовуються різні види роботи з текстом.

5. ВИДИ ЧИТАННЯ ТА ЇХ ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ

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

(аналітичне) та переглядове (вибіркове).

Класифікація видів читання за комунікативними цілями

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

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

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

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

Ступінь розуміння – 40-50 %.

Швидкість читання — 400-500 слів/хв..

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

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

2. Ознайомлювальне(синтетичне) читання(читання з розумінням основного змісту тексту) **Мета ознайомлювального читання** – розуміти основний зміст тексту.

Матеріал для читання - автентичні тексти, які несуть інформацію про побут, традиції, культуру, історію країни, мова якої вивчається. **Мова** текстів, призначених для одержання основної інформації, має бути **нормативною**, без діалектних особливостей, а **зміст** відповідати рівню мовної підготовки учнів, їх віковим характеристикам, життєвому досвіду та інтересам. За **видами жанрів** тексти можуть бути **художніми, науково-популярними** (статті з газет, журналів), а також **прагматичними** (програми телебачення, оголошення, афіші, меню, вивіски, телефонні довідники, плани міст, розклади руху транспорту і т. і.).

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

Достатній ступінь розуміння - 70 % основного змісту.

Швидкість (темп) ознайомлювального читання для польської мови — 200 слів/хв.

У синтетичному читанні учні повинні вправлятися з 7 класу, читаючи автентичні тексти на уроці і вдома.

Починаючи з 8 класу, тексти можуть містити до 1% незнайомих слів, про значення яких можна здогадатися.

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

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

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

Для досягнення цієї мети учень повинен володіти значним запасом лексичних одиниць, мати глибокі знання з граматики (на морфологічному та синтаксичному рівнях) і достатню практику в читанні текстів різних жанрів з великою концентрацією мовних та смислових труднощів. Навчати такого читання слід з 6 класу на коротких текстах, які містять мовний матеріал, засвоєний під час усного мовлення. Спочатку читання відбувається на уроці під керівництвом учителя, потім воно має стати регулярним заняттям учнів удома. Для розвитку умінь аналітичного читання, починаючи з 5 класу, учнів навчають користуватися двомовним словником.

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

Тексти можуть бути різних **жанрів**: науково-популярні, публіцистичні, художні, а також прагматичні: інструкції, рецепти (переважно кулінарні та ін.). Важливо навчити учнів

користуватися різними довідниками, лінгвокраїнознавчим коментарем, поясненнями, висновками.

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

Ступінь розуміння – 100 %

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

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

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

6. ЕТАПИ РОБОТИ З ТЕКСТОМ ДЛЯ ЧИТАННЯ МОВЧКИ

I. Дотекстовий етап

1. *аналіз мовних і смислових труднощів тексту*
2. *введення у проблему/галузь науки*
3. *формулювання комунікативної установки на читання тексту*

II. Притекстовий етап

4. *читання тексту*

III. Післятекстовий етап

5. *контроль розуміння тексту*
6. *обговорення змісту прочитаного тексту*
7. *навчання смислової переробки інформації тексту.*

Зупинимось на особливостях цих етапів.

Дотекстовий етап

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

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

Притекстовий етап

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

Післятекстовий етап

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

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

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

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

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

Завершальний етап роботи з текстом включає:

а. Підготовку до переказу тексту:

- складання плану розповіді;
- вибір з тексту слів/ словосполучень/ фраз для використання у власних висловлюваннях.

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

Література:

- 1.Гембарук А.С. Методика викладання іноземної мови в таблицях і схемах. Методичний посібник. Умань, 2010. 144 с.
- 2.Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л.С.Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін. К.: ВЦ «Академія», 2010. 328 с.
- 3.Seretny A., Lipińska E. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego.Kraków: UNIVERSITAS, 2005. 329 s.
- 4.Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Warszawa: PAN, 1980. 290 s.
- 5.Miodunka W. Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej. Kraków:UNIVERSITAS, 2009. 228 s.
- 6.Seretny., Lipińska E. Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2006. 340 s.

ТЕМА 13. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ У ПИСЬМІ (2 год.)

ПЛАН

1. Сутність понять письмо та писемне мовлення та цілі навчання письма у загальноосвітніх закладах.
2. Навчання техніки письма:
 - 2.1. Навчання каліграфії.
 - 2.2. Навчання орфографії.
3. Навчання писемного мовлення.
4. Письмо як засіб контролю у навчанні ІМ.

1. СУТНІСТЬ ПОНЯТЬ «ПИСЬМО» ТА «ПИСЕМНЕ МОВЛЕННЯ» ТА ЦІЛІ НАВЧАННЯ ПИСЬМА У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

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

Значення писемного мовлення у світовій методичній науці зросло в середині 80-х років ХХ століття спочатку в методиці навчання рідних мов, потім – іноземних. Це зумовлено змінами в суспільстві, засобах масової комунікації. З появою комп'ютера, телефаксу та електронної пошти писемне мовлення стало актуальним засобом спілкування людства.

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

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

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

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

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

Так, на **початковому ступені** реалізується мета оволодіння технікою письма та

засвоєння звуко- буквенних відповідностей. Вказані уміння необхідні для розвитку вмінь читання та усного мовлення.

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

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

2. НАВЧАННЯ ТЕХНІКИ ПИСЬМА

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

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

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

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

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

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

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

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

Етапи навчання каліграфії:

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

Послідовність презентації нової букви:

- вчитель називає літеру, демонструє її, читає її у друкованих словах, записує на дошці;
- учні записують рядок цієї літери в класі, потім – дома.

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

2. *Перехід від написання окремих літер до типових буквосполучень, наприклад: sz, ch, cz.*

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

4. *Проведення звуко-буквенного аналізу слів.*

Цей етап є проміжною ланкою між графікою та орфографією.

Вправи для формування графічних навичок

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

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

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

- **на списування/ виписування слів, речень, текстів.**

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

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

Приклади вправ на швидкість:

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

Приклади ігрових вправ для формування графічних навичок.

- 1) Граємо у гру "7 x 7". Намалюйте квадрат і впишіть у клітинки велику й маленьку букви відповідно до її номера в польському алфавіті. Переможе той, хто правильно впише усі букви.
- 2) Допоможіть великим і маленьким буквам знайти одне одного. Запишіть пари букв, наприклад: Dd. Хто зробить це першим?

2.2. НАВЧАННЯ ОРФОРРАФІЇ

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

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

1. **фонетичний**, сутність якого полягає в тому, що буква повністю відповідає звуку, тобто опорою для написання є вимова

2. **морфологічний**, сутність якого полягає в тому, що написання визначається правилами граматики (морфо-логії) незалежно від фонетичних умов, тобто певна морфема (суфікс, префікс, корінь, закінчення) завжди пишеться однаково, хоча може вимовлятися по різному.

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

4. **ідеографічний**, звукові омоніми розрізняють за допомогою графічних знаків.

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

Труднощі навчання орфографії:

1. **Наявність буквосполучень, що передають один звук (наприклад, sz, cz, rz, ch);**

2. Одна буква може передавати різні фонemi

3. Один звук зображується на письмі різними графемами

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

Вправи для навчання орфографії

З метою попередження помилок та навчання учнів правопису слід використовувати спеціальні

тренувальні вправи, метою яких є формування стійких орфографічних навичок У навчанні орфографії виділяють **три групи тренувальних вправ:**

1. Вправи на впізнавання і порівняння орфограм.

Це рецептивні мовні вправи, метою яких є здійснення звуко-буквенного аналізу слів, виявлення розбіжностей між написанням і звучанням. Вони є перехідною ланкою між каліграфією і орфографією.

Наприклад:

- прочитати слова по буквах і підрахувати, скільки в них букв і звуків;
- пояснити написання слів.

2. Вправи на відтворення орфограм.

Це репродуктивні мовні вправи на списування, виписування, дописування слів, речень, текстів. Бажано, щоб списування супроводжувалось додатковими завданнями (підкреслити чи виділити рамкою буквосполучення, яке читається не за правилами, нову орфограму, голосну, що стоїть під наголосом тощо).

Ефективними вправами на відтворення орфограм є такі:

- відгадати і дописати слова за першою і останньою буквою k _ t, s –ń;
- розташувати правильно літери у словах, записати їх та прочитати вголос;
- списати слова, згрупувавши їх за орфограмами;
- згрупувати подані слова за... і підкреслити буквосполучення/букву під наголосом тощо.

- списати подані слова, підкреслюючи буквосполучення, що передають звук [...].

Наведемо **ігрову вправу на ускладнене списування/виписування**:

Працюємо в командах. Виписуємо слова у стовпчики і читаємо їх класу. Хто переможе?

Команда 1 Команда 2 Команда 3

з буквою А з буквою Е з буквою Е

- дописати "заховані" букви, а потім прочитати слова і словосполучення однокласникам.
- Вправи на „**виписування**” або правильне **розташування** усіх букв слова — це кросворди, гра в "полечудес", головоломки.

3. Вправи на записування на слух слів, речень, тексту (диктанти різних видів).

Це некомунікативні репродуктивні вправи або комунікативні за умови надання їм ігрового характеру.

Ця група вправ включає різні типи диктантів.

В залежності від **дидактичної мети** всі диктанти можна поділити на **дві групи**:

- тренувальні;
- контрольні.

По способу пред'явлення розрізняють:

- **зорові диктанти** (учні читають текст із книжки або дошки, потім текст забирають і учні записують його по пам'яті, потім звіряють його);
- **слухові диктанти** (учні пишуть під диктовку вчителя, попередньо опрацювавши труднощі);
- **зорово-слухові диктанти** (учні читають текст, аналізують орфограми, потім

пишуть під диктовку вчителя без зорової опори);

- *слуховий пояснювальний диктант* (учні пишуть під диктовку вчителя, потім пояснюють складні орфограми);

- *диктант-переклад* (тільки з рідної мови на іноземну);

- *самодиктант* (запис слів чи тексту вивченого раніше на пам'ять).

Слід зазначити, що на початковому ступені навчання орфографічні письмові вправи є обов'язковим компонентом домашньої і класної роботи учнів. На уроці рекомендовано регулярно проводити короткі (5-6 хвилин) словникові диктанти з метою засвоєння слів і правильного їх написання. Водночас один або два учні можуть записувати на дошці слова для подальшого контролю та самоконтролю.

3. НАВЧАННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

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

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

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

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

Приклади вправ з опорою на текст:

- виписати із тексту ключові слова до теми;
- скласти план до тексту (у вигляді запитань);
- написати заголовок до кожного абзацу тексту;
- виписати із кожного абзацу речення, які є найголовнішими за змістом;
- скоротити текст до десяти речень, використовуючи кліше;
- переказати письмово текст згідно з планом;
- придумайте та запишіть кінцівку розповіді.

Приклади вправ з опорою на картини:

- зробити підписи до картини;
- дати відповіді на запитання до картини;
- описати картину з опорою на ключові слова.

Приклади вправ з опорою на ситуацію:

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

Комунікативні вправи мають продуктивний характер і спрямовані на написання учнями творів, тобто власних письмових висловлювань за темою, на рівні тексту, без використання опор. Комунікативні письмові вправи виконують у середніх і старших класах, за винятком написання листа

і листівки, до якого, згідно з програмою, залучають учнів на початковому рівні навчання. **Написання творів** здійснюється у три етапи:

1. **Підготовчий (етап планування)** - учні збирають фактичний матеріал для твору, розробляють його план, продумують композицію.

2. **Мовленнєвий етап (етап формулювання і оформлення задуму)** - робота учнів пов'язана із доббором слів, кліше, граматичних структур відповідно до змісту твору.

3. **Етап контролю** – учні перечитують написане, виправляють мовні і стилістичні помилки, вносять зміни у композицію тощо.

4. **ПИСЬМО ЯК ЗАСІБ КОНТРОЛЮ У НАВЧАННІ ІМ**

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

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

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

Підсумкові письмові контрольні роботи проводяться наприкінці теми або чверті/семестру. Вони передбачають контроль володіння різними видами мовленнєвої діяльності і можуть тривати 30-45 хвилин. Перевіряючи контрольні роботи вчитель повинен підкреслювати помилки в словах, записуючи правильні варіанти. Тим, хто не впорався з контрольною роботою, не відразу ставлять незадовільну оцінку, а дають додаткове завдання. **Форма пред'явлення контрольної роботи** може бути різною. Завдання можна продиктувати, написати на дошці, спроектувати на екран або дати на окремих картках.

ФОРМИ ПИСЬМОВИХ КОНТРОЛЬНИХ РОБІТ

I. Контрольні роботи для перевірки знань мовного матеріалу: лексичного і граматичного. Для перевірки знань лексичного матеріалу можливі завдання типу:

1) Запишіть рідною мовою значення слів або словосполучень, поданих іноземною мовою.

2) Утворіть словосполучення, поєднуючи елементи різних груп слів (в колонках), наприклад, іменників і прикметників (означень), дієслів та іменників (додатків) тощо.

3) Виберіть з поданого списку слова: а) протилежні за значенням (антоніми); б) близькі за значенням (синоніми).

4) Згрупуйте слова за їх тематичною приналежністю.

5) Перепишіть речення і вставте замість пропусків (відповідно до змісту) одне із двох слів, поданих у дужках.

6) Перепишіть речення і вставте замість пропусків потрібні слова тощо.

Знання граматичного матеріалу можна перевірити за допомогою таких завдань:

1) Напишіть дані іменники у множині.

2) Утворіть форми минулого часу від поданих дієслів.

3) Напишіть дані дієслова в неозначеній формі.

4) Напишіть дані прикметники у вищому ступені.

5) Перепишіть речення, виберіть і вставте правильну форму дієслова (в дужках)

дається кілька форм) тощо.

Наведені вище завдання і вправи мають суто мовний характер, їх можна доповнити вправами на підстановку, трансформацію, розширення, відповіді на запитання.

II. Контрольні роботи і завдання для перевірки мовленнєвих навичок та вмінь

A. Контроль розуміння аудіотексту. Пропонуються такі завдання:

- 1) Послухайте текст і дайте відповіді на серію загальних запитань («Так» або «Ні»).
- 2) Послухайте текст і дайте відповіді на запитання (пропонується серія спеціальних запитань, що передбачають короткі відповіді).
- 3) Визначте, які з поданих речень відповідають змісту прослуханого тексту, а які — ні. Поставте відповідно знак «+» або «—».
- 4) Передайте зміст прослуханого тексту рідною мовою та ін.

Б. Контроль уміння висловлюватись у письмовій формі. Тут можливі такі варіанти завдань:

- Складіть 5 речень, користуючись таблицею (пропонується вибіркова підстановча таблиця).
- Перепишіть речення, розширте їх за рахунок поданих нижче слів (даються речення і список прикметників або іменників).
- Перепишіть речення, скоротіть їх за рахунок вживання займенників.
- Закінчіть і перепишіть речення (дається набір різнотипних незакінчених фраз, наприклад: «Мій друг живе в ...», «Х. знає добре іноземні мови, тому що...», «Той, хто лікує людей, зветься...».) Такі завдання можна запропонувати і на основі малюнків у підручнику: фраза завершується відповідно до змісту малюнка.

➤ Спростуйте на письмі такі твердження (дається набір тверджень типу: «Варшава - столиця Франції» тощо).

- Опишіть ситуацію на картині (композицію на столі вчителя).
- Опишіть зовнішність вашого батька/друга тощо.
- Послухайте оповідання і передайте коротко його зміст.

В. Контроль розуміння прочитаного. Учня можна запропонувати такі завдання:

- 1) Прочитайте текст і напишіть 2-3 речення, які передають його основний зміст.
- 2) Прочитайте текст і поставте подані нижче речення в послідовності, що відповідає змісту прочитаного.
- 3) Прочитайте текст і дайте відповіді на запитання.
- 4) Прочитайте текст і знайдіть еквіваленти таких речень (даються рідною мовою).
- 5) Напишіть 5 запитань до тексту тощо.

Оцінювання вмінь писемного мовлення слід здійснювати за такими критеріями:

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

Література:

1. Гембарук А.С. Методика викладання іноземної мови в таблицях і схемах. Методичний посібник. Умань, 2010. 144 с.
2. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін. К.: ВЦ «Академія», 2010. 328 с.
3. Seretny A., Lipińska E. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2005. 329 s.
4. Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Warszawa: PAN, 1980. 290 s.
5. Miodunka W. Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej. Kraków: UNIVERSITAS, 2009.

228 s.

6. Seretny., Lipińska E. Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2006. 340 s.

Практичне заняття № 1

Тема: Цілі, зміст та засоби навчання іноземної мови

План

1. Нормативна база навчання іноземних мов (ІМ).
2. Сучасні вимоги до кваліфікації вчителя.
3. Методи дослідження в методиці викладання ІМ, їх сутність та характеристика: *основні і допоміжні методи дослідження*.
4. Цілі навчання іноземної мови: комунікативна мета, розвиваюча мета, освітня мета і виховна мета навчання ІМ .
5. Зміст навчання ІМ, характеристика його основних компонентів.
 - а) сфери спілкування, теми ситуації (навчальна програма з польської мови);
 - б) мовний (фонетичний, лексичний, граматичний), мовленнєвий (тексти, діалоги та інші інформаційні матеріали), країнознавчий та лінгвокраїнознавчий навчальний матеріал;
 - в) знання, навички та вміння мовлення.
6. Компетентнісний підхід у навчанні (іншомовна комунікативна компетенція та її складові).
7. Засоби навчання ІМ, їх класифікація.

!!!!Державний стандарт базової і повної середньої освіти 2011. Освітня галузь «Мови і літератури» (іноземні мови) - змістовно опрацювати.

!!!! Навчальні програми з польської мови – розглянути пояснювальну записку (5-9 класи); знати, які компоненти входять до складу навчальних програм.

Література

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. К.: Ленвіт, 1999. 320 с. (с.6-71)
2. Гембарук А.С. Методика викладання іноземної мови в таблицях і схемах: Методичний посібник. Умань: ПП Жовтий, 2010. 144 с.
3. Конспекти лекцій з методики навчання польської мови (лекція 1).
4. Державний стандарт загальної освіти 2011. Освітня галузь «Мови і літератури» (іноземні мови) (Електронний ресурс).
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. док. пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. К.:Ленвіт, 2003. 273 с. (Електронний ресурс).
7. Навчальна програма з польської мови: для загальноосвітніх навч. закл. 5-9класи. (Електронний ресурс).

Практичне заняття № 2

Тема: Стратегії навчання іноземної мови

План

1. Принципи навчання ІМ: загальнодидактичні та методичні.
2. Методи навчання ІМ.
3. Класифікація прийомів навчання ІМ.
4. Типи вправ для навчання ІМ, їх основні характеристики.

Література

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. К.: Ленвіт, 1999. 320 с.
2. Гембарук А.С. Методика викладання іноземної мови в таблицях і схемах: Методичний посібник. Умань: ПП Жовтий, 2010. 144 с.
3. Конспекти лекцій з методики навчання польської мови (лекція 2).
4. Навчальна програма з польської мови: для загальноосвітніх навч. закл. 5-9 класи. (Електронний ресурс).
5. Seretny A., Lipińska E. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2005. 329 s.
6. Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Warszawa: PAN, 1980. 290 s.

Практичне заняття № 3

Тема: Особливості організації навчально-виховного процесу з іноземної мови на різних ступенях навчання.

План

1. Навчання польської мови у початковій школі.
2. Психологічні основи навчання польської мови учнів молодшого шкільного віку.
3. Навчання польської мови в основній школі.
4. Особливості навчання польської мови у старшій школі.

Література

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання С.Ю.Ніколаєва. Переклад з англ. К.: Ленвіт, 2003. 273с.
2. Miodunka W. Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej. Kraków: UNIVERSITAS, 2009. 228 s.
3. Seretny., Lipińska E. Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2006. 340 s.
4. Книга вчителя іноземної мови: Довідково-методичне видання / Упоряд. О.Я. Коваленко, І.П.Кудіна. Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. 240с.
5. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. 12-бальна система. К., 2000. 126 с.

6. Структурно-логічні схеми і таблиці з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / Укл. С.Ю.Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2004. 208с.

7. Seretny A., Lipińska E. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2005. 329 s.

Практичне заняття № 4

Тема: Планування та аналіз навчального процесу з польської мови

План

1. Планування навчального процесу з іноземної мови.
2. Урок як основна форма навчального процесу:
 - 2.1. Вимоги до уроку ІМ.
 - 2.2. Типологія уроків ІМ.
 - 2.3. Структура уроку ІМ.
 - 2.4. Аналіз уроку ІМ.
3. Організація позакласної роботи з ІМ.
 - 3.1. Мета і завдання позакласної роботи з іноземної мови.
 - 3.2. Принципи організації позакласної роботи з ІМ.
4. 3. Форми позакласної виховної роботи з іноземної мови.
- 5.

Практичне завдання

1. Розробити план проведення «Тижня польської мови»

Література

1. Гембарук А.С. Методика викладання іноземної мови в таблицях і схемах. Методичний посібник. Умань, 2010. 144 с.
2. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін. К.: ВЦ «Академія», 2010. 328 с.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. К.: Ленвіт, 1999. 320 с.
4. Навчальна програма з польської мови: для загальноосвітніх навч. закл. 5-9 класи. (Електронний ресурс).
5. Seretny A., Lipińska E. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2005. 329 s.

Практичне заняття № 5

Тема: Оцінювання та контроль у навчанні польської мови

План

1. Контроль у навчанні ІМ. його функції та якості
2. Види та форми контролю
3. Об'єкти контролю
4. Тестовий контроль

5. Оцінювання навчальних досягнень учнів.

Опрацювати

1. **Вимоги Програми щодо обсягу мовленнєвого матеріалу**
2. **Основні види тестових завдань з ІМ**

Література

1. Гембарук А.С. Методика викладання іноземної мови в таблицях і схемах. Методичний посібник. Умань, 2010. 144 с.
2. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник. Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін. К.: ВЦ «Академія», 2010. 328 с.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. К.: Ленвіт, 1999. 320 с.
4. Навчальна програма з польської мови: для загальноосвітніх навч. закл. 5-9 класи. (Електронний ресурс).
5. Seretny A., Lipińska E. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2005. 329 s.
6. Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Warszawa: PAN, 1980. 290 s.

Практичне заняття №6

Тема: Формування мовленнєвої компетенції в аудіюванні

План

1. Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності та вміння.
2. Психофізіологічні механізми аудіювання.
3. Труднощі аудіювання іншомовного мовлення.
4. Види аудіювання
5. Система вправ для навчання аудіювання в середній школі.

Практичні завдання

1. Підберіть 5-6 вправ для контролю розуміння прослуханого тексту (після текстовий етап).

Література

1. Гембарук А.С. Методика викладання іноземної мови в таблицях і схемах. Методичний посібник. Умань, 2010. 144 с.
2. Зальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Наук. ред. укр. вид. док. пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
3. 4. Seretny A., Lipińska E. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2005. 329 s.
5. Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Warszawa: PAN, 1980. 290 s.
6. Miodunka W. Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej. Kraków: UNIVERSITAS, 2009. 228 s.
7. Seretny., Lipińska E. Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2006. 340 s.

Практичне заняття №7

Тема: Формування мовленнєвої компетенції в говорінні

План

1. Загальна характеристика говоріння як виду МД.
2. Психофізіологічні механізми говоріння.
3. Суть і характеристика ДМ. Основні етапи оволодіння ДМ.
4. Сутність і характеристика ММ. Основні етапи оволодіння ММ.

Практичні завдання

1. Представте фрагмент уроку з метою формування навичок діалогічного мовлення. Використайте підхід “зверху вниз”. Продумайте завдання і вправи на всіх методичних етапах:

1.1. Слухання діалогу-зразка спочатку без графічної опори, а потім з графічною опорою.

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

1.3. Повторення діалогу за диктором (кожна фраза; по ролях (фраза мовці А – учень 1; фраза мовця В – учень 2).

1.4. Драматизація діалогу по ролях.

1.5. Створення власних діалогів в аналогічних ситуаціях спілкування.

2. Представте фрагмент уроку з використанням даного діалогу- зразка з метою формування навичок діалогічного мовлення. Використайте підхід “знизу вверху”. Продумайте завдання і вправи на всіх методичних етапах:

2.1. 0 етап (підготовчий) – оволодіння реплікуванням.

2.2. I етап – оволодіння певними ДЄ.

2.3. II етап – оволодіння вміннями вести мікродіалог.

2.4. III етап - оволодіння вміннями вести діалоги різних функціональних типів.

3. Розробіть фрагмент уроку підготовчого етапу до монологічного мовлення.

Література

1. Гембарук А.С. Методика викладання іноземної мови в таблицях і схемах. Методичний посібник. Умань, 2010. 144 с.
2. Зальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Наук. ред. укр. вид. док. пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
3. 4. Seretny A., Lipińska E. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2005. 329 s.
5. Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Warszawa: PAN, 1980. 290 s.
6. Miodunka W. Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej. Kraków: UNIVERSITAS, 2009. 228 s.
7. Seretny., Lipińska E. Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2006. 340 s.

Лабораторне заняття № 1

Тема: Формування лексичної компетенції

План

Завдання

1. Випишіть вимоги програми до рівня формування ЛК учнів (початковий, середній, старший ступені).
2. Які технології (методи) навчання лексики є найбільш ефективними на різних етапах навчання у школі? Чому? (На основі аналізу методів навчання іноземних мов).
3. Визначте методичну коректність запропонованої послідовності вправ
 - а) proszę utworzyć zdanie z nowymi wyrazami;
 - б) proszę utworzyć zdania zgodnie z przykładem;
 - в) proszę uzupełnić zdania nowymi wyrazami;
 - г) proszę opisać rysunek używając nowych wyrazów;
 - д) proszę odpowiedzieć na pytania używając nowych słów.
4. Розробіть фрагмент уроку введення або закріплення нових лексичних одиниць з обраної вами теми. Презентуйте свій фрагмент уроку.

Література

1. Гембарук А.С. Методика викладання іноземної мови в таблицях і схемах. Методичний посібник. Умань, 2010. 144 с.
2. Зальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Наук. ред. укр. вид. док. пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
3. 4. Seretny A., Lipińska E. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2005. 329 s.
5. Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Warszawa: PAN, 1980. 290 s.
6. Miodunka W. Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej. Kraków: UNIVERSITAS, 2009. 228 s.
7. Seretny., Lipińska E. Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2006. 340 s.

Лабораторне заняття №2

Тема: Формування фонетичної компетенції

План

Теоретичні питання.

1. Мета та зміст навчання фонетики. Фонетичний мінімум. Критерії відбору фонетичного мінімуму.
2. Вимоги до вимови учнів
3. Класифікація звуків польської мови. Підходи до формування фонетичної компетенції.
4. Формування артикуляційної навички

5. Формування інтонаційної навички

Практичні завдання

1. Складіть і напишіть фрагмент поурочного плану “фонетична зарядка” (на 4-5 хв.).

2. Піберіть 3-4 вправи на тренування інтонації на рівні фрази.

3. Розв’яжіть наступні методично-орієнтовані задачі.

1) Учитель тренував вимову звуків [p,t,k], використовуючи такі завдання: а) повторення звуків;

б) повторення речень; в) повторення слів.

Знайдіть помилку учителя. Запропонуйте шлях її вирішення.

2) Подивіться на неупорядковані завдання і розташуйте їх у логічній та методично-коректній послідовності

а. Прочитай вірш змінюючи інтонацію;

б. Вимовіть даний звук шепотом;

с. Позначте слова з цим звуком;

д. Послухайте і відреагуйте на звук;

е. Послухайте і позначте правильний звук;

ф. Повторіть звуки хором.

3) Уявіть, що Ви навчаєте вимові звуків [ɫ] та [ɮ]. Запропонуйте мовленнєві зразки, в яких можна увести та затренувати ці звуки.

Література

1. Гембарук А.С. Методика викладання іноземної мови в таблицях і схемах. /Методичний посібник. Умань, 2010. 144 с.

2. Seretny A., Lipińska E. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2005. 329 s.

3. Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Warszawa: PAN, 1980. 290 s.

4. Seretny., Lipińska E. Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2006. 340 s.

Лабораторне заняття № 3

Тема: Формування граматичної компетенції

План

1. Повторити теоретичні питання за темою «Формування граматичної компетенції».

2. Підготувати фрагмент уроку: ознайомлення та автоматизація дій учнів з ГС (граматичною структурою).

3. Групова робота: Граматична структура (ГС) «**Lubić + bezokolicznik**»

1. Продемонструвати всі етапи роботи над новою граматичною структурою (ГС): ознайомлення з новою ГС - повідомлення функцій ГС; демонстрація вживання ГС у типовій ситуації мовлення; перевірка розуміння функції ГС; фонетичне опрацювання ГС; формулювання правил утворення ГС; запис ГС).

2. Урізноманітнити 2 етап роботи над новою граматичною структурою (етап автоматизація дій учнів з новою ГС – на рівні фрази та понад- фразової єдності) мовними, комунікативними й умовно- комунікативними вправами.

Література

1. Гембарук А.С. Методика викладання іноземної мови в таблицях і схемах. Методичний посібник. Умань, 2010. 144 с.
2. Зальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Наук. ред. укр. вид. док. пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
3. 4. Seretny A., Lipińska E. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2005. 329 s.
5. Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Warszawa: PAN, 1980. 290 s.
6. Miodunka W. Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej. Kraków: UNIVERSITAS, 2009. 228 s.
7. Seretny., Lipińska E. Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2006. 340 s.

Лабораторне заняття № 4

Тема: Формування мовленнєвої компетенції в читанні.

План

Теоретичні завдання

1. Вимоги до читання у середній школі.
2. Характер текстів для читання, їх функції
3. Труднощі навчання читання.
4. Навчання техніки читання
- 4.1. Основні етапи навчання техніки читання.
- 4.2. Система вправ для навчання техніки читання
5. Види читання та їх основні характеристики
6. Етапи роботи з текстом для читання мовчки.

Завдання для самостійного опрацювання

1. Дайте визначення компетентності у техніці читання та проаналізуйте її складові.
2. Назвіть та охарактеризуйте методи, які використовуються для формування компетентності у техніці читання.
3. Труднощі формування компетентності у техніці читання.
4. Цілі формування компетентності у техніці читання в учнів різних етапів навчання.
5. Охарактеризуйте етапи формування компетентності в техніці читання.
6. Охарактеризуйте типи та види вправ для навчання техніки читання.
7. Контроль рівня сформованості компетентності в техніці читання.

Практичні завдання

1. Розробіть фрагмент уроку для організації комунікативної діяльності учнів на основі прочитаного тексту.

Література

1. Гембарук А.С. Методика викладання іноземної мови в таблицях і схемах. Методичний посібник. Умань, 2010. 144 с.
2. Зальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Наук. ред. укр. вид. док. пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Seretny A., Lipińska E. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2005. 329 s.
4. Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Warszawa: PAN, 1980. 290 s.
5. Miodunka W. Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej. Kraków: UNIVERSITAS, 2009. 228 s.

Лабораторне заняття № 5

Тема: Формування мовленнєвої компетенції в письмі

План

Теоретичні завдання

1. Сутність понять „письмо” та „писемне мовлення” та цілі навчання письма у загальноосвітніх закладах.
2. Навчання техніки письма:
 - 2.1. Навчання каліграфії.
 - 2.2. Навчання орфографії.
3. Навчання писемного мовлення.
4. Письмо як засіб контролю у навчанні ІМ.

Практичне завдання

1. Підберіть комплекс підготовчих вправ для навчання письма як виду мовленнєвої діяльності.
2. Розробити план роботи над написанням листа польською мовою (фрагмент уроку)

Література

1. Гембарук А.С. Методика викладання іноземної мови в таблицях і схемах. Методичний посібник. Умань, 2010. 144 с.
2. Зальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Наук. ред. укр. вид. док. пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Seretny A., Lipińska E. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Kraków: UNIVERSITAS, 2005. 329 s.
4. Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Warszawa: PAN, 1980. 290 s.
5. Miodunka W. Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej. Kraków: UNIVERSITAS, 2009. 228 s.

ІНДИВІДУАЛЬНІ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНІ ЗАВДАННЯ

1. Сутність інтерактивного навчання. Підбір завдань з теми (на вибір) із застосуванням інноваційних технологій.
2. Шляхи активізації розумової та пізнавальної діяльності учнів в процесі навчання іноземної мови.
3. Формування в учнів позитивного ставлення до іншомовної культури.
4. Види самостійної роботи при навчанні діалогічного і монологічного мовлення.
8. Зразки календарних планів, поурочних планів, контрольних робіт для тематичного оцінювання.
10. Використання різних прийомів і методів для навчання аудіювання на початковому етапі.
11. Види творчих завдань для розвитку комунікативних здібностей учнів з теми (на вибір).
12. Підбір автентичних текстів з тестовим завданням до них для аудіювання на початковому етапі.
13. Підбір фонетичних вправ, віршів, пісень та римувань для роботи над вимовою у початкових класах.
14. Підбір текстів для читання та тестові завдання до них для учнів середніх та старших класів.
15. Ситуативні завдання для розвитку діалогічного мовлення учнів на різних етапах навчання.
16. Ігри для дітей молодшого шкільного віку.
17. Автентичні тексти для аудіювання та тестові завдання для них для учнів старших класів загальноосвітніх шкіл.
18. Розробка практико-орієнтованого проекту «Підвищення ефективності уроку завдяки запровадженню інтерактивних форм роботи учнів».
19. Творчий проект «Позакласна робота з іноземної мови».
20. Ігровий проект «Рольові ігри на уроках іноземної мови».

РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО НАПИСАННЯ ІНДЗ

ІНДЗ (індивідуально-дослідне завдання) мають на меті поглиблення, узагальнення та закріплення знань, які студенти отримують у процесі вивчення дисципліни «Методика навчання польської мови», а також застосування цих знань на практиці.

Структурне оформлення:

1) Титульна сторінка:

УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
ФАКУЛЬТЕТ ФІЛОЛОГІЇ ТА ЖУРНАЛІСТИКИ

ІНДЗ з дисципліни «Методика навчання польської мови»

..... (тема

ІНДЗ)

Студентки 41 групи

Факультету філології та журналістики

Юлії КАРПИК

2) Зміст.

3) Вступ - зазначається тема, мета та завдання роботи та основні її положення.

4) Текст реферату (кожна структурна частина тексту пишеться із нової сторінки і відповідає зазначеним пунктам плану).

5) Висновки.

6) Список використаної літератури та електронних джерел.

Посилання на використану літературу обов'язкові, оформлюються за загальними вимогами до такого виду досліджень, наприклад: [1, с. 5] , де 1 – номер джерела у списку літератури, а 5 – номер сторінки, якщо така є.

Технічне оформлення: Обсяг тексту – до 25 тис. др. знаків (10-15 ст. друкованого тексту). Текст набирається шрифтом “Times New Roman”, розмір – 14 пт, міжрядковий інтервал – 1,5, відступ абзацу – 1,25. Параметри сторінки: всі поля – 2 см.

Додається:

- ✓ електронний варіант роботи, збережений на електронному носієві;
- ✓ презентація, виконана у Microsoft Power Point, збережена на електронному носієві. Обсяг – до 30 слайдів.

Вимоги: самостійність, творчий підхід.

ЗРАЗОК ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ

1. З якими видами мовленнєвої діяльності пов'язане аудіювання?

- а) з говорінням
- б) з читанням
- в) з усіма видами мовленнєвої діяльності
- г) з письмом

2. При аудіюванні яких текстів виникають найбільші труднощі в учнів?

- а) описів
- б) повідомлень
- в) роздумів
- г) віршів

3. З'ясуйте, що належить до мовленнєвих вправ в аудіюванні?

- а) визначення інтонації прослуханої фрази
- б) визначення кількості слів, почутих у фразі
- в) розуміння звукового супроводу до кінофільму
- г) опис прослуханого тексту

4. Якими вміннями учні повинні оволодіти у процесі навчання діалогічного мовлення?

- а) розуміти співрозмовника
- б) швидко реагувати на його висловлювання
- в) робити розгорнуте повідомлення
- г) продовжувати діалог

5. Вкажіть, що є характерною рисою монологічного мовлення?

- а) використання розмовних штампів та формул
- б) неповноскладність реплік
- в) повноскладність та розгорнутість
- г) швидкий темп мовлення

6. З'ясуйте, що є кінцевою метою навчання монологічного мовлення?

- а) передача змісту прослуханого або прочитаного тексту
- б) зв'язне висловлювання за темою або ситуацією
- в) з'єднання окремих мовленнєвих зразків у логічній послідовності

7. Мета навчання монологічного мовлення за темою досягнута, якщо учні вміють висловлюватися?

- а) в опорі на текст зразок
- б) в опорі на ключові слова
- в) без будь-якої опори
- г) в діалозі

8. Визначте, що належить до повної вербальної опори ?

- а) структурно-мовленнєва схема
- б) логіко-синтаксична схема
- в) підстановча таблиця
- г) зв'язний текст

9. Яка вправа готує до висловлювань у монологічній формі?

- а) відповіді на запитання вчителя
- б) приєднання учнем своєї фрази у логічній послідовності до фрази, яку сказав учитель, диктор або інший учень
- в) розповідь про свої літні канікули
- г) складання тексту за схемою

10. Яке завдання є найбільш доцільним для навчання монологічного висловлювання на старшому ступені?

- а) скажіть, що зображено на малюнку
- б) висловіть свою думку про зміст картини та її думку
- в) скажіть три фрази про зміст картини
- г) опишіть картину

11. З'ясуйте, яке з наведених завдань вчить обґрунтовувати свою точку зору?

- а) передай головний зміст спектаклю
- б) скажи, які артисти виконували головні ролі
- в) поясни товаришам, чому тобі сподобався/не сподобався спектакль (концерт, фільм)
- г) який фільм ти переглянув

12. Визначте основну мету навчання польської мови:

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

13. Що відносять до змісту навчання польської мови у школі?

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

14. Що є метою навчання вимови в середній школі?

- а) ознайомлення з інтонаційними моделями польської мови
- б) ознайомлення учнів із звуками польської мови
- в) формування слуховимовних навичок мовлення
- г) ознайомлення із літерами польської мови

15. Що входить до лексичного шкільного мінімуму?

- а) активний і пасивний словник
- б) активний і потенціальний словник
- в) активний, пасивний і потенціальний словник
- г) тільки активний словник

16. Від чого залежить вибір способу семантизації лексичної одиниці?

- а) від убодобання вчителя
- б) від вікової категорії учнів
- в) від особливостей ЛО
- г) від тематики для мовлення

17. Що входить до активного граматичного мінімуму (АГМ)?

- а) граматичні явища, що їх необхідно розпізнавати і розуміти в текстах при читанні
- б) граматичні явища, які учень має вживати в говорінні і письмі та розуміти при читанні та аудіюванні
- в) граматичні явища, що використовуються лише в усному мовленні
- г) граматичні явища, що використовуються лише на письмі

18. Що входить до рецептичної граматичної навички?

- а) розпізнавання граматичних форм та співвіднесення їх з певним значенням
- б) оформлення (усне чи письмове) ГС відповідно до норм даної мови
- в) вживання граматичної структури в мовленні
- г) вживання граматичної структури на письмі

19. Оволодіння належною сумою формальних знань і відповідних їм навичок, пов'язаних з різноманітними аспектами мови: лексикою, фонетикою, граматиною, це?

- а) лінгвістична компетентність
- б) соціокультурна компетентність
- в) соціальна компетентність
- г) соціолінгвістична компетентність

20. Методи, прийоми і засоби навчання спілкування у чотирьох видах мовленнєвої діяльності, тобто способи управління процесом оволодіння учнями польською мовою, це?

- а) методи навчання
- б) предмет навчання
- в) зміст навчання
- г) об'єкт навчання

21. Головним призначенням читання польською мовою є?

- а) служити засобом оволодіння лексикою та граматиною
- б) бути джерелом інформації
- в) бути опорою для оволодіння усним мовленням
- г) перекладати тексти

22. Що необхідно зробити, щоб навчитися читати польською мовою?

- а) уміти писати польською мовою
- б) знати назви букв польського алфавіту
- в) засвоїти буквено-звукові співвідношення
- г) засвоїти звуки польської мови

23. Що поряд із зоровим аналізатором є обов'язковим при читанні ?

- а) зоровий аналізатор
- б) рукомоторний аналізатор
- в) слуховий аналізатор
- г) зорова пам'ять

24. Визначте, що є головним компонентом техніки читання?

- а) знання вимог програми до техніки читання

- б) здогадка про значення слова
- в) швидкість зорового сприймання графічних комплексів і правильне їх озвучування
- г) швидкість читання

25. Який метод є найбільш ефективним для навчання техніки читання?

- а) звуковий аналітико-синтетичний метод
- б) метод цілих слів
- в) алфавітний метод
- г) аналітичний метод

26. За допомогою чого забезпечується формування міцної навички техніки читання?

- а) вивченням правил читання
- б) великим обсягом вправлення в читанні
- в) запам'ятанням звукових образів слів
- г) швидким темпом читання

27. Визначте, що є метою навчання читання у школі?

- а) формування навичок читання про себе
- б) читання про себе з безпосереднім розумінням змісту прочитаного
- в) оволодіння навичками співвідносити букви і звуки
- г) формування навичок читання вголос

28. Читання, у процесі якого досягається розуміння не менше 70% змісту, є?

- а) вивчаючим
- б) переглядовим
- в) ознайомлювальним
- г) ґрунтовним

29. З'ясуйте, за допомогою чого можна перевірити розуміння тексту?

- а) описання кадру фільму
- б) складання серії запитань
- в) визначення правильних/ неправильних тверджень за змістом тексту
- г) переклад тексту

30. Який метод вважається основним методом навчання вимови у середній школі?

- а) імітативний
- б) аналітико-імітативний
- в) аналітичний
- г) синтетичний

31. Як називається навичка розпізнавання і розуміння мовного явища під час читання і аудіювання?

- а) рецептивна навичка
- б) репродуктивна навичка
- в) рецептивно-репродуктивна навичка
- г) перцептивна навичка

32. Як називається навичка правильного добору і вживання мовного явища у говорінні і письмі відповідно до ситуації і мети спілкування?

- а) репродуктивна навичка
- б) рецептивна навичка
- в) навичка читання
- г) рецептивно-репродуктивна навичка

33. Як називається розгорнутий сценарій про хід уроку, план, у якому визначають цілі та завдання, його зміст, послідовність етапів і відведений для них час, прийоми і організаційні форми роботи, способи контролю, домашнє завдання для учнів, засоби навчання?

- а) класний журнал
- б) план-конспект уроку
- в) підручник
- г) посібник для вчителя

34. Які слова учні зможуть зрозуміти при читанні текстів без спеціального вивчення та словника, спираючись на мовний здогад?

- а) потенційний словник
- б) потенціальний словник
- в) активний словник
- г) пасивний словник

35. Як називається елементарний методичний вчинок, спрямований на розв'язання конкретного методичного завдання на певному етапі уроку?

- а) метод навчання
- б) засіб навчання
- в) прийом навчання
- г) зміст навчання

36. Як називається акт взаємодії того, хто навчає, з тим, кого навчають, з метою передачі одним і засвоєння іншим соціального досвіду?

- а) навчання
- б) бесіда
- в) розповідь
- г) виховання

37. Як називаються найпростіші компоненти діяльності, які мають бути повністю автоматизованими і які носять, як правило, несвідомий характер?

- а) вміння
- б) навички
- в) знання
- г) розуміння

38. Дайте визначення процесу прийому та видачі мовленнєвого повідомлення в усній чи письмовій формі; він є цілеспрямованим, активним, опосередкованим мовою та ситуацією спілкування?

- а) мовлення
- б) говоріння
- в) мовленнєва діяльність
- г) читання

39. Який вид репродуктивної вправи на засвоєння інтонаційної моделі має

таке завдання-інструкцію: «Послухайте мої розпорядження і передайте їх товаришу як прохання»?

- а) вправа на імітацію
- б) вправа на підстановку
- в) вправа на трансформацію
- г) вправа на упізнавання

40. Коли звуки виділяються із зразка мовлення й опрацьовуються окремо?

- а) завжди, коли вивчається новий звук
- б) якщо звук суттєво відрізняється від звука рідної мови
- в) якщо звук відсутній у рідній мові
- г) ніколи

41. Які допоміжні засоби обов'язково використовуються при навчанні вимови?

- а) таблиці
- б) схеми
- в) фонограми
- г) тексти

42. На якому етапі завершується навчання вимови?

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

43. Що входить до лексичного шкільного мінімуму?

- а) активний і потенціальний словник
- б) активний і пасивний словник
- в) активний, пасивний і потенціальний словник

44. Які слова входять до потенціального словника учня?

- а) слова, які вони самостійно вживають у говорінні
- б) слова, про значення яких вони дізналися із словників
- в) слова, про значення яких вони можуть здогадатися при читанні та/або аудіюванні
- г) слова, які вони почули при перегляді фільму

45. Визначте у чому полягає мета навчання лексики в середній школі?

- а) формування лексичних навичок говоріння, аудіювання, читання і письма
- б) знання всієї лексики іноземної мови
- в) формування в учнів потенціального словника
- г) формування в учнів пасивного словника

46. Від чого залежить вибір способу семантизації лексичної одиниці?

- а) від уподобання вчителя
- б) від особливостей лексичної одиниці
- в) від тематики для мовлення
- г) від вікової категорії учнів

47. В чому полягає завдання навчання граматики у школі?

- а) дати учням систематичні знання з граматики ІМ
- б) сформувати лише репродуктивні граматичні навички

- в) сформувати репродуктивні й рецептивні граматичні навички
- г) сформувати лише рецептивні навички

48. Яка вправа сприятиме формуванню навички розуміння похідних слів при читанні?

- а) на підстановку ЛО у зразок мовлення
- б) на групування ЛО згідно з її афіксами
- в) на парафраз
- г) на переклад

49. Що входить до активного граматичного мінімуму?

- а) граматичні явища, що їх необхідно розпізнавати і розуміти в текстах при читанні
- б) граматичні явища, які учень має вживати в говорінні і письмі та розуміти при читанні та аудіюванні
- в) граматичні явища, що використовуються лише в усеому мовленні
- г) граматичні явища, що використовуються лише на письмі

50. Визначте, яка операція входить до репродуктивної граматичної навички?

- а) вживання граматичної структури у відповідності до ситуації мовлення
- б) розпізнавання граматичної структури
- в) сприйняття граматичної структури
- г) трансформація граматичної структури

Рекомендована література

Основна:

1. Seretny A., Lipińska E., ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Kraków. UNIVERSITAS, 2005. 329 s.
2. Гембарук А.С. Методика викладання іноземної мови в таблицях і схемах : метод. посібник. Умань : ФОП Жовтий, 2011. 144 с.
3. Кравчук А., Ковальський Є., Методика викладання польської мови. Мова і культура в полоністичній дидактиці в Україні. Підручник для вищих навч. закладів. Київ. ІНКОС, 2017. 324 с.
4. Панова А. С., Андрійко І. Ф., Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах. Київ. Академія, 2010. 328 с.

Допоміжна:

1. Miodunka W. Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej. Kraków. UNIVERSITAS, 2009. 228 s.
2. Seretny., Lipińska E. Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego. Kraków. UNIVERSITAS, 2006. 340 s.
3. Книга вчителя іноземної мови: Довідково-методичне видання. Упоряд. О.Я. Коваленко, І.П.Кудіна. Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. 240с.
4. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. 12-бальна система. К., 2000. 126 с.
5. Структурно-логічні схеми і таблиці з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Укл. С.Ю.Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2004. 208 с.
6. Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Warszawa: PAN, 1980. 290 s.