

**ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ім. К. Д. УШИНСЬКОГО**

На правах рукопису

ЦЕРНА СВІТЛАНА ВІКТОРІВНА

УДК: 373.2+373.22+431+401.4

**ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ
НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ
УЧНІВ 7-8 КЛАСІВ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ШКІЛ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови)

Дисертація

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник

Мартинова Раїса Юріївна,

доктор педагогічних наук, доцент,

член-кореспондент АПН України

Одеса – 2008

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ УЧНІВ 7-8 КЛАСІВ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ	11
1.1. Еволюція навчання іншомовної лексики в системі шкільної освіти у другій половині ХХ століття	12
1.2. Цілі навчання іншомовної лексики на сучасному етапі	27
1.3. Психологічні аспекти процесу засвоєння іншомовної лексики	38
Висновки до розділу 1	60
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 7-8 КЛАСІВ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ШКІЛ	62
2.1. Сучасні методи навчання лексики німецької мови	62
2.1.1. Лексичний аспект аналізу сучасних підручників німецької мови	85
2.2. Компоненти змісту навчання лексики німецької мови	96
2.3. Принципи побудови системи вправ з навчання лексики німецької мови	109
2.3.1. Дидактичні принципи	110
2.3.2. Методичні принципи	120
2.4. Система вправ з навчання лексики німецької мови	128
2.4.1. Вправи з набуття лексичних знань	131
2.4.2. Вправи з формування лексичних навичок	134
2.4.3. Вправи з розвитку мовленнєвих умінь на основі сформованих лексичних навичок	142
Висновки до розділу 2	157
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 7-8 КЛАСІВ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ШКІЛ	160

3.1.	Критерії оцінювання засвоєння лексики німецької мови учнями 7-8 класів	163
3.2.	Зміст і результати констатувального етапу експериментальної роботи	168
3.2.1.	Особливості педагогічної діяльності вчителів з навчання лексики німецької мови учнів 7-8 класів	168
3.2.2.	Характеристика рівнів засвоєння лексики німецької мови учнями 7-8 класів	172
3.3.	Ефективність методики навчання лексики німецької мови учнів 7-8 класів спеціалізованих шкіл	177
3.3.1.	Хід і результати формувального етапу експерименту	177
3.3.2.	Статистична обробка результатів проведених етапів експерименту	186
3.5.	Методичні рекомендації	190
	Висновки до розділу 3	197
	ВИСНОВКИ	199
	СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	203
	ДОДАТКИ	226

ВСТУП

Актуальність дослідження. Неухильний рух України до світової міжнародної спільноти пов'язаний з рішенням багатьох проблем. Серед них важливе місце посідає мовна політика у сфері освіти. Сьогодні ефективна співпраця в умовах глобалізації й інтеграції, що охопила всі сфери духовного та матеріального виробництва, не можлива без вільного володіння іноземними мовами, і, насамперед, мовами міжнародного спілкування, серед яких німецька мова є однією з основних мов міждержавної комунікації країн Європейського Союзу.

Розвиток в учнів здатності застосовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур сучасного світу є наразі глобальною метою навчання цього предмета. Запорукою успішного володіння іноземною мовою, що вивчається, є достатній рівень лексичної компетенції учнів як важливої складової іншомовної комунікативної компетенції загалом.

Проблема навчання іншомовної лексики перебуває в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних учених. Її розробка здійснюється в таких напрямках, як-от: визначення лінгводидактичних принципів відбору активного (продуктивного) та пасивного (рецептивного) словника для різних вікових груп в умовах шкільного і вузівського навчання (В. Бухбіндер, Л. Василенко, С. Калініна, В. Кондратьєва, М. Латушкіна, І. Рахманов, В. Сокирко, Л. Якушина, S. Eggert, H. Casper-Hehne, P. Lorenzen, D. Krohn та ін.); способів рецептивного засвоєння іншомовної лексики для читання суспільно-політичних, науково-популярних, країнознавчих та художніх текстів (Н. Баранова, І. Фельснер, С. Фоломкіна, Г. Харлов, F. J. Hausmann, L. Legenhausen, D. Wolff та ін.) і сприйняття їх змісту на слух (М. Базіна, Н. Бичкова, М. Вайсбурд, С. Захарова, K. Hegyes, I. Schreiter, G. Solmecke та ін.); визначення форм запам'ятовування іншомовної лексики для її активного вживання в мовленні (М. Бурлаков, Ю. Гнаткевич, Б. Чуйков, О. Шапов, П. Яхно, U. Rampillon, C. Schouten-van Parreren та ін.); методів

репродуктивного і продуктивного засвоєння вільних та стійких словосполучень для вдосконалення усно-мовленнєвих умінь (П. Гурвич, В. Коростельов, Ю. Кудряшов, З. Кузьменко, О. Стеценко, О. Тарнопольський, Н. Форкун, Р. Balsliemke, W. Börner, P. Kühn, В.–D. Müller та ін.)

Зазначені дослідження розкривають основні методичні підходи до організації результативного навчання розуміння й уживання іншомовного лексичного матеріалу, що вивчається, в існуючих умовах навчального процесу. Однак дослідники не розкривають структурних компонентів змісту навчання іншомовної лексики, які дозволили б у повному обсязі визначити, *чого* навчати школярів та в якій послідовності.

Первинність визначення структурного змісту щодо вибору методу навчання належить до постулатів вітчизняної і зарубіжної дидактики. Вочевидь недостатня увага до дидактичних засад цілеполягання щодо цілей навчання кожної частини лексичного матеріалу, відсутність чітко виокремленого навчання лексики німецької мови та створення на цій основі дидактично й методично обґрунтованої системи вправ негативно позначаються на якості засвоєння учнями лексики німецької мови. Необхідність заповнення цих прогалів зумовила вибір теми дослідження «Лінгводидактичні засади навчання лексики німецької мови учнів 7-8 класів спеціалізованих шкіл».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в межах наукової теми кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів «Особистісно орієнтоване навчання іноземних мов студентів гуманітарних факультетів», що входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського (протокол № 5 від 27 грудня 2001 р.). Авторка досліджувала аспект дидактичного і методичного забезпечення процесу навчання учнів лексики німецької мови. Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою

Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського (протокол № 8 від 28 січня 2004 р.) й узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 8 від 25 жовтня 2005 р.).

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні лінгводидактичних засад, дидактико-методичної структури змісту навчання лексики німецької мови та розробці експериментальної методики її реалізації для учнів 7-8 класів спеціалізованих шкіл.

Завдання дослідження:

1. Схарактеризувати особливості навчання школярів іншомовної лексики в практиці шкільної освіти.

2. Обґрунтувати лінгводидактичні засади та спосіб і форму взаємозв'язку цілей навчання іншомовної лексики як компонента комунікативної та соціокультурної компетенцій школярів.

3. Визначити структурні компоненти змісту навчання лексики німецької мови учнів 7-8 класів і послідовність їх реалізації у процесі навчання, а також рівні, критерії та показники її засвоєння.

4. Розробити систему вправ навчання лексики німецької мови учнів 7-8 класів спеціалізованих шкіл, рекомендації до її використання й експериментально перевірити їх ефективність.

Об'єкт дослідження – процес навчання лексики німецької мови учнів 7-8 класів спеціалізованих шкіл.

Предмет дослідження – лінгводидактичні засади методики навчання лексики німецької мови учнів 7-8 класів спеціалізованих шкіл.

Гіпотеза дослідження: засвоєння учнями 7-8 класів лексики німецької мови буде ефективним, якщо реалізувати такі умови:

- засвоєння лексичного матеріалу здійснюватиметься послідовно від сприйняття в усній та писемній формі до мовного і змістового усвідомлення та запам'ятовування, і далі до вироблення лексичних навичок та їх застосування в різних видах мовленнєвої діяльності;

- кожний фрагмент навчального матеріалу буде засвоюватися з конкретною практичною метою;
- навчання лексики німецької мови відбуватиметься в єдності рецептивних і репродуктивних знань, рецептивних та репродуктивних навичок, рецептивно-репродуктивних і продуктивних умінь.

Методи дослідження. З метою вивчення особливостей навчання школярів іншомовної лексики, обґрунтування цілей навчання іншомовної лексики та рівнів її засвоєння, а також визначення структурних компонентів змісту навчання лексики німецької мови було використано теоретичні методи дослідження: аналіз, узагальнення і систематизація психологічних, педагогічних, лінгвістичних та методичних наукових досліджень, нормативних і навчально-методичних джерел з теми дослідження. Для виявлення рівнів засвоєння лексики німецької мови було використано методи тестування і цілеспрямованого педагогічного спостереження за процесом навчання учнів 7-8 класів спеціалізованих шкіл, анкетування вчителів німецької мови. З метою перевірки ефективності розробленої методики навчання учнів лексики німецької мови було використано метод педагогічного експерименту. Для узагальнення, якісного і кількісного аналізу експериментальних даних було застосовано метод статистичної обробки результатів дослідження.

База дослідження. Експериментальне дослідження проводилося на базі загальноосвітньої школи з поглибленим вивченням німецької мови № 25 (м. Одеса), Одеської гімназії № 4, Маріїнської гімназії (м. Одеса), загальноосвітньої школи № 1 ім. Олега Ольжича (м. Миколаїв). Усього в експерименті взяли участь 430 учнів і 15 учителів.

Наукова новизна дослідження: вперше обґрунтовано раціональну форму висунення цілей навчання лексики німецької мови (від узагальнених освітніх, розвивальних, виховних, практичних цілей навчання до відповідних їм конкретних цілей, кожна з яких співвідноситься з однією частиною

лексики; наступна мета, лінгвістично і семантично взаємопов'язана з попередньою, висувається за умови досягнення останньої); визначено структурні компоненти змісту навчання лексики німецької мови та послідовність їх реалізації в процесі навчання (рецептивні і репродуктивні лексичні знання та навички, рецептивно-репродуктивні та продуктивні лексичні вміння; рецептивно-репродуктивні та продуктивні передмовленнєві та мовленнєві вміння); визначено рівні засвоєння іншомовної лексики з урахуванням психологічних засад засвоєння нового матеріалу (сприйняття в усній і писемній формі, мовне і змістове усвідомлення, запам'ятовування, осмислення на базі практичного вживання в різних видах мовленнєвої діяльності); визначено критерії (правильність перекладу і правильність використання у мовленні) та показники оцінювання рівнів засвоєння лексичного матеріалу (адекватне відтворення ізольованих лексичних одиниць, словосполучень й окремих речень; правильне вживання пов'язаних за змістом речень з обмеженою кількістю лексичних одиниць, пов'язаних за змістом речень у підготовленому та непідготовленому мовленні); подальшого розвитку набула методика навчання лексики німецької мови учнів спеціалізованих шкіл.

Практичне значення одержаних результатів: розроблено експериментальний навчальний посібник, у якому міститься система вправ з навчання лексики німецької мови та методичні рекомендації до їх використання у навчанні німецької мови учнів 7-8 класів спеціалізованих шкіл. Посібник може бути використаний в роботі вчителів німецької мови з учнями спеціалізованих та загальноосвітніх шкіл, у змісті лекцій з курсу «Методика навчання іноземної мови» в педагогічних вищих навчальних закладах, на курсах підвищення кваліфікації вчителів німецької мови.

Результати дослідження впроваджено в практику роботи загальноосвітньої школи № 25 з поглибленим вивченням німецької мови м. Одеси (акт про впровадження № 160 від 11. 04. 2008 р.); Одеської гімназії № 4 (акт про впровадження № 5 від 10. 03. 2008 р.); Маріїнської гімназії

м. Одеси (акт про впровадження № 127 від 14. 04. 2008 р.); школи-інтернату № 1 гуманітарно-естетичного профілю м. Одеси (акт про впровадження № 83 від 10. 04. 2008 р.); загальноосвітньої школи № 1 ім. Олега Ольжича м. Миколаєва (акт про впровадження № 10 від 18. 02. 2008 р.); загальноосвітньої школи № 24 м. Миколаєва (акт про впровадження № 8 від 21. 01. 2008 р.); гімназії № 5 м. Мелітополя (акт про впровадження № 7 від 07. 04. 2008 р.); Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського (акт про впровадження № 350 від 25. 02. 2008 р.) та Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського (акт про впровадження № 01/324-1 від 17. 04. 2008 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечувалася методологічним і теоретичним обґрунтуванням його вихідних позицій, використанням комплексу методів дослідження, адекватних цілям, завданням, об'єкту та предметові дослідження, дослідно-експериментальною перевіркою висунутих положень, якісним і кількісним аналізом здобутих результатів, репрезентативністю вибірки учасників експерименту, підтвердженням результатів формульованого та відстроченого в часі експерименту.

Апробація результатів дослідження проводилася на III Міжнародній науково-практичній конференції «Наукові дослідження – теорія та експеримент» (м. Полтава, 2005 р.), III Міжнародній науково-практичній конференції «Динаміка наукових досліджень» (м. Дніпропетровськ, 2004 р.), IV Всеукраїнських науково-практичних читань студентів і молодих учених, присвячених педагогічній спадщині К. Д. Ушинського (м. Одеса, 2006 р.), Міжнародній науково-практичній конференції «Сугестивні аспекти мови і проблеми мовної комунікації» (м. Одеса, 2007 р.), на семінарах і засіданнях кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського, а також на семінарі аспірантів факультету лінгвістики і

літературознавства Білефельдського університету (Німеччина, м. Білефельд, 2007 р.).

Публікації. Результати дисертаційного дослідження викладено в 9 публікаціях, з них 5 – у фахових виданнях України, та 1 експериментальному навчальному посібнику.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і 4 додатків. Повний обсяг дисертації становить 202 сторінки. У роботі вміщено 10 таблиць, 6 рисунків, що займають 1 сторінку основного тексту. У списку використаних джерел 248 найменувань, що охоплюють 23 сторінки. Додатки викладено на 47 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ УЧНІВ 7-8 КЛАСІВ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ

Одним з пріоритетних напрямів модернізації освіти є навчання іноземної мови. Воно створює умови для комунікативно-психологічної адаптації школярів до нового мовного світу, сприяє подоланню бар'єрів у використанні іноземної мови як засобу спілкування. У свою чергу, лінгвістична та змістова складові іншомовного спілкування залежать від словникового запасу учнів і вміння оперувати ним в реальних комунікативних ситуаціях.

Відомо, що знання й уживання іншомовної лексики є однією з основних ланок навчання іншомовної комунікації загалом. У вивченні будь-якої мови оволодіння лексикою виконує фундаментальну роль: спочатку ми вивчаємо слова, і тільки потім усвідомлюємо граматику. Для вивчення граматичної будови мови потрібен обмежений період часу, якого, здебільшого, достатньо в умовах формального навчання. Для вивчення ж лексичного складу мови недостатньо термінів, установлених формальним навчанням. За допомогою лексичних одиниць відбувається не лише опанування і збереження правил їх звукової та графічної репрезентації окремих лексичних одиниць, але й правил їх змін, поєднання з іншими лексичними одиницями, що забезпечує можливість їхнього вживання в певних умовах комунікативних ситуацій.

Отже, лексичний склад мови виконує інтегративну функцію. Усвідомлення цієї функції потребує спеціальних зусиль і уваги вчителів та учнів.

1.1. Еволюція навчання іншомовної лексики в системі шкільної освіти у другій половині ХХ століття

Однією з умов успішного спілкування іноземною мовою є вільне володіння лексикою іноземної мови, що вивчається, уміння застосовувати лексичні знання на практиці. Серед всієї різноманітності мовного матеріалу, який підлягає засвоєнню учнями, іншомовна лексика посідає особливе місце, тому що накопичення словникового запасу й уміння його використовувати на практиці є передумовою оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності. Саме тому увага багатьох учених зосереджена на проблемі вдосконалення навчання іншомовної лексики. Залежно від цілей навчання цього виду мовного матеріалу на різних етапах розвитку системи шкільної освіти, успішність оволодіння учнями іншомовним лексичним мінімумом забезпечувалася різними засобами і методами.

У 40-і роки минулого століття деякі вчені (І. Бараннікова, І. Берман, А. Безруков, Л. Блюмфільд, Н. Шанський, Л. Щерба та ін.) уважали, що системі навчання мови взагалі, і лексики зокрема, належить ґрунтуватись на лінгвістичній основі. Навчання іноземних мов розглядалося цими вченими на основі функціональної лінгвістики і граматики (У. Ален, С. Калініна, Р. Робінс, Дж. Ферс, М. Халідей, У. Хаас, Е. Хертвіг, Л. Якушина та ін.). Причому вони намагалися обґрунтувати принципи навчання, виходячи з лінгвістичних закономірностей (наприклад, способів і частотності повторюваності матеріалу, форм його семантизації і т.д.). Це свідчить про те, що вдосконалювався аналіз мови, але практика показувала, що в процесі навчання іноземної мови учні не володіли тим обсягом лексики, який передбачався. Забезпечуючи знання системи мови, вивчення іноземної мови як лінгвістичного феномену не приводило до користування цією системою з метою спілкування. Розв'язавши певною мірою лінгвістичні проблеми навчання іншомовної лексики, учені надали недостатньо уваги самому процесу навчання лексики, закономірностям організації цього процесу.

Інші дослідники вважали, що психологія – єдина основа навчання мов (В. Артемов, Б. Беляєв, Е. Брю, Л. Виготський, І. Зимня, Е. Отто, Т. Прешкіна, Т. Широкова, А. Ярмоленко та ін.). Установлюючи або проводячи ті чи ті принципи навчання іноземної мови, ми користуємося психологічними закономірностями, оскільки навчання виявляється неможливим поза вивченням психічної діяльності людини. Проте вважати їх єдиною основою навчання не правомірно, оскільки навчання будь-чого слід розглядати також як процес, підпорядкований дидактичним настановам. Від повноти їх реалізації, як показують дидактичні дослідження, багато в чому залежить успіх навчання. До них належать:

- раціональне цілеполягання, тобто така постановка цілей навчання, яка сама своєю суттю програмує результат;
- зміст навчання певного предмета, що передбачає такий рівень знань, навичок та умінь уживання матеріалу, який відповідає гранично можливому ступеню його засвоєння;
- використання таких методів засвоєння розробленого змісту, які б відповідали психологічним і фізіологічним можливостям більшості учнів засвоювати його за певний відрізок часу.

Зупинімося детально на формах, методах і способах організації навчання іншомовної лексики залежно від потреби володіння нею в різні періоди навчання іноземної мови.

Так, у 50-ті роки ХХ століття І. Рахманов і Л. Щерба зробили першу спробу визначити принципи відбору словника. Пропонувалося проводити його на основі лінгвістичних і педагогічних принципів, таких, як-от: тематичний, понятійний, семантичний, словотворчий, принцип частотності, принцип багатозначності, принцип службового характеру слів, що дозволяло враховувати особливості процесу навчання [135, с. 223-228; 137, с. 8-9]. Це був перший значний крок створення науково обґрунтованої та методично осмисленої системи навчання іноземної мови. Попри всі дискусійні моменти,

він забезпечував можливість удосконалення методики навчання іноземної мови на основі порівняння результатів, одержаних у різних аудиторіях, різними викладачами.

У цей же період уперше у вітчизняній методиці був розроблений словник-мінімум, в якому за одиницю відбору було прийнято слово-поняття, на відміну від частотних словників, де використовувалося слово як графічна одиниця [154, с. 19-21].

Отже, відбір словника в середині минулого століття для вивчення іноземної мови проводився за двома напрямками: урахуваючи рецепцію і продукування лексики і не враховуючи їх. Перший напрям уніс зміни у вибір одиниці відбору, якою було обрано слово-значення, тобто слово в одному значенні. Принципи і критерії відбору лексичного матеріалу за другим напрямом сформулював І. Салістра. Він відмовився від слова-значення як одиниці відбору і висунув такою одиницею «навчальну лексичну одиницю», що була орієнтована тільки на рецептивну діяльність [144, с. 86]. Слід зазначити, що цей словник не вплинув на практику навчання іноземної мови, оскільки вже наприкінці 50-х років ХХ століття знов було порушене питання про необхідність навчання усної мови, а ідею рецептивно-продуктивного засвоєння іноземної лексики стали розділяти її багато колишніх супротивників (Б. Корндорф, І. Салістра).

До цього ж періоду належать спроби відібрати спеціальний фразеологічний матеріал. І. Рахманов запропонував критерії відбору такого матеріалу на основі рецептивно-продуктивної теорії засвоєння іноземної мови. Ці критерії були зорієнтовані на виконання основного завдання – формування мовленнєвої діяльності [135, с. 228-230].

Іншу ідею запропонував В. Бухбіндер: відібрати мінімум зі словотворення, приймаючи за основу відбору словотворчі моделі, що охоплюють великі лексичні групи. Таким чином, у зазначений період вітчизняні методисти вирішували проблему раціоналізації словника [25].

Значна увага також надавалася вивченню методики роботи над лексикою. Слід зазначити, що на початку 50-х років основна увага надавалася поясненню лексики. При цьому вирізнялися дві тенденції: переоцінка ролі пояснення як методу навчання та посилення ролі перекладу як засобу семантизації. Проте вже до кінця 50-х років у зв'язку з виокремленням мовленнєвої діяльності як мети навчання в практиці навчання іноземної мови вказані тенденції поступово зникли.

Учений І. Рахманов сформулював положення про вирішальне значення тренувальних вправ для засвоєння мовного матеріалу, і мовленнєвих вправ для розвитку мовленнєвих умінь. Засвоєння лексики орієнтувалося на формування мовленнєвої діяльності [135, с. 118-119, 247]. Проте вказані нововведення торкалися переважно вищої школи, і в практиці середньої школи не використовувалися [135; 137; 138].

У цей же період постало питання про спеціальні лексичні вправи. Н. Гез запропонувала деякі групи лексичних вправ для старших класів [41, с. 32], а Т. Мещерякова розробила спеціальні диференційовані вправи [104, с. 7].

Виникає питання щодо методичної типології лексики. Визначення за І. Рахмановим цієї типології, під якою він розумів особливі прийоми роботи над різними групами лексики залежно від їх специфічних особливостей, позначило перспективу роботи над лексикою в подальші роки [135, с. 247-251].

У зв'язку з недоліками практичного володіння учнями лексикою іноземної мови змінюється розуміння співвідношення лексики й інших аспектів мови. Необхідно відзначити, що протягом довгого часу лексиці іноземної мови відводилася ілюстративна роль у процесі навчання граматики, а потім правилам читання. Посилення практичної спрямованості в навчанні іноземної мови викликало необхідність перегляду подібного співвідношення. Уперше думку про те, що лексика повинна стати вихідним моментом при відборі мовного матеріалу, висловив І. Рахманов [137].

Пізніше О. Миролубов обґрунтував цю позицію, спираючись на те, що лексика передає основні поняття, необхідні для висловлення думки і включає службові слова, без знання яких висловлювання стає неможливим [109].

Аналіз програм з іноземних мов періоду 50-х років ХХ століття засвідчує, що нова програма з'явилася тільки в 1954 році, після відміни рецептивно-продуктивної методики. Цією програмою передбачалася відмова від навчання усної мови, але визначалася чітка спрямованість на розвиток уміння читати іншомовні тексти, розуміти їх і перекладати. Так, у програмі вимагалось таке: «читати, розуміти і письмово перекладати з іноземної мови, користуючись словником, стилістично нескладні уривки з науково-популярної, художньої і суспільно-політичної літератури, що містять не більше 15-20% незнайомих слів...; читати, розуміти й усно перекладати з іноземної мови з мінімальним використанням словника тексти, що містять не більше 10% незнайомих слів...; розуміти мову вчителя, побудовану на вивченій лексиці та нескладних синтаксичних конструкціях у межах пройденої тематики; конструювати питання та відповіді іноземною мовою, використовуючи вивчену лексику і нескладні синтаксичні конструкції» [125, с. 4]. Наведена цитата вказує на те, що навчання говоріння й аудіювання не передбачалося, оскільки необхідно було розуміти тільки мову вчителя. Також помітно посилилася увага до граматики за рахунок зменшення обсягу лексичного матеріалу і його компенсації граматичними знаннями. Уперше було вказано відсоток незнайомих слів у тексті для читання.

Ця програма зазнала гострої критики з боку вчених, які ратували за вивчення мови як засобу комунікації (А. Монігетті [154], І. Салістра [144]). У 1958 році, після встановлення одинадцятирічного навчання, почалася розробка проектів програм навчання іноземної мови для восьмирічної і повної середньої школи, орієнтованих на розвиток в учнів усного мовлення і розвантаження граматичного матеріалу.

Неоднозначне відношення в суспільстві до практичного володіння іноземною мовою в 50-ті роки відобразилося в різному ставленні вчених до

проблем відбору лексичного мінімуму, методики його семантизації і засвоєння, а також значущості різних видів мовного матеріалу (лексичного і граматичного) для навчання іноземної мови. Тенденція нівеляції його практичного використання виявилася вирішальною, і тому методика засвоєння лексики іноземної мови була обмежена розвитком умінь її рецептивного сприйняття [109].

У період 60-х років у зв'язку зі змінами в суспільстві змінюються цілі навчання іноземних мов. Головними стають розвиток усного мовлення і читання без використання перекладу. У зв'язку з цим увага методистів концентрується на розробці системи навчання усного мовлення, заснованої на загальних принципах навчання. Висувається принцип мовленнєвої спрямованості, згідно з яким відбір лексичного матеріалу і його розподіл необхідно підпорядковувати завданню розвитку усного мовлення та читання. Тим самим обсяг одиниць лексичного матеріалу, що вивчається, значно збільшився.

Пріоритет навчання усного мовлення, коли воно прирівнювалося до навчання мови в цілому, спричинив і зміни в самому процесі навчання лексики. Основним змістом лексичної роботи стали різноманітні вправи в усній мовленнєвій діяльності (І. Бім [20, с. 6], А. Старков [161], Е. Шубін [194, с. 66]).

Таким чином, якщо іншомовна лексика вивчалася в усному мовленні, то, відповідно, учні запам'ятовували фрагменти усних висловів. Проте при необхідності самостійного відтворення вивчених лексичних одиниць у школярів виникали труднощі, оскільки вони не вміли вживати вивчених лексичних одиниць в ізольованому вигляді, у поєднанні з іншими раніше вивченими лексичними одиницями, у нових мовленнєвих ситуаціях. Це спонукало дослідників звернутися до вивчення лексики не в реченні, а ізольовано. Саме тому принцип А. Старкова, який наполягав на вивченні лексики в реченнях, убачавши в такій роботі велику ефективність для кращого запам'ятовування лексичних одиниць і утримання їх в пам'яті, був

знехтуваний практикою [161, с. 9]. Такі методисти, як Г. Кліментенко [71], Г. Уайзер [71], уважали необхідним поєднувати роботу над лексичними одиницями в реченнях з роботою над окремими лексичними одиницями. Такий підхід заслуговував на увагу, оскільки засвоєння лексичних одиниць, утворених у результаті словотворення та словоскладання, що особливо характерно, у нашому випадку, для німецької мови, багато в чому залежав від знання учнів похідних основ, тобто первинних форм тієї або тієї лексичної одиниці. Крім того, знайомство з лексичною одиницею як ізольованою одиницею сприяло створенню її зорово-слухо-моторного образу у зв'язку з її значенням, що сприяло її збереженню в пам'яті.

Проводилися дослідження й інших аспектів навчання іншомовної лексики. Так, було запропоноване визначення методичної типології лексики, виявлені деякі кількісні параметри повторення лексичних одиниць. Найбільша кількість досліджень була пов'язана з методичною типологією активної лексики. Так, Н. Ніколаєв запропонував типологію, що враховує форму і значення слів англійської мови в аналогії з російською мовою. М. Латушкіна запропонувала зважати при розробці типології на певні чинники [80, с. 19-20], а Л. Якушина виокремила два типи лексичних одиниць: з обумовленою і вільною сполучуваністю, що було надзвичайно важливим для засвоєння лексики на продуктивному рівні [202, с. 16].

Розробка методичної типології пасивної лексики була представлена дослідженнями С. Калініної, яка розподілила лексичні одиниці за трудностю розуміння на дві групи: розкладні (які з погляду мовної свідомості розпадаються на складові елементи) і нерозкладні (що не розпадаються на складові елементи) [67, с. 6].

Ці дані були узагальнені і теоретично розвинені О. Миролубовим, І. Рахмановим і В. Цетлін, які сформулювали таке визначення методичної типології лексики: «Під методичною типологією лексики слід розуміти встановлення типів слів з погляду тих труднощів, які вони викликають при

засвоєнні» [113, с. 288]. Далі автори намітили найважливіші типи труднощів як основи методичної типології, для пасивного й активного словника.

У цей період були проведені дослідження з виявлення певних параметрів повторення лексичних одиниць для забезпечення їх запам'ятовування з метою рецептивного засвоєння. Так, В. Кондратьєва експериментально встановила, що для забезпечення мимовільного запам'ятовування в процесі читання відсоток насичення тексту незнайомими лексичними одиницями повинен бути рівний 3,6-4,5 [73, с. 14-15]. І. Літвінов установив параметри повторень лексичних одиниць для їх засвоєння на рецептивному рівні, розподіливши на такі групи: легкі, середньої трудності і підвищеної трудності [90, с. 13]. Г. Ратинський також запропонував для запам'ятовування лексики на продуктивному рівні певні норми повторень лексичних одиниць для їх сприйняття й уживання [134, с. 11].

Аналіз програм 60-х років свідчить про те, що були внесені зміни в розділ, присвячений лексиці, у зв'язку зі зміною підходу до відбору граматичного матеріалу. Аналізу й узагальненню в правилах підлягав той граматичний матеріал, який розподілявся на великі групи лексичних одиниць в межах словника-мінімуму. На основі цього до словника включалися ті словоформи, які повинні були вивчатися учнями як окремі лексичні одиниці [131].

У програмі 1960 року, що ґрунтувалася на останніх досягненнях свідомо-порівняльного методу, лексичний мінімум був визначений у 800 слів з наступним розподілом: 5 клас – 250 слів, 6 клас – 200 слів, 7 клас – 175 слів і 8 клас – 175 слів. Як ми бачимо, кількість слів поступово зменшувалася від молодших класів до старших. Такий розподіл був зроблений для можливості повторення учнями протягом кожного наступного року навчання раніше вивчених слів [131].

У програмі були також визначені вимоги до навичок і вмінь учнів, певні рекомендації для роботи з лексичними одиницями. Так, зазначалося «для того, щоб практично оволодіти іноземною мовою відповідно до вимог

програми, учні повинні міцно засвоїти 800 слів і фразеологічних сполучень за 4 роки навчання у восьмирічній школі. Ця кількість слів ... повинна бути засвоєна учнями як з метою розуміння їх в тексті, так і з метою вживання в мовленні. Учні повинні вміти кожне з цих слів і фразеологічних сполучень: правильно читати і вимовляти; розуміти при читанні і сприймати на слух; правильно писати; перекладати рідною мовою та відповідні їм лексичні одиниці на рідній мові – іноземною мовою; вміти вживати з усіма іншими лексичними одиницями, що підлягають вивченню у восьмирічній школі, з якими вони можуть поєднуватися; від кожного з цих слів учні повинні вміти утворювати їх граматичні форми, передбачені програмою» [131]. Останні дві вимоги стосувалися головним чином слів. Для засвоєння вказаного обсягу лексики рекомендувалися такі вправи як: складання речень із заданими лексичними одиницями; переклад слів з рідної мови іноземною та з іноземної – рідною; відповіді на запитання; розповідь за малюнком; угруповання слів за тематичною, словотворчою та іншою ознаками; аналіз слів; заповнення пропусків тощо. При поясненні слів зверталась увага на їх значення й уживання, склад, звукові та графічні форми. Для розкриття значення нових слів рекомендувалося використовувати різноманітні засоби, головними з яких були переклад у поєднанні з контекстом і наочністю. З метою кращого засвоєння слів учнями рекомендувалося систематично вести спеціальні словникові зошити та заучувати як окремі лексичні одиниці, так і фразеологічні сполучення [131]. Такі вправи сприяли знанню лексики, і, минувши етап її вживання у формі словосполучень і речень у зв'язку з раніше вивченими лексичними одиницями, орієнтували учнів на її вживання в мовленні [35, с. 5, 38].

Таке засвоєння лексики призводило до того, що нові лексичні одиниці заучувалися механічно, поза поєднанням з іншими лексичними одиницями, оскільки перевірка засвоєння лексичних одиниць здійснювалася лише на рівні їх ізольованого відтворення, тому учні, демонструючи знання великої кількості слів, не вміли їх вільно вживати з уже вивченими лексичними

одинацями в мовленні. Інакше кажучи, учні не вміли використовувати пройдений лексичний матеріал у комунікативних цілях. Про це зазначав І. Комков, який запропонував розподіл вправ на комунікативні і некомунікативні, тим самим підкресливши важливість тренування мовного матеріалу в продуктивному мовленні [72, с. 8].

Як показують дослідження Н. Баранової [7], Р. Мартинової [98], В. Плахотника [122; 123], відсутність комунікативних вправ, а також вправ з формування навичок біглого читання лексичних одиниць, що вивчаються, і розвитку вмінь їх застосування негативно вплинула на результати навчання іноземної мови.

Зважаючи на недоробку таких вправ, що забезпечували б можливість використання отриманих лексичних знань на продуктивному рівні, мовлення учнів відрізнялося лексичною неповноцінністю, граматичною недостатністю та змістовою примітивністю. Таким чином, цілі практичного оволодіння іноземною мовою не досягалися. Удосконалення процесу навчання лексики з метою її практичного застосування в усному мовленні привело до діаметрально протилежних результатів: учні були нездатні усно або письмово виражати свої думки, а також розуміти чужі, тобто брати участь у реальному спілкуванні.

У 1964 році для учнів 9-11 класів і для восьмирічної школи була запропонована доопрацьована програма, яка зберегла весь мовний матеріал і вимоги до розвитку навичок і вмінь усного мовлення, викладені в попередній програмі. Проте в ній не було переліку рекомендованих прийомів та вправ, і зазначалося, що «засвоєння нової лексики слід здійснювати не шляхом роботи над ізольованим словом, а в процесі роботи над словом у реченні». Розподіл кількості слів був таким: 5 клас – 250 слів, 6 клас – 450 слів*, 7 клас – 625 слів*, 8 клас – 800 слів*. Програма для 9-11 класів містила вказівку на

*Кількість слів наводиться з урахуванням раніше вивчених.

розвиток навичок і вмінь усного мовлення учнів на базі лексичного мінімуму 5-8 класів і засвоєння нових 200 слів та фразеологічних сполучень [128].

Новий варіант програми з іноземних мов, після широкого обговорення, з'явився в 1967 році та діяв до 1970 року. Цей варіант мало відрізнявся від попередніх, проте в обсязі лексичного запасу відбулося збільшення: до 1650 слів замість 1400.

Зміна цілей навчання іноземних мов у цей період позначилась на цілях навчання лексики. Оскільки навчання усного мовлення здійснювалося з навчанням мови в цілому, то і навчання іншомовної лексики було підпорядковано завданням оволодіння мовою. Проте і ці вимоги не були реалізовані на практиці, яка показувала, що учні не володіли запланованим лексичним матеріалом на рівні його практичного використання. Лексичні одиниці, що вивчались у процесі розвитку вмінь усних висловлювань, не засвоювалися, а отже, і не могли надалі служити основою для самостійного мовлення. Причиною цього була нечітка відмінність мети навчання і тих прийомів і засобів, які обиралися для її досягнення в конкретних умовах [116, с. 7].

У 70-80-х роках минулого століття іноземна мова стає затребуваною в суспільстві, оскільки в цей період посилюються міжнародні зв'язки із зарубіжними країнами. Підкреслюється важливість її практичної спрямованості на оволодіння іншомовним спілкуванням у процесі вивчення іноземної мови [126; 132]. Така спрямованість припускала навчання спілкування іноземною мовою як основи для практичного володіння мовою та подальшого спеціалізованого навчання у зв'язку з обраною професією (Р. Міньяр-Белоручев, О. Москальська, Г. Рогова).

Першою проблемою став відбір словника-мінімуму. В. Бухбіндер запропонував використовувати для визначення відібраної лексики ранговий метод, при якому слід оперувати порядковими номерами подій, рангами. Відбір повинен був проходити три етапи: визначення частотної вживаності, знаходження сумарної вживаності і складання словника-мінімуму. На думку

автора, запропонований підхід до відбору словника повинен був долати суб'єктивізм при визначенні словникового мінімуму [116, с. 160].

У 1986 році В. Бухбіндер і В. Штраус видали методику викладання іноземних мов, в якій пропонувалися такі принципи навчання лексики: раціонального обмеження словарного мінімуму учнів середньої школи; спрямованого подання лексичних одиниць у навчальному процесі; урахування мовних властивостей лексичних одиниць; урахування дидактико-психологічних особливостей навчання; комплексного рішення основних дидактико-методичних завдань; опори на лексичні правила; єдність навчання лексики в мовленнєвій діяльності. Ці принципи, на думку авторів, узагальнювали та формулювали основні закономірності процесу навчання лексичного аспекту мови [115, с. 173].

Ю. Гнаткевич у своєму дослідженні методичної типології пасивної лексики німецької мови обґрунтував принципи відбору базового словника, що включає лексичні одиниці, вивчення яких складає основне завдання при рецептивному засвоєнні пасивної лексики; визначив методику оцінки абсолютної та відносної трудності слів; розробив методичні індекси, що відображають ступінь і характер трудності слів при їх рецептивному засвоєнні [44].

Значним досягненням у методиці навчання іноземних мов вважається подальша розробка методичної типології лексики. Якщо в 60-ті роки В. Бухбіндер і С. Калініна намітили шляхи створення такої типології, а саме, показали відмінність рецептивної та продуктивної типології, урахування особливостей лексичної одиниці в її зіставленні з лексичними одиницями рідної мови, то в 80-ті роки вони сформулювали труднощі вживання лексичних одиниць залежно від операцій при їх використанні в рецептивній або продуктивній діяльності. Такими операціями були: сприйняття лексичних одиниць, виділення в них граматичних ознак, диференціація та ідентифікація лексичних одиниць, співвідношення сприйнятих лексичних одиниць з їх значенням [166, с. 342-345].

Крім того, В. Бухбіндер диференціював лексичні вправи для говоріння і аудіювання [116, с. 168-169]. На жаль, у цій класифікації вчений представив тільки мовні вправи, проте прихильники першочергового формування лексичних навичок (Г. Уайзер, Г. Кліментенко, В. Плахотник, С. Шатілов) стверджували, що саме такі вправи найбільш ефективні для підготовки до мовлення [71, с. 4, 13; 122, с. 141; 190, с. 129].

У ці ж роки переосмислюється роль письма (писемного мовлення) як одного з аспектів практичного навчання іноземних мов (І. Бім, І. Зимняя, О. Леонт'єв, Г. Рогова, Н. Складенко). Якщо в попередні роки письмо розглядалося лише як засіб навчання [125; 127], то в середині 80-х років цей вид мовленнєвої діяльності стає метою навчання.

Така орієнтація на письмо спонукала методистів серйозно замислитися над способами засвоєння графіки й орфографії слів, які вивчаються, що, з одного боку, дещо ускладнило процес навчання, а з іншого – значно вдосконалило запам'ятовування лексичних одиниць, їх осмислене формоутворення й уживання в мовленні.

Проте прихильники усної основи навчання знову заговорили про те, що вивчається теорія іноземної мови, а не її практичне застосування й у зв'язку з цим у проекті програми 1984 року ще чіткіше виділили практичну спрямованість навчання. На жаль, не було зазначено, що саме міцне засвоєння лексики за допомогою її вживання як в усному, так і в писемному мовленні створювало передумови для реалізації принципу комунікативної спрямованості.

Позитивним чинником аналізованого проекту програми є, на наш погляд, розподіл мовного матеріалу на такий, який засвоюється продуктивно та рецептивно і такий, що засвоюється тільки рецептивно. У такій відповідності визначався мінімум у 1100 лексичних одиниць, з яких 800 підлягало продуктивному засвоєнню. За класами цей обсяг розподілявся таким чином: 5 клас – 300 слів, 6 клас – 520 слів, 7 клас – 740 слів (640 продуктивно), 8 клас – 940 слів (740 продуктивно), 9 клас – 1000 слів (760

продуктивно), 10 клас – 1050 слів (780 слів продуктивні), 11 клас – 1100 слів (800 продуктивно) [130]. Цей проект значно відрізнявся від діючої програми, проте, не знайшов утілення в шкільній практиці.

Невирішена проблема використання письма і писемного мовлення як способу мовної і мовленнєвої активізації лексичного матеріалу, що вивчається, яка залишилась у 80-ті роки, стає ключовою в наступні, 90-ті роки, коли змінюється політична та економічна структура суспільства й Україна одержує право на самостійну освітню політику. Її постійно зростаючі контакти з багатьма зарубіжними державами корінним чином змінюють соціальне замовлення суспільства на оволодіння іноземними мовами. Тепер воно бачиться не тільки в практичному оволодінні іншомовною мовленням студентами-філологами, але і кожною молодою людиною, яка бере активну участь у соціально-економічному розвитку суспільства. Нові цілі навчання іноземних мов породили новий зміст навчання в цілому, і іншомовної лексики зокрема.

Сучасні українські лінгводидакти все частіше доходять думки про те, що неможливо розвивати мовленнєву діяльність учнів, не беручи до уваги спеціальної роботи над оволодінням мовним матеріалом, як і неефективно вивчати мовний матеріал без його активного використання в усіх видах мовленнєвої діяльності (Н. Баранова, Р. Мартинова, В. Плахотник, Т. Яблонська та ін.).

Названий підхід у навчанні іншомовної лексики знайшов своє віддзеркалення в багатьох методах навчання, таких, як активний метод (І. Комков), тематико-функціональний (Н. Добрякова), комплексно-індивідуальний (В. Шярнас), свідомо-практичний (В. Плахотник). Ці методи, у свою чергу, привели до створення різноманітних методичних прийомів осмисленого вивчення лексичного матеріалу, формування навичок його вживання в передмовленнєвій, а потім у мовленнєвій практиці. При дотриманні всіх концептуальних засад указаних методів спостерігалось підвищення якості, як при запам'ятовуванні лексичних одиниць, так і при їх

осмисленому використанні під час переказу готових текстів, висловлюваннях у межах розмовних тем, що вивчаються, і ведення відповідних діалогів.

Проте, на думку українських лінгводидактів, досягнутий у 90-ті роки рівень засвоєння лексичного матеріалу не вичерпує всіх можливостей удосконалення цього процесу. Резервні можливості розвитку іншомовної лексики вбачаються в урахуванні дидактичних принципів і закономірностей самого процесу навчання цього виду мовного матеріалу. Аналіз праць з навчання іншомовної лексики продемонстрував недооцінку авторами ролі таких дидактичних принципів навчання, як принципу повного (відносно повного) засвоєння матеріалу, що вивчається [70; 76], принципу переходу до вивчення нового матеріалу при повному засвоєнні попереднього [98], принципу позитивного емоційного фону при оцінюванні результатів навчальної діяльності [98], принципу співпраці [1], діалогу між викладачем і учнями, принципу завершеності навчання [14; 54].

Недостатньо враховувалися і дидактичні закономірності організації будь-якого процесу навчання, у тому числі і навчання іншомовної лексики. Ці закономірності передбачають, що навчання повинне відбуватися лише за активної діяльності учнів, відповідної задуму і діяльності вчителя; навчальний процес повинен протікати тільки при відповідності (але не тотожності) мети діяльності учнів меті діяльності вчителя в умовах, коли діяльність учителя відповідає способу засвоєння змісту, що вивчається; між метою навчання, змістом освіти і методами навчання повинен здійснюватися такий взаємозв'язок, за якого мета визначає зміст і методи, які, у свою чергу, зумовлюють ступінь досягнення мети [87, с. 62-63].

Ураховуючи вказані закономірності, ми розглядаємо надзначуючою, услід за багатьма вченими (С. Гончаренко, В. Дьяченко, І. Лернер, Р. Мартинова, О. Савченко, В. Сластьонін та ін.) дидактичну проблему цілеполягання. Відомо, що визначенню цілей навчання надається особливе значення, оскільки відсутність їх чіткої постановки, відсутність взаємозв'язку конкретних цілей з відповідними частинами навчального

змісту приводить до безсистемності і безперспективності всієї системи навчання.

1.2. Цілі навчання іншомовної лексики на сучасному етапі

На перший погляд цілі навчання іншомовної лексики достатньо визначені. Вони полягають у розширенні словникового запасу учнів і розвитку здібностей його практичного застосування. Однак настільки узагальнений підхід до розглянутої проблеми не конкретизує реальних лінгводидактичних завдань, що виникають у процесі навчання іноземної мови майже на кожному занятті.

Вирішити названу проблему, як на нашу думку, можна з декількох позицій:

- з позиції тематичного добору лексичних одиниць, який на сучасному етапі, так само як і колись, визначається соціально-стратегічними завданнями розвитку держави. Очевидно, що значеннєвий аспект добору лексики сьогодні повинний віддзеркалювати зростання євроінтеграційних процесів, що обумовлюють орієнтир учнів на спілкування з носіями мови, фахівцями в різних галузях знань багатьох зарубіжних країн, особистого та ділового листування з ними [19; 40];

- з позиції дидактичного цілеполягання, суть якого полягає в такому способі висування цілей навчання, який би своїм змістом і формою забезпечував їхнє досягнення [75; 76]. У такому разі, це таке послідовне висування цілей навчання конкретного мовного матеріалу, що системно повторюється з уроку в урок, і призводить до його засвоєння.

Засвоєння іншомовної лексики, у свою чергу, створює передумови для розширення не лише лінгвістичних можливостей учнів, але й для розвитку їхнього інтелекту, і вдосконалення особистісних якостей учнів [46; 64; 199]. Цілком очевидно, що навчання іншомовної лексики, як і будь-якого іншого

аспекту мови, вирішує триєдине завдання: освіту, розвиток і виховання особистості.

Освітня мета навчання іншомовної лексики виражається в усвідомленні суті мовних явищ системи понять іноземної мови за допомогою лексики, що вивчається, у розширенні лексичної освіченості учнів, їхнього лінгвістичного кругозору.

Розвивальна мета навчання іншомовної лексики передбачає розвиток мовних, інтелектуальних і пізнавальних здібностей, асоціативної, операційної і довгострокової пам'яті, а також уваги, зосередженості, готовності до комунікації.

Виховна мета навчання іншомовної лексики полягає у формуванні в учнів поваги й інтересу до культури, народу країни, мова якої вивчається; у вихованні культури спілкування; у підтримці інтересу до навчання та формування пізнавальної активності; у вихованні потреби до практичного використання мови в різних сферах діяльності.

Ґрунтуючись на дидактичній позиції про те, що розвиток учнів, також як і оволодіння ними культурою людських відносин, способами діяльності, людськими цінностями, відбувається на основі оволодіння знаннями, необхідно відзначити таке: розвивальна і виховна цілі навчання іншомовної лексики цілком залежать від рівня реалізації освітньої (І. Лернер, В. Ягупов та ін.). І це справедливо, тому що обсяг лексичного матеріалу, яким оволодівають учні, сприяє активізації розумової діяльності учнів, і, отже, розвитку їхніх розумових здібностей. А пізнавальний і виховний зміст інформації, що вивчається, здійснюючи певний вплив на учнів, приводить до розвитку їхніх особистісних якостей.

Зазначені освітні, розвивальні і виховні цілі навчання іншомовної лексики досягаються в процесі і на основі її практичного оволодіння. Реалізація цих цілей є умовою повноцінного досягнення практичної мети навчання, яка полягає в тому, що на основі знань установленної кількості лексичних одиниць розвиваються всі види мовленнєвої діяльності. Для того,

щоб весь лексичний арсенал забезпечував зрозуміле і грамотне мовлення, необхідно знати правила оперування лексичними одиницями, інакше мовленнєве спілкування саме по собі втрачає зміст [83, с. 41].

Таким чином, практична мета виступає домінуючою за суттю, але не за послідовністю її досягнення, тому що навчання іншомовного спілкування починається з усвідомлення мови і системного оволодіння нею, а завершується спонтанним мовленням [124].

Становлення спонтанного іншомовного мовлення співвідноситься з формуванням комунікативної компетенції, що базується на знаннях, соціальних навичках, уміннях пізнавального і творчого типу, світоглядних переконаннях тощо, а також служить для соціальної й особистісно значущої міжкультурної іншомовної діяльності спілкування. Іншомовна комунікативна компетенція являє собою певний рівень володіння мовними, мовленнєвими і соціокультурними знаннями, навичками й уміннями. Цей рівень дозволяє учням комунікативно прийнятно варіювати свою мовленнєву поведінку залежно від ситуації спілкування, і містить у собі такі змістовні лінії як: мовна, мовленнєва, соціокультурна і діяльнісна [50, с. 12-15].

Зазначені змістовні лінії формують комунікативну мовну, мовленнєву, соціокультурну, діяльнісну компетенцію особистості школярів.

Кожна лінія комунікативної компетенції, у свою чергу, містить декілька складових. Оскільки нас цікавить лексичний склад мови, то ми звертаємося до мовної компетенції, до якої входять «лексичний, граматичний, фонологічний і орфографічний компоненти» [50, с. 5].

Зміст лексичної компетенції полягає в розширенні й активізації словникового запасу учнів з урахуванням тих груп слів і стійких виразів¹, що відбивають реальне життя народу, мова якого вивчається, особливості його життєвого досвіду, історії, культури, що відповідає позиції тематичного добору лексичного складу мови. Зазначений зміст також спрямований на

¹ Вирази вважаються однією лексичною одиницею.

досягнення належного рівня розвитку вмінь використовувати мовні засоби в усіх видах мовленнєвої діяльності й у різних сферах спілкування (особиста, публічна, освітня).

Ці вимоги складають загальну мету навчання іншомовної лексики, яка висувається до всього процесу її навчання, тому називається узагальненою [52; 59; 98]. Висування узагальнених освітніх, розвивальних, виховних цілей навчання іншомовної лексики, безумовно, необхідно, але цілком недостатньо, тому що навчати лексики – це, по-перше, навчати кожної частини лексичного матеріалу, обраної з усього його обсягу за певними ознаками: лінгвістичної семантичної сполучуваності як між собою, так і з раніше вивченими мовними явищами; по-друге, сприяти набуттю знань ізольованих лексичних одиниць, розвитку вміння поєднувати їх одна з одною і з раніше вивченими, а також уживати в підготовленому та непідготовленому мовленні.

Досягнення названих умінь передбачає висування відповідних конкретних цілей навчання.

Як вже ми зазначали, першими для висування повинні бути конкретні освітні цілі, на основі реалізації яких можливе висування конкретних розвивальних та виховних цілей.

Конкретні освітні цілі висуваються до кожної частини лексичного матеріалу, кожна доза якого взаємопов'язана з попередньою як за формою, так і за змістом. Відтак, кожна конкретна освітня мета є основою для висування наступної, а також кожна наступна визначає нову, більш складну, ніж попередня.

Таким чином, якщо умовно припустити, що на кожному уроці можливе вивчення певної дози лексичного матеріалу, то конкретних освітніх цілей буде стільки, скільки передбачено уроків. При цьому, як довела Р. Мартинова, слід ураховувати, що висування кожної наступної освітньої мети можливе лише за умови повної реалізації попередньої [98, с. 101]. Конкретні розвивальні та виховні цілі не можуть бути висунені до кожної

нової лексичної дози матеріалу, що вивчається, тому що навряд є можливим розвивати будь-які здібності або виховувати будь-які якості за одне заняття. Отже, конкретні розвивальні та виховні цілі вивчення лексичного матеріалу можуть висуватися до цілої серії уроків до того часу, поки бажаний вид розумової діяльності буде засвоєно більшістю учнів, а особистісні якості, що розвиваються, набудуть свого прояву на практиці.

У висуванні конкретних цілей навчання лексики також слід мати на увазі, що пов'язаними між собою мають бути не лише елементи лексичного матеріалу, але й ті ж самі елементи з відповідними частинами фонетичного і граматичного матеріалу. Це означає, що лексичний матеріал кожного заняття з початку вивчення іноземної мови повинний відповідати вже вивченим фонетичним явищам та визначати відповідний вивченій лексиці граматичний матеріал. Отже, конкретні цілі навчання лексичних одиниць повинні співвідноситися з конкретними цілями навчання фонетичних і граматичних. Для наочної демонстрації сказаного зв'язок конкретних цілей навчання лексичних одиниць залежно від фонетичних і граматичних подамо схематично (рис. 1.1).

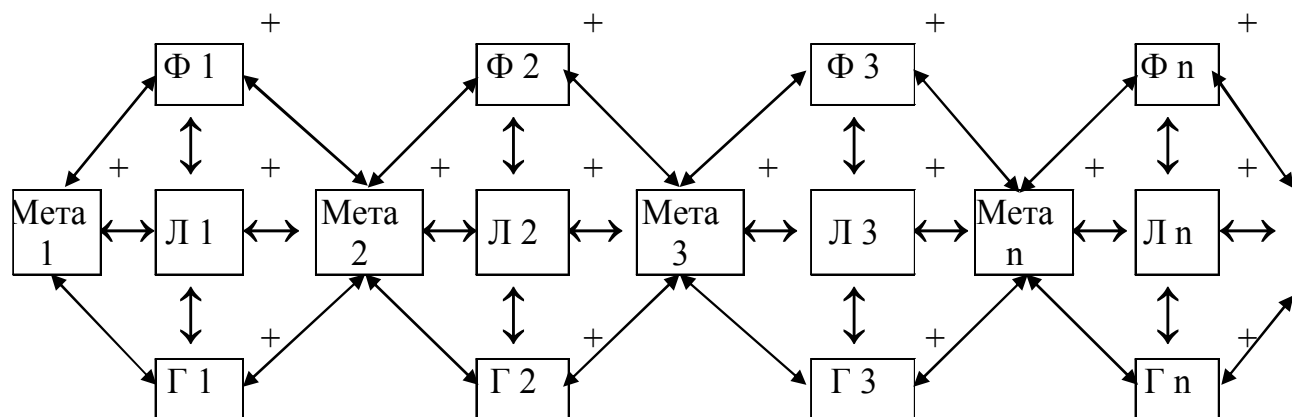


Рис. 1.1. Взаємозв'язок конкретних цілей навчання лексичних, фонетичних і граматичних одиниць

Умовно позначимо Ф1, Ф2, Ф3, Фn – частини фонетичного матеріалу, Л1, Л2, Л3, Лn – частини лексичного матеріалу, Г1, Г2, Г3, Гn – частини граматичного матеріалу, а знаком «+» - повне досягнення кожної цілі

навчання та можливість переходу від вивчення одного виду мовного матеріалу до іншого.

Як видно зі схеми, конкретні цілі навчання лексики досягаються за таких умов:

- відповідності кожної частини лексичного матеріалу вивченій фонетиці;
- взаємозв'язку і взаємозалежності всіх частин фонетичного матеріалу, як між собою, так і з кожною частиною лексичного матеріалу;
- взаємозв'язку і взаємозалежності всіх частин лексичного матеріалу, як між собою, так і з кожною частиною фонетичного і граматичного матеріалу;
- взаємозв'язку і взаємозалежності всіх частин граматичного матеріалу, як між собою, так і з кожною частиною вивченої фонетики і лексики.

Функціональність поданої схеми проявляється в переході до вивчення кожної наступної частини фонетичного матеріалу після засвоєння кожної попередньої частини граматичного матеріалу. При цьому кожна остання граматична частина наповнюється новим лексичним значенням.

Як відзначалося вище, конкретні освітні цілі передбачають досягнення вмінь практичного вживання, як кожної частини лексичного матеріалу, який вивчається, так і їх поєднання залежно від тематики мовленнєвого спілкування в конкретній мовленнєвій ситуації. Сучасні дослідники (І. Бім, Н. Гез, Г. Рогова, В. Слободчиков), які відстоювали ідею розвитку вмінь вживати лексику в процесі мовленнєвої діяльності як конкретну мету навчання іншомовної лексики, висувають відразу практичні цілі оволодіння представленими в навчальному матеріалі дозами лексичних явищ. Висунутий ними принцип комунікативності навчання стосовно навчання іншомовної лексики реалізується в процесі оволодіння іншомовним текстом. Подання і семантизація нової лексики здійснюється на основі її сприйняття в тексті, і

потім передбачається, що вивченні лексичних одиниць учні вживають у власній розповіді з елементами бесіди [119, с. 78].

Тієї самої точки зору дотримується й Н. Складенко. Особливість позиції цього дослідника полягає в тому, що семантизація лексичних явищ, які вивчаються, здійснюється з опорою на рідну мову, тому що тексти-полілоги, які Н. Складенко використовує в процесі навчання, містять значну кількість незнайомих мовних явищ, поданих двома мовами: іноземною та рідною [148; 150].

Можливо, такий комунікативний підхід у навчанні лексики є виправданим, але лише для тих учнів, у яких добре розвинені фонематичний слух, мовна інтуїція і лінгвістичні здібності загалом. Проте практика показує, що більшість учнів не відрізняються окресленими якостями, і тому не в змозі засвоювати іншомовний матеріал, що пропонується й активізується у вищеписаному режимі. Розуміння вивченого і його осмислене поєднання з іншими мовними явищами можливо, як показують результати досліджень, лише за умови послідовного вивчення ізольованих лексичних одиниць, їх поєднання одна з одною та з раніше вивченими на рівні словосполучень і окремих речень, і лише потім їхнього вживання в підготовленому і непідготовленому мовленні (М. Жинкін, І. Рахманов, Л. Щерба) [56; 135; 198].

Звідси випливає, що конкретні цілі навчання повинні висуватися як до ізольованих лексичних одиниць, так і до їх сполучень з іншими мовними явищами. При цьому, конкретні цілі навчання лексики на рівні її вживання в ізольованому вигляді, або в словосполученнях і окремих реченнях будуть забезпечувати лише лінгвістичний аспект мови, а вживання лексики в різних видах мовленнєвої діяльності – мовленнєвий аспект мови, що вивчається.

З огляду на вищезазначене, ми вважаємо, що мовний аспект іншомовного мовлення може бути забезпечений, якщо реалізуються такі конкретні цілі навчання кожної частини лексичного матеріалу, котрий вивчається:

- цілі засвоєння ізольованих лексичних одиниць;
- цілі навчання вживання нових лексичних одиниць в поєднанні одна з одною та з раніше вивченими лексичними одиницями на рівні словосполучень;
- цілі навчання вживання нових лексичних одиниць в поєднанні одна з одною та з раніше вивченими лексичними одиницями на рівні окремих однотипних речень;
- цілі навчання вживання нових лексичних одиниць в поєднанні одна з одною та з раніше вивченими лексичними одиницями на рівні окремих різнотипних речень;
- цілі навчання вживання нових лексичних одиниць в поєднанні одна з одною та з раніше вивченими лексичними одиницями на рівні декількох пов'язаних за змістом різнотипних речень.

Практичні ж конкретні цілі навчання іншомовної лексики полягають у розвитку вмінь уживання матеріалу, який вивчається, у різних видах іншомовної мовленнєвої діяльності, що і є кінцевою метою навчання іншомовної лексики [99, с. 40]. Відповідно, таких цілей навчання однієї частини лексичного матеріалу повинно бути не менш чотирьох, що відповідатиме чотирьом видам мовленнєвої діяльності.

Отже, реалізація мовленнєвого аспекту іншомовного мовлення може бути забезпечена висуванням таких конкретних цілей навчання кожної частини лексичного матеріалу, що вивчається:

- цілі з досягнення вмінь читання текстів, що містять кожен з частин лексики, яка вивчається;
- цілі з досягнення вмінь аудіювання із включенням кожної з частин лексичного матеріалу, який вивчається;
- цілі з досягнення вмінь письмового викладу думок на основі кожної з частин лексики, яка вивчається;
- цілі з досягнення вмінь усного монологічного мовлення, що містить

кожну з частин лексики, яка вивчається;

- цілі з досягнення умінь діалогічного мовлення, що містить кожна з частин лексичного матеріалу, який вивчається.

Варто також зауважити, що існує певна послідовність у постановці і реалізації конкретних практичних цілей навчання іншомовної лексики. Так, читання тексту з новими лексичними одиницями повинне передувати його переказу, який, у свою чергу, стане основою для самостійного письмового й усного переказу, що приведе до вміння самостійного продукування висловлювань та ведення бесід з уживанням лексичних явищ, що вивчаються. Така послідовність зумовлена психолого-педагогічними закономірностями організації навчальної діяльності, розвитком від простого до складного; спочатку здійснюється діяльність зі сприйняття мовної інформації, потім з уживання цього матеріалу в готових конструкціях та зразках, і лише потім діяльність із творчого відтворення вивченого в нових ситуаціях з використанням оригінальних мовленнєвих рішень [37; 46; 141].

Сприйняття інформації є нескладною, досить пасивною діяльністю, не потребує від учнів великих зусиль. Вона не ставить своїм завданням детальне викладення сприйнятого, тоді як діяльність виконавчого характеру з опорою на готові зразки мовлення передбачає відтворення, хоча й готових знань. Тут потрібна більша концентрація сил учнів, тому що активне викладення є на порядок складнішим ніж сприйняття. Проте при цьому учні не виконують перетворення змісту чи форми сприйнятої інформації, а тільки готуються до такої роботи. Більш складною є самостійна творча діяльність, яка складається з утворення власного змісту та підбору форми її використання. Виконання такого завдання в письмовій формі дає можливість учням обміркувати свої дії і потім перевірити правильність їх виконання. Усна форма викладу у вигляді, наприклад, непідготовленої бесіди учнів один з одним на задану тему, спонукає їх до складних розумових дій, а саме сприйняття на слух мовлення співрозмовника та миттєвої реакції на нього у вигляді власних

відповідей. Відтак, досягнення останньої мети можливе лише за умови успішної реалізації всіх попередніх.

Послідовність процесу навчання іншомовної лексики в цілому можна показати, об'єднавши конкретні освітні цілі з конкретними практичними цілями навчання таким чином, щоб відображався розвиток процесу навчання лексики іноземної мови, що вивчається: від реалізації конкретних освітніх цілей навчання першої частини лексичного матеріалу до постановки і реалізації перших конкретних практичних цілей навчання з використання цього лексичного матеріалу в читанні, аудіюванні, писемному й усному монологічному й діалогічному мовленні; а від них до постановки та реалізації конкретних освітніх цілей навчання другої частини лексичного матеріалу і т. д. Потім реалізація цілей навчання другої частини лексичного матеріалу зміниться постановкою і реалізацією нових практичних цілей навчання з використання цього лексичного матеріалу в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Отже, якщо ми позначимо конкретні освітні цілі першої частини лексичного матеріалу як L_1 , другої – L_2 й другої – L_n , а конкретні практичні цілі з досягнення вмінь: а) читання текстів - Ч, б) аудіювання - А, в) писемного монологічного мовлення - ПМ, г) усного монологічного мовлення - УМ і д) діалогічного мовлення – Д; знаком « + » - успішність реалізації кожної узагальненої освітньої і практичної мети навчання іншомовної лексики; а також урахуємо форму взаємозв'язку між усіма зазначеними елементами, то одержимо таку схему на рис. 1.2.

Схема ілюструє, що:

- мета навчання читання першої частини лексичного матеріалу передбачає постановку й реалізацію наступної за нею мети навчання аудіювання і є основою для висування та реалізації мети навчання читання другої частини лексичного матеріалу;

- мета навчання аудіювання першої частини лексичного матеріалу передбачає постановку й реалізацію наступної за нею мети навчання писемного монологічного мовлення та є основою для висування і реалізації мети навчання аудіювання другої частини лексичного матеріалу;
- мета навчання писемного монологічного мовлення першої частини лексичного матеріалу передбачає постановку й реалізацію наступної за нею мети навчання усного монологічного мовлення та є основою для висування і реалізації мети навчання писемного монологічного мовлення другої частини лексичного матеріалу;
- мета навчання діалогічного мовлення першої частини лексичного матеріалу передбачає постановку й реалізацію наступної за нею мети навчання читання другої частини лексичного матеріалу та є основою для висування і реалізації мети навчання діалогічного мовлення другої частини лексичного матеріалу і т. д.

1.3. Психологічні аспекти процесу засвоєння іншомовної лексики

Активне і повне володіння іноземною мовою неможливе без засвоєння достатнього лексичного запасу для впевненого користування учнями мовою, що вивчається. У зв'язку з цим науковий і практичний інтерес представляє виявлення чинників успішного оволодіння школярами лексичним запасом, його грамотне й вільне вживання в іншомовному мовленні. Одним з таких чинників є психологічні особливості процесу засвоєння лексичних одиниць іноземної мови.

Звернімося до терміну «засвоєння». Учені-психологи (Б. Беляєв, П. Гальперін та ін.) визначають засвоєння як форму пізнавання, що має три етапи: розуміння, запам'ятовування, можливість практичного застосування, та включає набуття знань, формування навичок і розвиток умінь [12; 39]. С. Рубінштейн зазначає, що засвоєння є психологічно складним процесом,

який не зводиться до пам'яті або міцності запам'ятовування, а охоплює сприймання матеріалу, його осмислення, запам'ятовування і той рівень володіння, що дає можливість вільно його використовувати у різних ситуаціях, по-різному оперуючи ним [141, с. 502].

Ми, за В. Беспальком, під засвоєнням розуміємо такі рівні оволодіння матеріалом:

- *перший* рівень засвоєння співвідноситься з пізнаванням;
- *другий* рівень визначається застосуванням раніше засвоєних дій у розв'язанні певного завдання. Учні виконують дії, самостійно або за допомогою вчителя, відтворюючи і застосовуючи знання із засвоєної орієнтовної основи виконання такої дії;
- *третій* рівень засвоєння вимагає від учнів доповнення (уточнення) ситуації і застосування раніше засвоєних дій для розв'язання нетипового завдання, що потребує самостійної трансформації відомої орієнтовної основи типової дії й побудови суб'єктивно нової;
- *четвертий* рівень характеризується діями творчого типу, у результаті яких створюється нова основа діяльності. Учні діють без правил, але у відомій їм галузі [14, с. 55-56].

Базуючись на характеристиках рівнів засвоєння навчального матеріалу, що запропоновані В. Беспальком, Р. Мартинова стосовно предмета «іноземна мова» конкретизує їх таким чином [98, с. 204]. Перший рівень виявляється в набутті учнями рецептивних і репродуктивних знань мовних явищ, що вивчаються. Другий - відповідає рецептивним і репродуктивним навичкам їх уживання в поєднанні з раніше вивченими. Третій рівень співвідноситься з репродуктивними і продуктивними лінгвістичними вміннями використовувати вивчені мовні явища в різних формах мовлення. Четвертий – характеризується розвитком рецептивно-репродуктивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності в процесі вивчення інтегрованих курсів [98, с. 205]. Авторка підкреслює, що на першому рівні увага учнів

концентрується на виконанні мовних операцій, на другому – на виконанні різних мовних дій, на третьому – частина уваги концентрується на формі організації мовного матеріалу, а частина – на змісті мовлення. Останній рівень припускає концентрацію уваги виключно на змістовому аспекті іншомовної комунікації, мовні ж операції виконуються автоматизовано й лише підсвідомо коригуються тими, хто розмовляє [98, с. 205].

Рівні засвоєння матеріалу, запропоновані В. Беспальком, за своєю психологічною суттю збігаються з етапами засвоєння навчального матеріалу, що обґрунтовуються в працях Л. Виготського [37], С. Рубінштейна [141]. Вони полягають у переробці інформації в послідовності: від її *сприйняття* до *усвідомленого осмислення*, від *запам'ятовування* до *застосування* на практиці.

У процесі засвоєння іншомовних лексичних одиниць відбувається змістова переробка інформації, що включає її сприйняття, осмислене запам'ятовування і відтворення.

З психології відомо, що будь-яке слово засвоюється на рівні першої і другої сигнальних систем, тому існує необхідність урахувати подвійну природу слів під час їх засвоєння. Так, у психологічній структурі слова учені виділяють дві сторони: чуттєву і змістовну [141, с. 235].

На рівні першої сигнальної системи засвоюються тільки зорові і зорово-слухові структури слова, унаслідок чого у свідомості людини виникає його зоровий, слуховий, графічний та мовленнєво-руховий (артикуляція) образ. Це є чуттєвим (зовнішнім) боком слова, що складається із зорового, слухового й мовленнєво-рухового компонентів, тобто слово можна побачити, почути, вимовити та написати. Таким чином, засвоєння слова передбачає утворення в корі головного мозку зв'язків між зоровими, слуховими та руховими його центрами [12, с. 59]. Лексична інформація, сприйнята через кожний з аналізаторів, міцно запам'ятовується і надовго утримується в пам'яті [205, с. 78; 225, с. 12].

Оволодіння словом на рівні другої сигнальної системи передбачає засвоєння його семантики. Оскільки розглядається змістовий (внутрішній) бік, то психологи, насамперед, мають на увазі значення слова і поняття.

За результатами психологічних досліджень доведено, що сприйняття в людини характеризується декількома параметрами:

- цілісністю, тобто здатністю оперувати не окремими ознаками предмета, а його цілісним образом, створеним на основі відчуттів;
- структурністю, тобто здатністю скласти цілісний образ з окремих елементів, що відчуються, наприклад, під час сприймання послідовно розташованих звуків, синтезуванні їх у слова;
- наочністю, тобто здатністю людини сприймати не абстракцію, а образ реально існуючого предмета, пов'язаного з певним значенням;
- усвідомленістю, тобто прагненням сприйняти щось, що має реальне значення і зміст, осмислити і назвати побачене і почуте [84, с. 133; 141, с. 233-235].

Отже, якщо засвоєння нових слів починається з їх сприйняття, то вже перше знайомство з новим словом може відобразитися на тому, як це слово закріпиться (і чи закріпиться взагалі) у пам'яті учнів, чи перейде воно в їх активний словник.

На думку психологів (Б. Беляєв, С. Рубінштейн та ін.), якість і різнобічність первинного сприйняття, первинної подачі матеріалу, що вивчається, утворює базу для подальшого міцного засвоєння знань [12; 141].

Наступна психологічна умова засвоєння іншомовної лексики пов'язана з її усвідомленням за суттю і за формою. Відомо, що без усвідомлення немає розуміння. В. Сухомлинський з цього приводу радить: «Ведіть учнів до запам'ятовування через осмислення (усвідомлення), розуміння численних фактів, речей, явищ, предметів. Не допускайте запам'ятовування того, що не усвідомлене, неосмислене. Шлях до осмислення фактів, речей, явищ, до глибокого розуміння абстрактної істини (правила, закону, істини, висновку)

лежить через практичну роботу, що якраз і є оволодінням знаннями» [163, с. 192].

Етап усвідомлення є обов'язковим психологічним моментом, без якого сприйнята інформація не фіксується, не затримується в пам'яті. Усвідомлення матеріалу, що вивчається, ґрунтується на логічних зв'язках, що відображають найважливіші й істотніші риси та відносини об'єктів.

Дані експериментальних досліджень Б. Беляєва [11], А. Смірнова [157], Н. Ebbinghaus [211] та інших свідчать про значення змістових зв'язків для процесу запам'ятовування і про те, що робота пам'яті знаходиться в прямій залежності від наявності змістових зв'язків, що об'єднують матеріал, який запам'ятовується, у більш-менш обширні змістові цілі. За даними цих дослідників, кількість об'єднаних у фразу слів, яку запам'ятовують учні, у декілька разів перевищує кількість (за інших рівних умов) непов'язаних слів, що запам'ятовуються. Крім того, ученими встановлено, що запам'ятовування, засноване на розумінні, є переважним, оскільки виявляється на всіх його аспектах: на повноті, швидкості, точності та міцності (Л. Виготський, С. Рубінштейн).

Усвідомлення, осмислення матеріалу, що вивчається, потребує здійснення таких розумових процесів, як: порівняння, зіставлення та розрізнення, аналіз і синтез, абстракція, узагальнення та конкретизація, перехід від конкретного й одиничного до загального та абстрактного, і навпаки – від загального й абстрактного до конкретного й одиничного [141, с. 504].

Такі операції над іншомовною лексикою, що вивчається, указують на різноманітність процесів, що відбувається при розкритті предметного змісту лексичної інформації в її все більш глибоких і різнобічних взаємозв'язках. Це, у свою чергу, дозволяє твердити про усвідомлене осмислення, оскільки усвідомлення інформації, що вивчається, у системі тих зв'язків, які надають їй обґрунтованості, свідчить про відображення у свідомості засвоєного матеріалу [141, с. 16]. Отже, роботі над лексичним матеріалом, що

вивчається, доцільно приділяти особливу увагу і відводити час одразу після первинного ознайомлення з ним.

Розуміння й усвідомлення лексичного матеріалу, що вивчається, забезпечується перекладом лексичних одиниць, що вивчаються, рідною мовою для їх розуміння й усвідомлення, виділення кожної лексичної одиниці серед інших, порівняння нового лексичного матеріалу з уже відомим учням, аналіз лексичних одиниць у властивих їм граматичних формах, а також аналіз словотворчих потенцій іншомовних лексичних одиниць, які вивчаються.

Таким чином, чим краще осмислений зміст, тим міцніше відбувається запам'ятовування лексичної інформації, котра вивчається.

Проте сприйняття й усвідомлення, осмислення навчального матеріалу не є достатнім для міцного засвоєння. Для цього потрібна додаткова цілеспрямована робота, яка складається із запам'ятовування лексичних одиниць, які вивчаються, в певних ситуаціях використання.

Обґрунтування потреби в проведенні такої роботи пов'язане з матеріальною основою пам'яті, пластичністю кори великих півкуль головного мозку, її здатністю утворювати умовні рефлекси. За І. Павловим, саме в утворенні, зміцненні та згасанні тимчасових нервових зв'язків полягає фізіологічний механізм пам'яті. Утворення зв'язків між новим і раніше закріпленим змістом є умовним рефлексом, що представляє фізіологічну основу запам'ятовування. Відповідно до фізичної теорії пам'яті проходження збудження через певну групу кліток (нейронів) залишає фізичний слід, який зумовлює механічні й електронні зміни в місцях з'єднання нервових клітин. Зміни полегшують повторне проходження імпульсу знайомим шляхом.

Психологи (Г. Костюк [74], А. Петровський [121], А. Смірнов [156; 157]) види пам'яті виділяють за такими критеріями: зміст матеріалу, характер мети діяльності, час закріплення і збереження засвоєного матеріалу.

За критерієм змісту матеріалу розрізняють образну і словесно-логічну пам'ять. Образна пам'ять виявляється в запам'ятовуванні образів,

представлень предметів, явищ, їх властивостей. Залежно від того, якими аналізаторами сприймаються об'єкти для їх запам'ятовування, ця пам'ять може бути зоровою, тактильною, слуховою і т. д. Образи, представлення предметів, що запам'ятовуються, явищ, асоціюються зі словами і закріплюються в них, завдяки чому набувають відносно стійкого характеру.

На основі образної пам'яті в процесі психічного розвитку людини формується словесно-логічна пам'ять. Її характерними рисами є точність відтворення і значна залежність від свідомості. Точність словесного відтворення забезпечується не тільки повторенням, але й обсягом: чим коротший матеріал, тим менше помилок у його відтворенні. Таким чином, у підборі завдань важливо враховувати особливості характеру активної словесної пам'яті, адже слова, що частіше відтворюються, міцніше запам'ятовуються.

Умови успішного запам'ятовування і відтворення людиною того чи іншого матеріалу пов'язані з характером мети діяльності, залежно від якого розрізняють такі форми пам'яті, як мимовільна (ненавмисна) та довільна (навмисна), що утворюють єдину систему (М. Варій [27], С. Максименко [96]).

Мимовільна пам'ять функціонує без мети, без вольового зусилля запам'ятати та відтворити. Вона завжди є наслідком певної практичної діяльності людини, тому її результативність визначається способом організації цієї діяльності (наприклад, вивчення іншомовних слів в ігровій формі).

Довільна пам'ять характеризується як цілеспрямований процес, за якого запам'ятовування та відтворення виступають як спеціальні мнемічні дії. Для довільної форми пам'яті характерна свідомою установка суб'єкта на майбутнє відтворення та виконання в структурі пізнавальної діяльності організуючої функції, що спрямовує всі пізнавальні процеси на досягнення мнемічної мети.

Психологічні дослідження доводять, що довільне запам'ятовування забезпечує міцне засвоєння матеріалу, що вивчається. Проте його ефективність може бути високою за певних умов, а саме: чіткого визначення цілей, які орієнтують на запам'ятовування; зв'язку того, що вивчається, з актуальними проблемами, інтересами, відчуттями, вольовими зусиллями учнів; використанням різних прийомів, способів змістовної організації того, що вивчається; послідовної і системної побудови процесу навчання (П. Зінченко [63], А. Смірнов [157]).

Мимовільна й довільна пам'ять є двома послідовними етапами розвитку пам'яті. На думку Л. Виготського [37], В. Ляудіс [94], сутність розвитку пам'яті полягає в переході від безпосереднього запам'ятовування до оволодіння її опосередкованими формами. Мимовільна пам'ять без спеціальних зусиль збагачує досвід. Так, вона дозволяє запам'ятовувати ті лексичні одиниці, на запам'ятовування яких в учнів не було установки. Довільна пам'ять дає можливість керувати мнемічними діями, збереженням іншомовної лексики.

Збереження не є пасивним зберіганням іншомовного матеріалу, а динамічним процесом, що відбувається на основі та в умовах певним чином організованого упорядкування і включає переробку матеріалу, що припускає виконання різних розумових операцій (узагальнення, систематизації і т. д.). Цей процес має свою динаміку, за різних умов іншу: вона може виявитися в більш або менш швидкому забуванні; у деяких випадках подальші відтворення можуть виявитися повнішими та досконалішими, ніж попередні. За цих обставин збереження розуміють як освоєння й оволодіння матеріалом, його переробку і відбір, узагальнення та конкретизацію, систематизацію та деталізацію й інше [141, с. 217].

Залежно від часу закріплення та збереження матеріалу пам'ять поділяють на сенсорну, короткочасну і довготривалу [57, с. 184; 231, с. 100]. Сенсорна пам'ять фіксує і зберігає інформацію в аферентних частинах аналізаторів (у внутрішніх каналах вух, на сітківці ока, у кінцівках шкірних

нервів і т. д.) упродовж 0,25 – 1,0 сек. Цю пам'ять, миттєвий відбиток різної модальності, називають надкороткочасною. Необхідною умовою утримання інформації в сенсорній пам'яті є установка на її виникнення [223, с. 118; 231, с. 100].

П. Зінченко вважає, що сенсорна пам'ять створює можливість предметної співвіднесеності образу, завдяки цьому учні можуть розпізнавати образи лексичної інформації ще в процесі їх утворення [63]. Так, при зоровому сприйнятті іншомовної лексики в зоровій сенсорній пам'яті здійснюється первинна обробка інформації, яка надходить, її відбір (фільтрація), сканування (прочитування), після чого частина відібраного матеріалу надходить для подальшої обробки в центральні канали – короткочасну, а потім і довготривалу пам'ять.

Короткочасна пам'ять дозволяє швидко запам'ятати лексичний матеріал, відтворити його та зберегти на невеликий відрізок часу - від 1 сек. до 30 хв. Цей вид пам'яті здійснює введення, а також і отримання лексичної інформації з довготривалої пам'яті для задоволення актуального мовленнєвого завдання.

Таким чином, нові іншомовні лексичні одиниці можуть надходити до системи пам'яті тільки через сенсорну пам'ять. Для того, щоб бути збереженими, вони повинні перейти звідти в короткочасну пам'ять, де здійснюється переробка й усвідомлення лексичної інформації, а потім – в довготривалу пам'ять, яка є базою постійних знань.

Короткочасна пам'ять обслуговує актуальні потреби діяльності учнів і має певний обсяг, що обмежує кількість лексичних одиниць, які можуть бути одночасно збережені в ній.

Психологами Ж. Вітлін, G. Miller доведено, що людина за одноразового слухового сприйняття різних за змістом лексичних одиниць рідної мови здатна втримати в короткочасній пам'яті 7 ± 2 слів [33; 229]. При сприйнятті пов'язаних за змістом слів, що подаються в тих самих умовах, людина здатна запам'ятати 12 ± 2 слів [92; 147; 188]. Проте, можливе і збільшення кількості

інформації, що зберігається, за рахунок її перекодування в нові структурні одиниці, за умови, що ці одиниці будуть інформаційно більш насиченими за рахунок угруповання, схематизації, узагальнення в цілісному образі. Результати досліджень свідчать, що зі збільшенням лінгвістичного досвіду учнів простежується розвиток їхньої здатності до збереження в короткочасній пам'яті збільшеної кількості лексичних одиниць.

Перенесення лексики іноземної мови з короткочасної в довготривалу пам'ять часто може викликати і певні труднощі. Це пов'язано з тим, що спочатку необхідно осмислити та певним чином структурувати матеріал, що вивчається, пов'язати його з тим, що людина добре знає, а потім повторювати його.

З цього можна зробити методичний висновок про те, що найдієвішим прийомом запам'ятовування іншомовної лексики є її багаторазове повторення у взаємозв'язку з раніше вивченим. Саме така робота формуватиме стійкі змістові та лінгвістичні зв'язки між кожними новими й уже вивченими лексичними одиницями.

Багато дослідників (П. Зінченко [63], І. Літвінов [90], С. Максименко [96], Н. Ebbinghaus [211], А. Jost [221], Н. Pierson [236]) відзначають, що повторення не повинно бути механічним. Воно має виконуватися з повним усвідомленням значення та форми вживаних словосполучень і речень. Повторення не повинно бути одноманітним, інакше воно призводить до механічного заучування, без розуміння суті та логічного осмислення того, що вивчається, що, у свою чергу, призводить до забування. Психологами встановлено, якщо лексична інформація, яка вивчається, осмислена і супроводжується мнемічними діями, то вона переходить у довготривалу пам'ять.

Характеризуючи довготривалу пам'ять, М. Жинкін підкреслює, що цей вид пам'яті забезпечує тривале збереження матеріалу впродовж багатьох днів, місяців і років та подальше його вживання [55, с. 49].

Забування призводить до втрати чіткості та зменшення обсягів того, що запам'яталося, до виникнення помилок у відтворенні, до зниження якості мовленнєвої діяльності учнів. І хоча цей процес протилежний запам'ятовуванню, він теж виступає необхідним і закономірним мнемічним процесом, однією з ланок системи, оскільки полегшує пам'ять та «звільняє» її від давно вивченого. Основний вплив на забування здійснює час, значущість для учнів інформації, що запам'яталася, ступінь складності мнемічних завдань.

З фізіологічної точки зору, установлені тимчасові зв'язки між нейронами головного мозку утворюють нервову мережу, яка дозволяє тривалий час утримувати в пам'яті людини ту або ту інформацію. Це відбувається шляхом активації нейронів за рахунок проходження імпульсів по відгалуженнях, що йдуть до нервових клітин: якщо нервові клітини не активуються довгий час, то встановлені зв'язки згасають, і, відповідно, інформація забувається.

З огляду на зазначене, повторення вивчених лексичних одиниць є дуже важливим, про яке ми згадували вище. Програмування повторень лексичної інформації дозволяє уникнути її повного забування, темп якого збільшується при збільшенні обсягів того, що вивчається, й особливо в перші години і дні після засвоєння.

Найраціональнішим розподілом повторень виявляється їх розподіл у часі, ніж концентрація на невеликому проміжку часу, що встановлено експериментальними дослідженнями Р. Мартинової [98], Н. Ebbinghaus [211], А. Jost [221].

У своїх дослідженнях Н. Ebbinghaus дійшов висновку, що інформацію, яка вивчається, слід так часто повторювати, поки вона безпомилково не репродукуватиметься [211]. Шляхом великої кількості повторень, інформація (використовувались як склади, що не мали сенсу, так і повнозначні слова, наприклад, рядки з віршів), що вивчається, запам'ятовується міцніше і на тривалий термін зберігання. У результаті одержаних даних було визначено

криву забування, згідно з якою відразу після вивчення матеріалу (якщо він не повторюється) більша частина інформації забувається, ніж за певного часу після її вивчення [211, с. 56-76].

Вченим А. Jost, який проаналізував дослідження Н. Ebbinghaus, було проведено цілий ряд власних експериментів з метою встановлення способу впорядкування кількості повторень у часі для ефективного запам'ятовування інформації. Учений розглядав 24 повторення 12-ти складів, що не мають значення, і розподіляв їх таким чином: 24 повторення на 1 день, 12 повторень на 2 дні, 8 повторень на 3 дні, 6 повторень на 4 дні, 3 повторення на 8 днів, 2 повторення на 12 днів і 1 повторення на 24 дні. У результаті проведених експериментів, А. Jost довів, що для якнайкращого запам'ятовування інформації 24 повторень, що йдуть безпосередньо одне за одним, протягом 2 днів ефективніші, ніж розподіл такої ж кількості повторень протягом більшого проміжку часу [221, с. 436-446].

Доцільним виявляється, звичайно, не безмежне збільшення інтервалів. Згідно з даними Н. Pierson за інтервалів у 0,5 години потрібно 11 повторень, у 2 години – 7,5 повторення, 5 годин – 6 повторень, від 10 і до 24 годин – 4,5 повторення. Розподіл повторень у межах доби дає економію числа повторень більше ніж удвічі. Раціональний розподіл повторень сприяє й економнішому заучуванню, і тривалішому запам'ятовуванню [236, с. 96-97].

Так, F. Schermer наполягає на тому, що повторення матеріалу, що вивчається, сприяє його перенесенню з короткочасної пам'яті в довготривалу, забезпечуючи тим самим міцність і тривалість його збереження [240, с. 132].

Таким чином, для зменшення обсягів забування або для його нівеляції необхідне розуміння, усвідомлення і повторення тієї лексики, яка вивчається, у перші ж дні після вивчення, а також в процесі подальшого навчання.

Дослідження аспекту запам'ятовування R. Gagné дозволяють зробити такі висновки: при засвоєнні тільки що сформована суть інформації вводиться в короткочасну пам'ять, щоб пізніше набути стану довготривалої

пам'яті. На першому етапі засвоєння здійснюється кодування сприйнятої інформації в короткочасній пам'яті. Сприйняття нової інформації відбувається за допомогою раніше сформованих розумових структур. На наступному етапі засвоєння відбувається нове кодування і введення інформації в довготривалу пам'ять. Останнє кодування спрямоване на поліпшення запам'ятовування сприйнятої інформації. У цьому процесі значну роль виконують угруповання та систематизація – класифікація за допомогою раніше вивчених понять і абстракцій. Фази збереження та вгадування, поза сумнівом, є базою для переходу до наступної фази – узагальнення. Сприйнята інформація повинна зберегтись у пам'яті і відтворюватись у різних ситуаціях навчання [213, с. 61-63].

У фазі узагальнення відбувається перенесення вивченого в одній ситуації або контексті на нові, раніше не розглянуті, випадки й умови. Провідне значення для виявлення результатів навчання має здійснення діяльності [213, с. 61-63].

З моделі R. Gagné витікає, що попередні знання й уміння відчутно впливають на процес засвоєння. Урахування вищеназваних теоретичних положень у процесі розробки методичної системи навчання лексики найімовірніше забезпечить її відносно повне засвоєння більшістю учнів.

Володіння мовою означає володіння і тим типовим набором асоціацій, що становлять асоціативну структуру слова. Автоматизм виникнення потрібного слова в процесі, наприклад, говоріння або письма, припускає наявність у свідомості учнів такого набору зв'язків цього слова з іншими, який легко сприймається. Недостатньо мати зафіксовані в пам'яті слова, фрази та правила їх поєднання. Необхідно, щоб ці елементи були вчасно вилучені із запасів пам'яті, поєднані з іншими в мовленні, щоб необхідне слово постало у свідомості в потрібний момент і в повній відповідності з думкою [141; 240].

Після відображення, запам'ятовування виокремлених властивостей і відносин у результаті багаторазового їх сприйняття та фіксації, вивчений

матеріал піддається активному відтворенню учнями, тобто осмисленому застосуванню на практиці. Цей етап є завершальним для засвоєння іншомовної лексики.

Дослідженнями нейрофізіологів (М. Жинкін, О. Лурія) доведено, що засвоєння лексичних одиниць і використання їх у мовленні є утворенням у корі та підкорковій частині великих півкуль головного мозку слідів подразнень і замикання між ними нервових зв'язків. Відповідно до цього дослідження, слово тим успішніше бере участь в акті комунікації, чим більше сформованою виявляється спеціалізована серія нервових клітин і чим більшою є кількість слідів, що знаходяться в різних ділянках кори і підкорки, які в сукупності зі спеціалізованою серією нервових клітин складають механізм категорійного збудження слова.

Система зв'язків слова, що створює механізм слововживання, визначає, з одного боку, його фонетичну, граматичну і семантичну правильність, а з іншого – ця система зв'язків, або механізм категорійного збудження, зумовлює активність слова в розумовій діяльності та мовленнєвих вчинках людини (Г. Рогова, П. Гурвич).

Отже, засвоєння лексичного матеріалу та його активне вживання припускає утворення зв'язків слова, тобто вироблення механізму його категорійного збудження (П. Гурвич). Така робота вимагає формування різнобічних і різнохарактерних зв'язків, які зумовлюють самостійне вживання лексичних одиниць у мовленні. У зв'язку з цим необхідно підсилювати довільно-свідомий компонент запам'ятовування лексичних одиниць у процесі їх засвоєння. Це можливо за рахунок подачі установки на запам'ятовування, позитивної мотивації учнів, систематичного повторення матеріалу, що вивчається, у нових умовах, у нових зв'язках.

Так, американський психолог R. Gagné визначив, що без позитивної мотивації учнів ефективність навчання є надзвичайно низькою. Щодо процесу навчання найістотнішою є мотивація досягнень – прагнення людини успішно досягти певної мети. З огляду на це перед початком навчальної

діяльності слід переконатися в позитивній мотивації учнів, а в разі її відсутності створити її [213, с. 281].

Мотивовані учні здатні сприймати інформацію чітко, чекаючи на певну її частину, тобто під час сприйняття словесного повідомлення, учні зосереджують увагу на серії речень, а не на їх ритмі, наголосі або музичній якості [213, с. 282-285].

Таким чином, сприйняття учнів буде вибіркоким. Те, що сприймається учнями, визначається орієнтирами діяльності для досягнення поставлених цілей. Вибіркове сприйняття передбачає розрізнення учнями тих або тих компонентів одержуваної інформації. Це є можливим лише на основі міцно засвоєного матеріалу, шляхом порівняння з попередніми знаннями й уміннями, що дозволяє в повному обсязі відтворювати вивчене.

Відтворення є показником міцності запам'ятовування й одночасно наслідком цього процесу (Л. Долинська, З. Огороднійчук, О. Скрипченко). Ефективність відтворення залежить від запам'ятовування і збереження, тому воно пов'язане з тими ж чинниками, котрі опосередковують якість цих процесів і одночасно забезпечують готовність до подальшого етапу засвоєння.

Основою для відтворення є активізація раніше утворених тимчасових нервових зв'язків у корі великих півкуль головного мозку. Відтворення вивченої інформації, яка зберігається в довготривалій пам'яті, полягає в переході її з довготривалої пам'яті в короткочасну, тобто актуалізації матеріалу, що вивчається, у свідомості [27, с. 93].

Відтворення вивченого матеріалу залежить від процесів запам'ятовування та забування, оскільки всі вони взаємопов'язані і не існують окремо один від одного, але воно має також і свої особливості та механізми. У ньому розрізняють такі форми, як упізнавання, пригадування і спогад.

Простою формою відтворення є впізнавання, тобто відтворення, що виникає при повторному сприйнятті того, що вивчається. Залежно від якості

запам'ятовування, його повноти й інших характеристик, упізнавання може бути повним або неповним. Повне впізнавання характерне для добре відомої інформації і здійснюється в межах 0,05 сек. [57, с. 195].

Отже, упізнавання, наприклад, слів іноземної мови при їх повторному зоровому або слуховому сприйнятті, не може свідчити про їх повне засвоєння. Така форма відтворення демонструє лише часткове запам'ятовування вивченої інформації.

Так само як збереження являє собою не пасивне зберігання, так і відтворення не є механічним повторенням відображеного або заученого. У процесі відтворення те, що відтворюється, не тільки відтворюється, але певною мірою і формується, оскільки мовленнєве оформлення значеннєвого змісту формує сам цей зміст. Думка включається в процес відтворення, уточнюючи, узагальнюючи, систематизуючи, переробляючи та реконструюючи зміст, тому в самій суті відтворення закладена реконструкція того, що відтворюється – у результаті його розумової переробки – як істотний аспект відтворення [141, с. 278].

Відтворення може здійснюватися мимовільно, у такому разі визначаючись в основному асоціативним механізмом й неусвідомленими установками. Воно може відбуватися і на основі свідомої установки на відтворення, перетворюючись тоді на свідомий процес згадування або – за утруднень – пригадування. Ефективність довільного відтворення виявляється незадовго після запам'ятовування [57, с. 195].

Спогад є складнішою формою відтворення, особливість якого полягає в тому, що воно здійснюється без повторного сприйняття матеріалу, що відтворюється. Спогад може бути довільним, якщо він обумовлений актуальною потребою людини відтворити потрібну інформацію (наприклад, пригадати правила поєднання знайомих слів при їх уживанні), або мимовільним, коли образи або відомості виникають у свідомості без будь-яких усвідомлених мотивів [96, с. 204-205].

Особливою формою довільного відтворення інформації, що запам'яталася, є пригадування – складний процес пам'яті, що є пошуком необхідного в довготривалій пам'яті. У процесі пригадування відбувається відновлення за допомогою логічних, змістових зв'язків. Механічні зовнішні зв'язки йдуть на спад [12, с. 64].

Таким чином, якщо інформація, що вивчається, швидко пригадується та чітко і безпомилково відтворюється, то це свідчить про її міцне запам'ятовування.

Залежність між пригадуванням і відтворенням двобічна, взаємна. Пригадування є не тільки передумовою відтворення, але і його результатом. Воно здійснюється в самому процесі відтворення на основі контексту, який у ньому оформлюється. Необхідність при відтворенні оформити в мовленні значеннєвий зміст мобілізує думку, у міру розгортання в мовленні змісту пригадується те, що здавалося забути.

Істотною особливістю активного відтворення є свідоме ставлення до того, що відтворюється: відтворення усвідомлюється суб'єктом у своєму ставленні до минулого, яке відтворюється; звідси прагнення до точності, до правильного, адекватного відтворення. Через це відтворення перетворюється на свідому реконструкцію минулого, в якій істотну роль виконує розумова робота із зіставлення, умовиводу, перевірки [141, с. 280].

Грунтуючись на зазначених твердженнях, ми знаходимо ще одне підтвердження тому, що матеріал, який підлягає засвоєнню, необхідно вивчати і застосовувати на практиці усвідомлено, розуміючи й осмислюючи його.

На вищих етапах навчання відтворення, тобто реконструкція в пам'яті, набуває все більш складних форм, заснованих на узагальненні, інтерпретації, різного роду умовиводах і висновках. У старших школярів, зокрема, виявляється вже і реконструкція в значенні зміни загального плану або структури відтворення.

У своїх роботах П. Зінченко, О. Леонтьєв, А. Смірнов показують, що запам'ятовування є наслідком пізнавальної діяльності і залежить від спрямованості цієї діяльності, активності процесів мислення. Їх дослідження переконливо демонструють, що саме способи перетворення вивченої інформації в процесі запам'ятовування виступають основним чинником, який визначає ефективність запам'ятовування та можливість відтворення. Залежно від того, які способи роботи з матеріалом, що запам'ятовується, застосовуються, можна говорити про засвоєння матеріалу, що вивчається.

Відтворення вивченого лексичного матеріалу, тобто його застосування в різних формах (усній і писемній) і видах (читанні, аудіюванні, говорінні та письмі) мовлення, пов'язане з тією подальшою роботою над ним, яка йде за сприйняттям, усвідомленням слів, що вивчаються. Оскільки навіть при усвідомленому сприйнятті та розумінні того, що вивчається, необхідне подальше його осмислене вживання, застосування з глибшим розкриттям значеннєвого змісту інформації, що вивчається. А саме: порівняння, аналіз і синтез, абстракція, узагальнення та конкретизація. Отже, уживання слів, котрі вивчаються, у різних розумових операціях розкриває глибокі та багатосторонні взаємозв'язки між ними, і це дозволяє учням якісно засвоїти матеріал, що вивчається.

У процесі виконання різних дій з лексичними одиницями, що вивчаються, учні набувають нові якості мовленнєвого досвіду. Так, можна вивчити той або той запас слів як систему знаків. Проте справжніми словами, відмінними від умовних знаків, вони можуть стати для учнів у результаті практики, коли включаються в природну мотивовану діяльність суб'єкта і починають функціонувати в ній.

Необхідність здійснення з матеріалом, що вивчається, різних тренувальних дій, його застосування у варіативних зв'язках з уже вивченим, а також його різнобічне використання в мовленні учнів продиктоване також і тим, що така робота дозволить учням вільно відтворювати матеріал, що вивчається, уже не тільки в рамках тренувальних дій, а й в умовах

спонтанного ситуативного спілкування. За даними С. Рубінштейна, саме вміння оперувати засвоєним матеріалом відповідно до різних завдань, які можуть виникнути при його вживанні, свідчить про справжнє засвоєння вивченого [141, с. 507].

Відповідно до вищесказаного можна зробити висновок про те, що така психологічна діяльність відповідає теорії поетапного формування розумових дій, яка стала предметом досліджень П. Гальперіна. На його думку, оволодіння, наприклад, математичною діяльністю розв'язання задач, художньою діяльністю малювання, конструкторською діяльністю креслення, також як і іншомовною мовленнєвою діяльністю у вивченні іноземної мови, полягає в тому, що вони засвоюються при виконанні таких дій: створення мотиваційної основи дії; складання системи орієнтирів дії; здійснення дії в матеріалізованій формі; здійснення дії з промовлянням уголос; поступове зникнення зовнішнього мовлення; здійснення дії без участі мовлення, а лише на основі його предметного змісту [38, с. 14].

Так, мотивування учнів, як ми вже відзначали раніше, створює сприятливе психологічне тло, що впливає на ефективність запам'ятовування лексичного матеріалу, який вивчається.

На етапі складання системи орієнтирів дії учні одержують необхідні роз'яснення про мету дії, його об'єкт і систему орієнтирів, перед учнями розкривається зміст орієнтовної основи дії. Цей етап характеризують як ознайомлення з лексичним матеріалом й визначення умов успішних дій з ним, тобто його сприйняття, осмислення та розуміння. Проте слід вказати на відмінність між розумінням того, як виконувати певні дії з лексичними одиницями, і можливістю зробити це. Одного розуміння, осмисленого запам'ятовування недостатньо, оскільки засвоєння дії, на думку П. Гальперіна, відбувається тільки через виконання цієї дії самими учнями, а не шляхом одного лише спостереження за діями інших.

Звідси, необхідність переходу до наступного етапу – формування дій у матеріалізованому вигляді. Тут учні виконують різні дії в зовнішній формі,

тобто різні завдання, що вимагають опори на зовні подані зразки дій та що відображають типові випадки застосування слів, які вивчаються. Це належить до ознайомлення учнів з правилами й особливостями вживання тієї або тієї лексичної одиниці.

Наступний етап є багатократним підкріпленням складу дії систематично правильним вирішенням різноманітних завдань. Стосовно вивчення лексичного складу іноземної мови, цей етап полягає в тому, що орієнтовна схема, яка використовувалася на попередніх етапах, відображається в мовленні учнів. Таким чином, мовлення виступає опорою для дії, що встановлюється, й у використанні орієнтовної основи дії попереднього етапу немає необхідності. Учні вголос вимовляють весь матеріал, що вивчається, і таким чином, освоюють усілякі варіації в його застосуванні.

Етап формування дії без участі зовнішнього мовлення полягає в промовлянні «про себе», коли учні супроводжують різні дії з лексичним матеріалом, що вивчається, внутрішнім промовлянням. Це виражається в здатності учнів оперувати іншомовною лексикою, що вивчається, у різних підготовлених ситуаціях, а також у здатності виконувати такі розумові операції, як аналіз, синтез, порівняння та ін. На цьому етапі учні застосовують не весь новий лексичний матеріал, а тільки той, який необхідний для реалізації мети конкретного мовленнєвого завдання, тим самим виділяючи з пам'яті потрібні лексичні одиниці, вільно структуруючи їх.

На останньому етапі з'являється так звана «приховане мовлення», або власне розумова дія. Завдяки процесам автоматизації та синхронізації, дія, що пройшла перелічені перетворення, набуває вигляду безпосереднього одномоментного розсуду, виходу з проблемної ситуації. На цьому етапі учні здатні безпомилково та вільно застосовувати вивчений лексичний матеріал у будь-якій із ситуацій спілкування, у будь-якому вигляді мовленнєвої діяльності і в будь-якій формі мовлення.

Таким чином, теорія поетапного формування розумових дій узгоджується з теорією засвоєння і дає можливість проникнути в психологічні особливості оволодіння іншомовною лексикою, визначити його особливості.

Процес засвоєння пов'язаний або з включенням знову сприйнятого знання в структуру минулого досвіду, або з використанням його як засобу побудови або виділення іншого нового знання. У зв'язку з цим особливий інтерес має теорія динамічної мовленнєвої стереотипії, розроблена П. Гурвичем (1972). Згідно з цією теорією, у будь-якій діяльності людини представлено щось стереотипне і нове. Стереотипний компонент є продуктом нервових зв'язків, що утворилися раніше; нове – це те, що не може бути здійснено функціонуванням зв'язків, що утворилися, і вимагає утворення нових зв'язків, що виникають на основі взаємодії та внутрішнього переструктурування вироблених раніше зв'язків. В основі цього процесу лежить явище динамічної стереотипії, уперше досліджене І. Павловим.

Міцність динамічного стереотипу слів рідної мови забезпечується тим, що він є нерозривною єдністю слухового, мовленнєво-рухового, візуального та графічного образів слова з його семантичним значенням і категорійним збудженням, що забезпечує миттєві мовленнєві реакції в усіх видах мовленнєвої діяльності. Отже, утворення міцного динамічного стереотипу іншомовних слів пов'язане з установленням для нього таких же зв'язків. Іншомовний динамічний стереотип, за даними досліджень Б. Беляєва, М. Жинкіна, не може утворитися ізольовано, він формується на основі стереотипу рідної мови й у взаємозв'язку з ним [11; 56].

Справді, починаючи вивчати іноземну мову, учні вже володіють певним мовним і мовленнєвим досвідом у рідній мові. Процес засвоєння ними нових мовних явищ, у нашому випадку, іншомовної лексики, супроводжується залученням учнів до нових способів вираження думок. Таким чином, існує можливість спиратися на сформований на базі рідної

мови досвід і вдосконалювати свої розумові операції (П. Гальперін, І. Зимня, З. Нікітенко).

Отже, при засвоєнні слова простежується утворення в корі головного мозку досить складного комплексу тимчасових нервових зв'язків між зоровими, слуховими та руховими ділянками кори. Це зумовлює необхідність вивчення слова в графічному зображенні, акустичному звучанні, мовленнєво-руховому та моторно-руховому відтворенні, що активізує різні види пам'яті учнів і дозволяє їм міцно та надовго запам'ятати матеріал, що вивчається.

Особливості запам'ятовування лексичної інформації передбачають її осмислення під час запам'ятовування, оскільки розуміння і за суттю і за лінгвістичною формою є запорукою того, що така інформація усвідомлено розуміється учнями, що забезпечить її краще за якістю запам'ятовування.

Природа функціонування пам'яті, від сенсорної до короткочасної, а від неї до довготривалої, дозволяє стверджувати про необхідність повторення вивчених слів протягом певного часу, а не тільки в межах одного уроку, на якому вивчається певний лексичний матеріал. Застосування, уживання вивченої іншомовної лексики, поширене в часі, тобто не обмежене рамками одного уроку, а розподілене протягом усього процесу навчання іншомовної лексики, поза сумнівом, перешкоджатиме забуванню, а, отже, стане однією із засад ефективного засвоєння іншомовного лексичного матеріалу.

Крім того, у процесі вивчення слово повинне бути подане не лише в одній граматичній формі, але й в усьому різноманітті інших, що забезпечує його вживання в різних мовленнєвих ситуаціях. Поряд із засвоєнням форми слова, важливим є засвоєння його значення, а також правильність і можливість поєднання з іншими словами. При оволодінні лексичним складом іноземної мови необхідно надавати увагу як вивченню слів в їх ізольованому вигляді, так і їх поєднанню з іншими словами в словосполученнях, реченнях, текстах.

Дані психологічних досліджень про теорію засвоєння та поетапного формування розумових дій свідчать про доцільність строгої послідовності, дотримання системи в процесі засвоєння іншомовної лексики. Так, від сприйняття лексичної одиниці до її відтворення в поєднанні з уже вивченими від простого (у рамках словосполучень) до складнішого (у рамках речень), і потім до її застосування в підготовленому (із застосуванням опор) і непідготовленому (спонтанному) мовленні.

Представлені висновки ми враховуватимемо на подальшому етапі нашого дослідження, присвяченому методико-дидактичному аспекту навчання лексики іноземної мови, який разом із психологічними особливостями процесу засвоєння іншомовних слів, є не менш значущим боком цього явища.

Висновки до розділу 1

Ретроспективний аналіз процесу навчання іншомовної лексики показав, що за цільової настанови: 1) на лінгвістичне оволодіння іноземною мовою, лексика запам'ятовувалася, перетворювалася у різноманітні граматичні форми, але не вживалася у продуктивному мовленні, а лише упізнавалася під час читання художніх і політично-суспільних текстів; 2) на комунікативне оволодіння іноземною мовою, лексика не запам'ятовувалася через нерозуміння способів її трансформування в різних лінгвістичних та мовленнєвих аспектах, що призводило до засвоєння лише тієї її частини, яка багаторазово вживалася у готових мовленнєвих конструкціях; 3) на інтегроване оволодіння іноземною мовою переважало мимовільне накопичення словникового запасу за рахунок активізації рефлексивної активності учнів, а саме читання професійно орієнтованої літератури та самостійної роботи в мережі Інтернет. При цьому спеціальне навчання лексики утруднювалося через нерозв'язність протиріччя між потребою в оволодінні все більшою кількістю лексичних одиниць і все меншим обсягом

навчального часу на їхнє засвоєння, а також ототожнення цілей навчання лексики зі способами їх досягнення.

Основоположною умовою вдосконалення процесу навчання іншомовної лексики є її дидактичне цілеполягання, яке полягає в такому:

- 1) лексика, що вивчається, базується на фонетичних правилах її вимови;
- 2) кожна наступна доза лексичного матеріалу базується на попередній, пов'язаній з нею як в лінгвістичному, так і в змістовому значенні;
- 3) кожна попередня частина лексики, що вивчається, обумовлює наступну в граматичній формі та змістовому значенні;
- 4) перехід до вивчення кожної наступної частини лексичного матеріалу здійснюється при відносно повному засвоєнні попередньої частини;
- 5) освітніх цілей навчання лексики на одному занятті стільки, скільки різних лексичних операцій планується засвоїти;
- 6) конкретні освітні та виховні цілі навчання лексики повторюються з уроку в урок до їх повної реалізації.

Виходячи із психологічних теорій засвоєння нового матеріалу, рівні засвоєння іншомовної лексики складаються з її:

- 1) *сприйняття* із задіянням максимально можливої кількості аналізаторів;
- 2) *усвідомлення* на основі зіставлення зі значенням рідною мовою та розуміння способів її граматичних перетворень для поєднання в словосполучення та речення;
- 3) *запам'ятовування* шляхом набуття знань ізольованих лексичних одиниць, формування навичок їх уживання в словосполученнях і реченнях та розвитку вмінь їх вживання в навчальних мовленнєвих діях;
- 4) осмислення на базі *практичного вживання* в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Основні положення цього розділу відображено в авторських статтях [178; 180; 184].

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 7-8 КЛАСІВ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ШКІЛ

Розглянуті у першому розділі цілі навчання іншомовної лексики реалізуються в конкретних методах навчання. Успішність їх досягнення в першу чергу залежить, як ми намагалися довести, від способу їх висунення та взаємозв'язку з відповідними частинами лексичного матеріалу, що вивчається. При цьому суттєву роль відіграють методи навчання, тому що саме вони враховують у більшій або меншій мірі дидактичні умови цілеполягання. У зв'язку з цим у наступному розділі ми намагатимемося проаналізувати сучасні методи навчання лексики німецької мови та визначити їх ефективність.

У подальшому на основі проведеного аналізу, тобто виявивши переваги і недоліки існуючих методів навчання, спробуємо запропонувати власний підхід до вирішення проблеми, що досліджується, на основі виокремлення структурних компонентів процесу навчання лексики з урахуванням дидактичних вимог до організації та лінгвістичних особливостей німецької мови.

2.1. Сучасні методи навчання лексики німецької мови

Перш ніж звернутися до порівняльного аналізу сучасних методів навчання лексики німецької мови, уточнимо, що саме розуміють під термінами «метод» і «методика» в педагогіці, а також у теорії і практиці навчання іноземних мов.

У сучасній теорії і практиці навчання мови термін «методика», за визначенням А. Щукіна, використовують у трьох значеннях: методика як навчальна, як наукова і як практична дисципліна [199, с. 5]. Якщо розглядати це поняття в широкому значенні, то його слід розуміти як теорію навчання,

прикладний момент будь-якої науки, що займається розробкою цілей, змісту і методів навчання, які, у свою чергу, знаходять своє вираження в певній системі прийомів; і вивчає процеси навчання та виховання на матеріалі іноземних мов [166, с. 9].

У вузькому значенні поняття «методика» слід розуміти як свого роду систему, сукупність форм, методів і прийомів навчання, описаних у рамках однієї конкретної науки. У ще вужчому значенні слова «методика» – це сукупність прийомів навчання, що забезпечують досягнення поставлених цілей [199, с. 5].

На відміну від методики поняття «метод» (від грецьк. *methodos* – шлях дослідження або пізнання) у сучасній науці характеризується як різнобічне, багатовимірне, поліфункціональне явище та вживається в декількох значеннях: у загальнодидактичному і в прикладному, або власне методичному [199, с. 147].

У педагогічній практиці під методом прийнято розуміти спосіб, за допомогою якого впорядковується взаємопов'язана діяльність учителя й учнів, спрямована на вирішення завдань освіти, виховання та розвитку в процесі навчання [172, с. 118]. Аналогічно цей термін розуміють учені-дидакти В. Бондар [22, с. 78-79], Г. Ващенко [29, с. 103], В. Онищук [52, с. 175], О. Савченко [143, с. 168-169], В. Ягупов [201, с. 318].

У теорії і практиці навчання іноземної мови поняття «метод» трактують у двох значеннях: як загальний, головний, найпринциповіший напрям навчання і як конкретний практичний спосіб проведення навчання [164, с. 64]. Г. Рогова пропонує розуміти під методом навчання також і систему навчання всередині якого-небудь напряму, що відображає концепцію автора, який її запропонував [139, с. 80-81]. М. Ляховицький розглядає метод як узагальнену модель реалізації основних компонентів навчального процесу з іноземної мови, в основі якої лежить певна домінуюча ідея розв'язання головного методичного завдання [95, с. 29-30].

Існує позиція (В. Бухбіндер, Н. Гальскова, А. Щукін), відповідно до якої «метод» визначається як напрям навчання, методична система, що характеризується своїми цілями, змістом, принципами і прийомами навчання [40, с. 80; 101, с. 21-22; 199, с. 151].

У рамках нашого дослідження під методикою навчання іноземної мови («спеціальною методикою») ми розуміємо навчання тих мовних і мовленнєвих явищ, які є специфічними для конкретної іноземної мови [112, с. 55]. Метод – це напрям навчання, методична система, що характеризується своїми цілями, змістом, принципами і прийомами навчання [40, с. 80; 112, с. 75].

За класифікацією А. Щукіна, усі методи навчання іноземної мови можна поділити на чотири групи: прямі (інтуїтивні), свідомі, інтенсивні, комбіновані [199, с. 153].

До методів першої групи автор відносить: аудіолінгвальний (М. Вальтер, М. Berlitz, К. Braun, Ch. Fries, R. Lado, H. Palmer) та аудіовізуальний (G. Gougenheim, P. Guberina, P. Michéa).

Друга група методів включає: свідомо-практичний (Б. Беляєв, Г. Ведель, О. Шкляєва, Е. Шубін) та свідомо-порівняльний (І. Грузинська, О. Миролобов, І. Рахманов, Р. Розенберг, А. Самошин, Л. Щерба).

До третьої групи методів входять сугестопедичний метод (Г. Лозанов, Г. Китайгородська) і його модифікація – релаксопедія (А. Востріков, Є. Шварц).

До четвертої групи належать: функціонально-комунікативний (І. Бім, В. Слободчиков, А. Старков), комунікативний (Ю. Пассов), діяльнісно-комунікативний (Н. Скляренко) та системно-комунікативний (Р. Мартинова).

Для порівняльного аналізу використання цих методів у навчанні лексики німецької мови ми виокремили такі параметри:

- добір обсягу і значеннєвого змісту лексики для вивчення на кожному з лексичних уроків ¹;
- презентація, семантизація та сприйняття лексичного матеріалу, який вивчається;
- осмислення й запам'ятовування введеної лексики;
- здатність її трансформації для утворення нових лексичних одиниць та вживання всього вивченого в словосполученнях і реченнях;
- здатність її вживання в підготовленому і непідготовленому навчальному мовленні;
- здатність її вживання в умовах реальної мовленнєвої комунікації.

Розглянемо більш детально, яким чином наведені параметри реалізуються в методах навчання лексики німецької мови, що використовуються в шкільній практиці.

При аналізі прямих методів – аудіолінгвального й аудіовізуального – ми спиралися на дані, представлені в працях M. Berlitz, K. Braun, Ch. Fries, G. Gougenheim, P. Guberina, R. Lado, P. Michéa, H. Palmer [203; 207; 212; 215; 216; 224; 235]. Вивчення означених джерел показує, що в цих методах лексичний матеріал подається на кожному занятті глобальними обсягами, у лінгвістично насичених текстах та діалогах, які підлягають слуховому сприйняттю. Кількість лексичних одиниць, необхідних для засвоєння, чітко не визначена, що орієнтує на їх довільне запам'ятовування учнями. Відбір лексики здійснюється за її підпорядкованістю темі запланованого спілкування, тому мовний матеріал за цим принципом подано у вигляді розмовних кліше, що не завжди дозволяє учням у подальшому використовувати лексику, яка вивчається, при моделюванні власного мовлення.

¹ Під лексичними уроками ми розуміємо уроки, на яких вводиться та активізується нова лексична інформація.

В аудіолінгвальному методі тексти-полілоги, які вивчаються, подаються на слух. Це, з одного боку, сприймається як нерозчленований звуковий потік, з іншого – не усвідомлюється ні в мовному, ні в значеннєвому відношенні, тому що учням не відомі лексика і граматики, які містяться в таких текстах. І, нарешті, досвід показує, що велика кількість незнайомого матеріалу не завжди відповідає реальним можливостям учням сприймати та розуміти інформацію, що звучить, у повному обсязі [62].

Як правило, для подолання цих труднощів в аудіовізуальному методі передбачено, що тексти-полілоги, які озвучуються, подаються з опорою на їхнє зорово-графічне зображення. Це деякою мірою полегшує учням сприйняття матеріалу, хоча б тому, що фіксуються межі між словами та реченнями. Однак, їхній значеннєвий зміст залишається незрозумілим для багатьох учнів. Практика демонструє, що припущення авторів щодо можливого мовного здогаду учнів у більшості випадків не виправдовуються.

Презентація лексичного матеріалу, що вивчається, здійснюється в усній формі і одразу великими дозами, що не сприяє активізації всіх каналів сприйняття інформації. Семантизується лексичний матеріал на основі перекладу цілих фраз, що виключає подальшу самостійну мовленнєву творчість учнів, або на основі використання екстралінгвістичних прийомів: жестів, міміки, пластики. Такий спосіб презентації та семантизації лексики, у кращому випадку, забезпечує запам'ятовування тих фраз, що найбільш часто повторюються, а здогад їхнього значеннєвого змісту значно подовжує час їхнього осмисленого засвоєння.

Запам'ятовуванню введеної лексики в методах, що розглядаються, приділено мало уваги. Спеціальних повторень учнями ізольованих слів, словосполучень і відомих за структурою речень не передбачено. Таким чином, проблема запам'ятовування іншомовної лексики фактично не враховується.

Навчання словотворення не передбачається, також як і відсутнє навчання поєднання лексичних одиниць у словосполучення та речення. Усю

увагу авторів сконцентровано на завданнях, що спонукають учнів до запам'ятовування готових діалогів, полілогів або текстів монологічного характеру. Такий спосіб навчання, що виключає моделювання власного мовлення із засвоєних мовних елементів, не веде до розвитку іншомовних мовленнєвих умінь, а спрямовується на формування механічних, не завжди усвідомлених навичок комбінування готового мовленнєвого матеріалу. Такі дії, можливо, у майбутньому приведуть учнів до інтуїтивного виленювання мовних форм та їх нормативного вживання у власному мовленні, однак за відсутності мовного середовища на розвиток таких умінь може знадобитися довгий час.

Навчання підготовленого мовлення планується та здійснюється на основі драматизації заучених діалогів. Навчання непідготовленого мовлення практично не здійснюється, тому що із заучених текстів неможливо виокремити складові елементи з метою їхнього спонтанного вживання в умовах можливих мовленнєвих ситуацій. Пояснюється це тим, що автори методів, які аналізуються, не ставили за мету навчання вживання лексики в умовах реальної мовленнєвої комунікації. Їх кінцевою та найвищою метою є навчання учнів вживання лексики в рамках готових мовленнєвих структур.

При розгляді другої групи методів, свідомо-порівняльного і свідомо-практичного, ми спиралися на праці Б. Беляєва Н. Бергман, Г. Веделя, Г. Кліментенко, О. Миролюбова, І. Рахманова, Е. Шубіна, Н. Griesbach, D. Schulz та ін. [11; 13; 30; 135; 166; 194; 242].

У вказаних методах уведення лексичної інформації передбачено невеликими дозами, що відповідає можливостям кожної конкретної групи учнів у засвоєнні, сприйнятті й осмисленні її за відрізок часу, рівний уроку. Значеннєвий зміст лексики, що вводиться, у цих методах залежить від тематики, що вивчається, при цьому враховується лексика, як для активного, так і для пасивного засвоєння. Аналіз підручників, розроблених для реалізації цих методів, наочно демонструє вказані переваги у відборі та значеннєвому змісті лексики на початковому етапі її вивчення. Проте, у

середніх і старших класах реальний обсяг активно засвоєваних одиниць значно завищений, а лексика для пасивного засвоєння подається у вигляді виноска і її подальший перехід в розряд одиниць, які активно вживаються, фактично не передбачається, оскільки один раз вжита в тексті лексична одиниця надалі не використовується [102].

Презентація та семантизація лексичного матеріалу, що вивчається, свідомих методах здійснюється за схемою «усно-письмово», тобто лексичні одиниці вводяться в усній формі, потім читаються з дошки або в підручнику і записуються в словники.

Перевагою, на наш погляд, свідомо-практичного методу порівняно зі свідомо-порівняльним є те, що новий лексичний матеріал учні озвучують самостійно на основі звуко-буквених зв'язків [98], а не читають його в текстах, після тривалого усного опрацювання, перетворюючи тим самим читання на вгадування лексичних одиниць, що вивчаються [15; 79; 81].

Обов'язковою умовою презентації лексичних одиниць у свідомо-практичному методі є опора на зорово-графічне зображення, що дозволяє учням використати одночасно декілька каналів надходження інформації і тим самим створити передумови для успішнішого запам'ятовування лексичних одиниць, що вивчаються.

Семантизація лексики в зазначених методах здійснюється з опорою на рідну мову, що є найекономічнішим способом розкриття змісту матеріалу, що вивчається, і найдоступнішим способом його сприйняття. Ми дотримуємося в цьому питанні позиції В. Бухбіндера, С. Калініної, О. Миролубова, В. Плахотника, Л. Щерби і вважаємо переклад найбільш практичним і найбільш ефективним способом розкриття значень нового лексичного матеріалу. Експерименти Б. Беляєва виявили, що учні значно краще зберігають у пам'яті зв'язок іноземної лексичної одиниці з лексичними одиницями рідної мови, ніж зв'язок іноземної лексичної одиниці одночасно з багатьма лексичними одиницями рідної мови, що свідчить про перевагу перекладу перед розширеним тлумаченням іншомовного матеріалу

[12]. Зарубіжні дослідники також визнають, що найчастіші питання, що ставляться при одномовній семантизації, припадають на уточнення значення лексичних одиниць: як називається ... ? що означає ... ? коли можна вжити ... ? Учні прагнуть установити не тільки зв'язок між лексичними одиницями, але й максимально уточнити значення іншомовної лексики в перекладі рідною мовою. Як правило, більшість учнів очікує перекладу або ставить запитання про значення іншомовної лексичної одиниці до того часу, поки не зможуть його перекласти рідною мовою [230, с. 48].

Крім того, оскільки вивчення іноземної мови є не що інше, як формування іншомовного динамічного стереотипу в умовах, коли динамічний стереотип рідної мови вже сформований, виключення перекладу з процесу семантизації лексики приводить до відсутності чітких асоціацій між формою і змістом того, що вивчається. В. Бухбіндер із цього приводу писав: «переклад є ... за своєю результативністю абсолютним способом семантизації, оскільки дає в більшості випадків однозначний результат» [115, с. 177].

Таким чином, опора на рідну мову при поданні нового лексичного матеріалу в розглянутих методах робить спосіб їх презентації та семантизації ефективним і технологічним.

Осмислення і запам'ятовування введеної лексики в цих методах вибудовується на принципі усвідомлення мовної форми. Як відомо, те, що усвідомлене, легше запам'ятовується. Проте, як стверджують психологи, одного усвідомлення для запам'ятовування лексики недостатньо: з нею слід виконати ряд мовних операцій і дій, пов'язаних з її багатократним відтворенням в усній і писемній формі, у різних мовних і змістових комбінаціях [45]. Проте свідомо-порівняльний метод не передбачає такого тренування, а обмежується лише поясненням учням лексичного матеріалу, що вивчається, його зіставленням з рідною мовою та використанням у готових текстах монологічного і діалогічного характеру [31, с. 71].

У свідомо-практичному методі таке мовне тренування є обов'язковим, але його проведення концентрується на самотійній роботі. Так, учні одержують завдання перекласти лексичні одиниці, що вивчаються, які введено у вигляді слів, словосполучень і речень, іноземною мовою за регламентований час, що припускає самотійне багатократне повторення, яке сприяє формуванню навички їх уживання [31]. Проте системна методична робота над формуванням навичок у класно-урочний час не передбачена, і тому розраховувати на самотійну роботу учнів удома далеко не завжди є виправданим.

В свідомих методах граматичний аспект лексичного матеріалу є метою навчання, тому така тема, як «Словотворення» має обов'язкове місце в навчальному процесі. Проте при дослідженні практичних результатів навчання за цими методами виявилось, що запропоновані їх авторами правила формоутворення і деякі тренувальні вправи недостатні для формування навичок трансформації лексичних одиниць і їх вільного вживання у видозмінених формах.

Слід зазначити, що здатність використовувати лексику в умовах підготовленого навчального мовлення обидва методи, що аналізуються, забезпечують на досить високому рівні. Добре засвоєний лексичний матеріал, як і граматичний, учні в змозі прочитати і переказати в готовому тексті, скласти власні висловлювання з тематики, що вивчається, і, розуміючи правила утворення граматичних форм, у змозі вжити лексику, що вивчається, у підготовленому діалогічному і монологічному мовленні. Використовування непідготовленого навчального мовлення також можливе в навчанні за цими методами, але воно лише навчальне, тобто складене за аналогією зі зразками відповідної мови текстів і діалогів підручників.

Автори зазначених методів традиційно опираються на мовленнєві ситуації в процесі навчання непідготовленого мовлення. Але, як відомо, навіть добре підготовлена мовленнєва ситуація в навчальних умовах залишається навчальною мовленнєвою ситуацією, тому і мовлення учнів

також залишається навчальним. Реальна ж мовленнєва ситуація можлива лише в реальних умовах.

Як показують дослідження Р. Мартинової, умови реальної мовленнєвої комунікації неможливі навіть за найідеальнішої мовленнєвої ситуації, оскільки остання створена штучно й учні вимушені говорити іноземною мовою лише тому, що їх змушує процес навчання [98, с. 9].

Свідомі методи, окрім створення подібних мовленнєвих ситуацій, не пропонують будь-яких інших способів для розвитку вмінь реальної мовленнєвої комунікації. З цієї причини у випадку спілкування з носієм мови, учні, які добре володіють мовними засобами, не можуть реалізувати свого іншомовного мовленнєвого потенціалу. У того, хто говорить, створюється враження, що він знає всі мовні засоби, за допомогою яких міг би спілкуватися з іноземцем, але насправді у нього це не виходить. Таким чином, міцно засвоєна лексика залишається нереалізованою в умовах природного спонтанного говоріння.

Ми вважаємо, що свідомо-порівняльний і свідомо-практичний методи можуть слугувати ефективною основою для створення системи вправ з навчання учнів іншомовної лексики на рівні її рецептивного і репродуктивного вживання.

Грунтуючись на дослідженнях Л. Гейхмана, Г. Китайгородської, Г. Лозанова, А. Вострікова, І. Шварца та інших учених, ми проаналізували третю групу методів, інтенсивних, тобто сугестопедичного і релаксopedичного. Сугестивні методи навчання мають деякі модифікації [43; 66; 68; 91; 193; 200; 226]. Одні з них (Г. Китайгородська, Г. Лозанов, М. Майорова) ґрунтуються на таких трьох узагальнених принципах: радості і ненапруженості; єдності пізнання і неусвідомлюваності; сугестивного взаємозв'язку. Ці принципи, як підкреслюють Г. Китайгородська і М. Майорова, знаходяться в єдності і в будь-який момент навчального процесу повинні реалізовуватися одночасно [69, с. 11].

Автори відзначають, що принцип радості і ненапруженості слід розуміти за ступенем псевдопасивності поведінки учнів відносно процесу навчання. Важлива не зовнішня поведінка учня, коли він тримається напружено і стимулює концентровану увагу, а його внутрішнє налаштування на навчання. Радість і ненапруженість не розвантажувальний етап, а постійна суть навчання [69, с. 12].

Принцип «єдності пізнання і неусвідомлюваності» вимагає, на думку авторів методу, цілісної та організованої участі особистості.

Принцип «сугестивного взаємозв'язку» орієнтує навчальний процес на активізацію резервів особистості учня. Цей принцип припускає безперервну інформацію про результати навчання [69, с. 12].

В означених методах засоби, шляхом яких реалізуються вказані принципи, за своєю природою є психологічними, дидактичними і артистичними. Вони також знаходяться в нерозривній єдності, і кожний з них окремо виступає як одна з граней двох інших.

Такі дослідники, як Г. Китайгородська, Г. Лозанов та інші підкреслюють, що психологічні засоби сугестопедії координують периферичні перцепції й емоційний стимул, які спрямовані на використання мотиваційного комплексу, системи настроювання, потреб і на активацію особистості в цілому. Дидактичні засоби вимагають змістового узагальнення кодів і укрупнення методичних одиниць. Укрупнена методична одиниця дає можливість охопити поглядом весь матеріал, що вивчається, а узагальнення кодів, крім того, дозволяє подолати уявну обмеженість короткочасної пам'яті [66; 69; 226].

Навчання, на думку Г. Китайгородської, Г. Лозанова та інших, стає змістовим, оскільки все, що вимовляється учнями, є зв'язним, готовим, аргументованим мовленням. Проте саме це і є одним з основних недоліків класичної сугестології: чуже мовлення в умовах немовного середовища ніколи не стає власним.

Конкретні сугестопедичні принципи Г. Китайгородська і М. Майорова висловлюють таким чином: «1) глобальний підхід до мови з інтуїтивно-аналітичним усвідомленням мовних явищ. Великий обсяг матеріалу, що вводить (не менше 100 лексичних одиниць за одну сугестопедичну сесію, тобто за 45 хвилин [226, с. 204]) на кожному уроці, можливий з урахуванням використання психічних резервів людської особистості взагалі і людської пам'яті зокрема; 2) дедуктивний підхід до матеріалу, що освоюється, від цілого до частини; 3) ритуально-сугестивна структура етапів навчального процесу (введення і закріплення нового матеріалу) за відсутності тренування форми мовних явищ; 4) навчання з опорою на взаємозв'язок всіх видів мовленнєвої діяльності з переважанням говоріння та розуміння; 5) максимальне використання інтелектуальних можливостей дорослої аудиторії шляхом постановки та рішення розумових завдань і емоційного залучення аудиторії (співпереживання в процесі навчання); 6) опора переважно на довільне запам'ятовування; 7) опора на високий емоційний тонус аудиторії; осмислена інфантилізація на базі довіри до методу і до викладача. Сугестивний чинник двоплановості навчального процесу: музика, інтонація, артистизм педагога, ігрова атмосфера; 8) індивідуалізація в навчанні через постановку індивідуальних завдань, участь в етюдах з урахуванням емоційних, інтелектуальних і психічних особливостей особистості учня; 9) значне переважання з випередженням слухового образу над зоровим; 10) додаткове використання технічних засобів для розвитку навички розуміння і тренування окремих структур мови через сугестопедичну систему вправ (висока комунікативна цінність всіх вправ)» [69, с. 81-82].

Докладніший аналіз сугестопедичного методу в працях Г. Китайгородської, Г. Лозанова [66; 69; 226], дає підстави для таких міркувань. На нашу думку, глобальний підхід до мови й інтуїтивно-аналітичне усвідомлення мовних явищ, покладені в основу цього методу, у

певному значенні суперечать психології засвоєння матеріалу, що вивчається, поширеній в існуючій практиці навчання іноземних мов [14].

Дедуктивний підхід до освоєння матеріалу можливо і більш ефективний у вивченні іноземної мови, коли учні з наявного мовленнєвого досвіду самостійно доходять висновку про правила вживання лексики і граматики, її вицлювання з маси мовленнєвого потоку. Проте, в умовах шкільного і вузівського навчання такий підхід вимагає значних витрат часу, тому індуктивне вивчення мови є, на наш погляд, реальнішим і таким, що відповідає цілям вивчення іноземної мови в умовах немовного середовища.

Сугестивна складова процесу навчання, що виключає осмислене засвоєння мовних явищ, на нашу думку, суперечить одному з найважливіших положень дидактики про усвідомленість вивчення нового матеріалу. Крім того, вона не відповідає результатам багатьох лінгводидактичних досліджень, в яких відстоюється первинність мовних знань у структурі змісту навчання іноземної мови [49; 51; 98; 122; 166].

Навчання писемного мовлення не розглядається в цьому методі як одна з цілей навчання, тому використання опори на читання і письмо відсутнє, отже, не дотримано принципу взаємозв'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності.

На нашу думку, запам'ятовування мовного матеріалу, який вивчається, є виправданим лише в тому значенні, що фрази, які найчастіше зустрічаються, і найчастіше повторюються учнями, дійсно залишаються в їх пам'яті. Здатність трансформації лексики, що вивчається, для утворення нових лексичних одиниць в самостійній мовленнєвій творчості в зазначених методах не передбачається.

Створення умов навчання, що театралізуються, з використанням відповідної музики, створенням ігрової атмосфери, спонукання педагогів і слухачів до прояву артистизму, безумовно, збагачують навчальний процес, перетворюючи його з рутинної роботи в радість і задоволення [68, с. 107-109]. Проте, у процесі масового навчання активізувати ці якості вдається у

незначного відсотка педагогів і учнів. Відтак, досягнення результативності в навчанні іноземної мови шляхом розігрування театралізованих вистав є малоефективним в умовах масового навчання.

Водночас слід зазначити, що сугестопедичний метод забезпечує уживання лексичного матеріалу в умовах реальної мовленнєвої комунікації. Про це свідчать численні експерименти авторів цього методу [91, с. 53]. Наші ж спостереження і дослідження якості мовленнєвої діяльності учнів на основі таких методів, показують, що ця комунікація здійснюється переважно в рамках вивченої тематики шляхом уживання готових мовленнєвих конструкцій, що запам'яталися [226, с. 203-205].

Модифікацією описаного вище сугестопедичного методу є метод релаксопедії [43; 193]. На відміну від класичної сугестопедії релаксопедичний метод ґрунтується на принципах прогресивної релаксації, активізації підсвідомого і досягнення гіпермнезії, використання прийомів рольової гри, запам'ятовування лексико-граматичних явищ, що вивчаються, у великому обсязі і методу активної асистенції [140, с. 3-4; 193, с. 69]. Проаналізуємо цей метод навчання детальніше.

Відбір матеріалу в релаксопедичному методі здійснюється за тематикою. Лексика, що вивчається, відбирається відповідно до теми, що вивчається, а її обсяг дорівнює 150-200 лексичним одиницям, що передбачаються для засвоєння протягом 1-2-годинного релаксопедичного заняття [140; 193]. Ізольоване вивчення лексики, навіть об'єднаної одним тематичним змістом, правомірніше, ніж її введення в готових мовленнєвих зразках, що не забезпечують її вицлювання. Проте тематична ізольованість перешкоджає розумінню її формоутворення і способу поєднання з іншою лексикою.

У рамках релаксопедичного методу презентація лексичного матеріалу здійснюється із залученням слухового, мовленнєво-рухового і зорового аналізаторів, оскільки відбувається в усній формі з опорою на зорово-графічне зображення, що забезпечує сприйняття конкретного матеріалу і

програмує набуття конкретних лінгвістичних знань. При цьому семантизація лексики здійснюється з опорою на рідну мову, що виключає її нерозуміння і забезпечує її осмислене сприйняття.

Запам'ятовування великих обсягів лексичної інформації досягається за рахунок явища гіпермнезії, тобто понадзапам'ятовування. За допомогою спеціальних релаксопедичних установок активізується підсвідома діяльність людини і вона, підключаючи резервні можливості уваги, мислення, образно-творчого сприйняття одержуваних релаксопедичних установок, опиняється в стані прогресивної релаксації – одного з видів гіпноїдних станів психіки. Не відчуючи свого тіла, учні всю увагу мимовільно, за рахунок зусиль педагога, який проводить сеанс, концентрують на слуховому сприйнятті кожної лексичної одиниці, одночасно сприймаючи її запис і переклад рідною мовою [43, с. 73].

У режимі багаторазового повторення кожної лексичної одиниці і за рахунок досягнутого стану прогресивної релаксації людина здатна запам'ятати практично весь вищеназваний обсяг інформації. Перевірка запам'ятовування здійснюється в стані активної діяльності шляхом перекладу вивченого з іноземної мови рідною і з рідної іноземною. У першому випадку досягається приблизно 90-відсотковий рівень запам'ятовування, у другому – 65-70-відстковий рівень [66].

На перший погляд, такий спосіб введення і запам'ятовування лексичного матеріалу є найефективнішим, але при детальнішому розгляді одержуваних результатів виявляється, що: подальше пояснення правил уживання різних за частинами мови слів, а, звідси, і різних за формоутворенням і способом поєднання цих слів одне з одним спричиняє утруднення в розумінні й осмисленні такого великого обсягу граматичної інформації не тільки для викладача, але й для учнів; уведена в умовах активної підсвідомості лексика швидко запам'ятовується, але так само швидко і забувається; одержаний позитивний результат в її запам'ятовуванні не зберігається навіть до кінця правил пояснення її трансформації. Відтак,

єдиним способом її безпосереднього вживання в мовленні після запам'ятовування є читання і драматизація діалогів і текстів, в яких вона подається.

Зі сказаного очевидно, що вживання лексики, що вивчається, у підготовленому мовленні, тобто при переказі поданих текстів і діалогів є можливим. При цьому на відміну від класичної сугестопедії, релаксопедія створює передумови для моделювання власного мовлення з тих лексичних одиниць, які збереглися в пам'яті учнів після релаксопедичних сеансів. Проте, оскільки осмислене вивчення граматичних основ іноземної мови в цьому методі відсутнє, самостійне мовлення учнів рясніє граматичними помилками і далеко не завжди зрозуміле носіям мови. З огляду на це, що вживання іншомовної лексики в умовах реальної мовленнєвої комунікації практично залишається малоефективним.

Основою для аналізу комбінованих методів, а саме функціонально-комунікативного, комунікативного, діяльнісно-комунікативного і системно-комунікативного, послужили роботи таких дослідників, як І. Бім, Р. Мартинової, Ю. Пассова, Н. Скляренко, В. Слободчикова, А. Старкова, G. Neuner, H. Funk та ін. [16; 17; 98; 117; 119; 148; 152; 160; 232].

Загальною характеристикою комбінованих методів відносно навчання іншомовної лексики є те, що всі вони метою навчання висувають використання набутого словникового запасу в умовах реальної мовленнєвої комунікації. Проте, способи досягнення цієї мети в кожному з аналізованих методів свої.

Першим з комунікативних методів навчання, що з'явилися в нашій країні на початку 60-х років минулого століття, був функціонально-комунікативний. Намагаючись задовольнити нові на той час вимоги програми з навчання іноземних мов, в яких головною метою висувалося навчання усного мовлення, автори функціонально-комунікативного методу пішли шляхом модифікації прямих (інтуїтивних) методів навчання. Наслідування прямим методам полягало в обов'язковій усній основі

навчання та розвитку всіх інших видів мовленнєвої діяльності на основі сформованих в усному мовленні мовних навичок [16, с. 100]. Навчання читання і письма ґрунтувалося лише на тому матеріалі, який засвоювався усно. З цього витікала необхідність вивчення мовного матеріалу в процесі слухання готових зразків мовлення, наслідування почутому і побудови аналогічних фраз.

Якщо розглядати методику навчання лексики за висунутими нами параметрами, то її суть може бути представлена таким чином. Оскільки навчання лексики здійснюється в процесі говоріння за зразком, а тематика зразків залежить від змісту поданих у підручниках малюнків, то відбір лексики залежить від змісту цих малюнків, а її обсяг, хоч і обмежується та конкретизується в методичних рекомендаціях для вчителів, але реально значно перевищує встановлені межі, тому що у своїх зверненнях учитель обходиться не тільки тими 5-7 лексичними одиницями, які слід вичленувати з потоку мовлення та засвоїти.

Презентація матеріалу здійснюється без опори на зорову і моторно-рухову пам'ять, і передбачає участь лише мовленнєво-рухового і слухового аналізаторів, що є доступним для 10-15% учнів [195]. Ще складнішим для учнів виявляється зрозуміти те, про що йдеться, оскільки за допомогою малюнка далеко не завжди є можливим семантизувати сказане. В більшості випадків учні вимовляють те, чого не розуміють. Крім того, результати досліджень Н. Баранової, Р. Мартинової, В. Плахотника показали, що такий шлях набуття лексичних знань призводить до їх забування навіть на рецептивному рівні [7; 98; 122].

Автори цього методу неодноразово декларували необхідність осмисленого навчання, але реалізовували цю ідею шляхом виключення граматичних правил, перекладу незнайомого матеріалу рідною мовою, будь-яких пояснень способів поєднання лексики, що вивчається, у словосполучення і речення. Відтак, запам'ятовування лексики, що вивчається, в ізольованому вигляді практично неможливе, а в готовому

мовленні доступне лише те, що вживалося вчителем і учнями з уроку в урок упродовж усіх років навчання. Це такі повсякденні фрази, як: Guten Tag! Wie ist das Wetter heute? Wie heißt du? Wo wohnst du? Wie alt bist du? Geh an die Tafel! та ін.

Навчання словотворення і вживання лексичних одиниць у самостійному мовленні передбачалося як авторами методу, так і авторами відповідних програм і підручників [127; 128]. Проте реалізація цього виду мовної роботи здійснювалася не цілеспрямовано, не в спеціальних тренувальних вправах, а в процесі мовленнєвої діяльності, що значно утрудняло їх розуміння і засвоєння.

Одним з основних прийомів роботи розглядається читання і заучування цілих текстів і діалогів. Підготовлене мовлення має місце на заняттях, але воно представлено вивченими напам'ять уривками готових монологів і діалогів, в яких відсутня можливість не тільки будь-якої змістової і мовної трансформації, але і відзначається повне або часткове нерозуміння того, що вимовляється учнями. Підручники насичені мовленнєвими ситуаціями, що свідчить про намір їх авторів досягти мети реальної мовленнєвої комунікації. Проте виконання таких завдань є доступним для незначної кількості учнів.

Проаналізувавши переваги і недоліки функціонально-комунікативного методу, Ю. Пассов запропонував свій варіант комбінованого методу навчання, назвавши його комунікативним методом, і висунувши основним принцип комунікативності навчання.

За методом Ю. Пассова, лексика вводиться дозовано на кожному занятті в усній формі в готових мовленнєвих конструкціях [119, с. 78]. Її семантизація здійснюється способом розкриття значення лексичної одиниці іноземною мовою, якщо цю лексичну одиницю не можна продемонструвати за допомогою малюнка. Крім того, Ю. Пассов пропонує широко використовувати мовну здогадку, тобто розуміння значення лексичної одиниці за контекстом. Проте сам контекст у більшості випадків містить значний обсяг незнайомих лексичних одиниць, що значно утруднює процес

розуміння мовлення, яке звучить, і значення лексичної одиниці, яка вивчається. Ю. Пассов не відхиляє опори на рідну мову, але пропонує використовувати її лише як засіб перевірки розуміння того, що вивчається.

Проблема словотворення в комунікативному методі Ю. Пассова вирішується не як вивчення й осмислення конкретного мовного явища, а за допомогою демонстрації різних уривків мовлення, де кожна з лексичних одиниць, що вивчається, уживається в різних граматичних формах. Таким чином, Ю. Пассов, як і автори сугестопедичних методів, виступає прихильником дедуктивного вивчення граматики.

Ю. Пассов не є прихильником навчання іноземної мови за стандартними, нецікавими для учнів темами [118, с. 302-304]. Виходячи з цього він не підтримує способу тематичного відбору лексики, доводячи, що її слід вивчати в навчальних і реальних мовленнєвих ситуаціях [139]. На його думку, багатократне використання лексики в різних ситуаціях мовленнєвого спілкування приводить до її запам'ятовування.

Безумовно, цінним є внесок Ю. Пассова в навчання непідготовленого мовлення, тобто в навчання вживання вивченої лексики в непередбачених мовленнєвих умовах. Створення таких мовленнєвих умов можливе, на його думку, за допомогою провокаційних або сенсаційних ситуацій, яких учні не чекають і, звичайно, не можуть готуватися до них [117].

Проте, як би майстерно не створювалися такі ситуації, учні чудово розуміють, що вони навчальні, і перестають вірити в їх природність. Прикладом може служити така ситуація: учитель, бажаючи досягти реальної мовленнєвої комунікації, в якій би вживалася класно-урочна лексика, зауважує, що один з учнів не здав зошит для контрольних робіт. Учень, бажаючи довести свою правоту, пояснює за яких умов він здавав свій зошит, хто це бачив і т. д. Учитель продовжує спонукати учня до подальшої розмови і доказу того, що він має рацію. Суть полягає в тому, що вся ситуація обігрується в рамках лексики, засвоєної учнем.

Така провокаційна ситуація на перший погляд дійсно створює враження реального мовлення, проте, і учень, і вчитель чудово розуміють, що це всього лише навчальне мовлення.

Загалом навчання лексики на основі цього методу правомірне лише в тому значенні, що воно дозволяє побачити і вжити лексичну одиницю відразу в ситуації мовленнєвого спілкування [118, с. 80-82, 106-108, 131-133]. Проте при цьому слід пам'ятати, що не всі лексичні одиниці, які вивчаються відповідно до цього методу, вичленовуються учнями із звукового потоку, осмислюються, запам'ятовуються та вживаються в самостійному мовленні.

Теоретичні засади діяльнісно-комунікативного методу визначаються такими положеннями: паралельне навчання видів мовленнєвої діяльності значно ефективніше ніж послідовне навчання усного, а потім писемного мовлення; використання перекладу для семантизації матеріалу, що вивчається, який подається з опорою на його зорово-графічне зображення, відповідає психолого-фізіологічним умовам ефективного засвоєння незнайомої мовної і мовленнєвої інформації. Цілком поясненою як з позицій дидактики, так і методики є вимога неодмінної мотивації всіх мовленнєвих вчинків і адресованості мовлення. Немає сумнівів, що навчання на основі фабульних текстів-полілогів значно цікавіше й актуальніше для учнів, ніж на основі навчально-описових текстів [103]. Утім, аргументи на користь навчання за діяльнісно-комунікативним методом не виключають його деяких недоліків.

Так, у рамках цього методу лексичний матеріал подається у вигляді текстів-полілогів, які характеризуються великим обсягом і складністю мовної інформації. З опорою на слухову пам'ять ці тексти багато разів повторюються учнями, а деякі ключові фрази і вирази заучуються ними в діалогах, завдяки чому невелика їх частина запам'ятовується. Основна ж маса незнайомих лексичних явищ, що становлять ці тексти, залишається неосмисленою і незатребуваною. Мовні структури, що вивчаються, запам'ятовуються учнями цілісно, без усвідомлення механізму поєднання їх

складових, що призводить до неможливості варіювання матеріалом у нових мовленнєвих умовах.

Семантизація лексичного матеріалу, що вивчається, у зазначеному методі здійснюється з опорою на рідну мову. Проте він поданий у вигляді літературного перекладу цілих фраз, що не завжди відповідає перекладу кожної вжитої лексичної одиниці або граматичного явища. У зв'язку з цим презентацію і семантизацію нового матеріалу вважати ефективною, на нашу думку, не можливо.

Як уже зазначалося, з усього тексту-полілогу в активі на одному занятті вивчається невелика за обсягом частина лексичного матеріалу. З цими лексичними одиницями виконуються певні тренувальні вправи, і наприкінці заняття учні повинні продемонструвати їх знання на рецептивному і репродуктивному рівні. Самостійне їх використання не передбачається, а відпрацьовується можливість їх вживання в зразках готового мовлення. Таким чином, запам'ятовування лексики відбувається інтуїтивно. Системно вивчається лише той невеликий обсяг лексичного матеріалу, який проходить спеціальну підготовку, інший передбачається запам'ятати в процесі багатократного прослуховування й інтуїтивного читання.

Грамматика в цьому методі, у разі утворення нових лексичних одиниць на основі вже вивчених і їх вживання в поєднанні одна з одною, вивчається як в процесі мовленнєвої діяльності (тобто на основі багатократного вживання однотипних структур у різних мовленнєвих ситуаціях), так і на основі правил-інструкцій. Такий підхід не залишає граматичні явища незрозумілими, проте, далеко не всі з них засвоюються до рівня самостійного, автоматичного, безпомилкового вживання в мовленні.

Як і раніше розглянуті інтенсивні методи, діяльнісно-комунікативний забезпечує продукування підготовлених монологів, діалогів і полілогів. Їх підготовленість ґрунтується на мовленнєвих зразках, що запам'яталися. Непідготовлене мовлення, а отже, самостійне оперування лексичним

матеріалом у ситуаціях мовленнєвого спілкування, дещо утруднене через неможливість засвоєння ізольованої лексики і способів операцій з нею.

Системно-комунікативний метод за своїми теоретичними та практичними засадами значно відрізняється від вищеописаних комбінованих методів. Більшою мірою він співвідноситься зі свідомо-практичним методом. Їх методичні принципи багато в чому збігаються і забезпечують засвоєння більшістю учнів як іншомовної лексики, так і граматики.

До принципів системно-комунікативного методу належать:

- принцип повного засвоєння матеріалу, що вивчається;
- принцип рівних можливостей для всіх учнів;
- принцип гуманності й об'єктивності в оцінюванні результатів навчальної діяльності учнів;
- принцип взаємозв'язаної і взаємозалежної діяльності педагога й учнів;
- принцип активної асистенції;
- принцип індивідуалізації навчання.

На основі названих вище принципів Р. Мартиною розроблена методика відбору змісту навчання всіх видів мовного та мовленнєвого матеріалу. При цьому лексика розділяється на активну і пасивну, причому пасивною є не тільки та, яка нечасто використовується в мовленні, але і та, яка часто вживається, проте на певному етапі навчання не може бути введена в актив через певні навчальні умови [98]. Її багатократне та систематизоване вживання в пасиві переходить в активну форму засвоєння, практично без будь-яких додаткових витрат навчального часу.

Відбір лексики відповідно до означеного методу здійснюється на основі:

- «семантичної цінності, тобто важливості поняття, яке позначається певним словом, у сфері спілкування, що має значення для певного контингенту учнів;

- сполучуваності, тобто здатності слова поєднуватися з якомога більшою кількістю інших слів;
- стилістичної необмеженості, тобто належності слова як до усного, літературно-побутового, так і до книжково-письмового мовлення;
- багатозначності, тобто можливості вживання цього слова в різних за змістом висловлюваннях;
- словотворчої цінності, тобто здатності за допомогою префіксів, суфіксів і закінчень утворювати однокореневі слова:
- «ядерності», тобто здатності бути ядром для утворення фразеологізмів та ідіоматичних виразів;
- співвіднесеності лексики, що вивчається, з вивченою фонетикою і граматиною» [98, с. 249].

Як бачимо, особливе значення для вивчення лексики має її взаємозв'язок з іншими мовними явищами, а саме фонетикою і граматиною, тому, як стверджує Р. Мартинова, в активі на одному занятті може вивчатися лише та лексика, яка відповідає раніше вивченій фонетиці [98]. При першому поданні будь-якої лексичної дози враховується необхідність її засвоєння як в ізольованому вигляді, так і у вигляді різноманітних словосполучень та речень, заснованих на раніше вивченій граматиці. Це дозволяє продемонструвати учням уживання однієї і тієї ж лексичної одиниці в різних контекстах, у різних граматичних формах. При цьому правила словотворення і трансформації лексичних одиниць з однієї частини мови в іншу спеціально вивчаються й активізуються як в усній, так і в писемній формах мовлення, що забезпечує повне усвідомлення лексичного матеріалу і створює передумови для його подальшого використання не лише в підготовленому, але й у непідготовленому мовленні.

Особливу увагу авторка надає розвитку вмінь учнів самостійно накопичувати словниковий запас, що забезпечується шляхом читання спеціально розроблених текстів у системі інтегрованих навчальних курсів.

На просунутому етапі іноземна мова перестає бути метою навчання, а стає засобом з набуття знань з інших дисциплін. Концентруючи свою увагу на змісті предмета, що вивчається, засобами іноземної мови, учні вживають вивчений мовний матеріал, і зокрема вивчену лексику, в умовах реальної мовної комунікації, у тих випадках, коли їм доводиться аналізувати, доводити, обговорювати й інтерпретувати зміст тих проблем, які мають місце в конкретній частині того або того розділу предмета, що вивчається. При цьому, незнайомі лексичні одиниці, введені в першому тексті курсу, що вивчається, обов'язково вживаються як уже знайомі в другому тексті: у третьому тексті лексичні одиниці, які були незнайомими в перших двох текстах, уживаються як уже вивчені, а нові відпрацьовуються за спеціально розробленою дидактичною схемою [98, с. 200]. Таким чином, кожний наступний текст містить у собі всю раніше засвоєну (починаючи з першого тексту) лексику, що розширює не лише активний словарний запас учнів, але і їх мовні можливості.

Утім, потрібно констатувати, що такий метод не знайшов свого віддзеркалення в підручниках з німецької мови, тому розробка методики навчання лексики німецької мови з урахуванням її специфіки в рамках системно-комунікативного методу стала предметом нашого подальшого дослідження.

2.1.1. Лексичний аспект аналізу сучасних підручників німецької мови. Вищерозглянуті методи навчання іншомовної лексики реалізовані в таких підручниках німецької мови для учнів 7-8 класів:

- зарубіжні: Deutsch Mobil (автори S. Xanthos-Kretzschmer, J. Douvotas-Gamst), Themen neu (автори H. Aufderstraße, W. Bönzli, H. Bock, J. Müller u.a.), Pingpong Neu 3 (автори M. Bowermann, K. Frölich) [208; 209; 237; 238; 243; 244; 245; 246];

- російські: Шаги 3 (автори І. Бім, Л. Садомова та ін.); Мозаїка (автори Н. Гальскова, О. Ляскова та ін.) [18; 110; 111];

- українські: Deutsch (авторка Н. Бассай) [9; 10].

Усі названі підручники засновані на концепціях, які своєю кінцевою метою висувають розвиток умінь спонтанної комунікації в умовах реально-мовленневого спілкування. Проте кожна група авторів намагається досягти цієї мети по-різному.

Зарубіжні дослідники, недооцінюючи значущості опори на рідну мову і не враховуючи психологічних засад формування іншомовного динамічного стереотипу в немовному середовищі, ототожнюють вищеназвану мету навчання із засобами її досягнення. Це означає, що розмовного мовлення вони навчають за допомогою такої ж мови, а мовний матеріал, і зокрема лексичний, передбачається засвоювати методом його самостійного вичленовування з фраз, що звучать, і подальшого інтуїтивного використання в процесі говоріння.

Так, наприклад, в уроці 2 А на сторінці 18-19 підручника Pingpong Neu 3 вводиться така лексика: 1) der Regen, 2) der Schnee, 3) der Hagel, 4) die Trockenheit, 5) Es regnet. 6) Es schneit. 7) Es hagelt. 8) Es blitzt. 9) Es donnert. 10) Es ist windig. 11) Es ist kühl. 12) Es ist kalt. 13) Es ist eisig. 14) Es ist warm. 15) Es ist heiß. 16) Die Sonne scheint.

З цією метою учням пропонується текст, який можна слухати у відтворенні вчителя, чи то читати самостійно про себе, а, можливо, і вголос (на розсуд учителя). У тексті зустрічаються лише шість з вищеперелічених шістнадцяти лексичних одиниць. Передбачається, що учні повинні зрозуміти ці лексичні одиниці на основі мовної здогадки за контекстом. Якщо текст звучить з опорою на його зорово-графічне зображення, то учні опиняються в комфортніших навчальних умовах, і в деякій мірі здатні зрозуміти те, що сприймається. Якщо текст подається у формі аудіювання, то незнайомі лексичні одиниці, зливаючись у мовному потоці зі знайомими, важко диференціюються учнями. Решта частини введеної лексики зустрічається лише у вправах.

Проаналізована нами кількість повторень нового лексичного матеріалу, яка запрограмована на певному уроці, показує, що кожна лексична одиниця повторюється різну кількість разів, від 1 до 7, причому на наступних уроках або взагалі не зустрічається, або зустрічається один раз (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

Частотність повторення лексики, що вивчається, на уроках 1-6 підручника німецької мови для 8 класу зарубіжних авторів «Pingpong Neu3»

№ п/п	Лексична одиниця	Кількість її повторень					
		на уроці подання	на наступному, другому, уроці	на наступному, третьому, уроці	на наступному, четвертому, уроці	на наступному, п'ятому, уроці	на наступному, шостому, уроці
1)	der Regen	5	-	1	-	1	-
2)	der Schnee	7	-	-	-	-	-
3)	der Hagel	2	-	-	-	-	-
4)	die Trockenheit	3	-	-	-	-	-
5)	Es regnet.	7	-	-	-	-	-
6)	Es schneit.	7	-	-	-	-	-
7)	Es hagelt.	2	-	-	-	-	-
8)	Es blitzt.	3	-	-	-	-	-
9)	Es donnert.	3	-	-	-	-	-
10)	Es ist windig.	3	-	-	-	-	-
11)	Es ist kühl.	1	-	-	-	-	-
12)	Es ist kalt.	1	-	-	-	-	-
13)	Es ist eisig.	1	-	-	-	-	-
14)	Es ist warm.	2	-	-	-	-	-
15)	Es ist heiß.	3	-	-	-	-	-
16)	Die Sonne scheint.	3	-	-	-	-	-

Слід зазначити, що в цій таблиці, як і в подальших таблицях такого типу, подана тільки та кількість повторень лексичних одиниць, котра безпосередньо подана в тексті та вправах уроку. Не виключено, що нові лексичні одиниці, які розглядаються, можуть уживатись учнями самостійно, без будь-якої настанови вчителя на їх вживання, проте, розраховувати на це не можливо. І хоча така кількість лексичних одиниць, яку учні, можливо, можуть уживати, не наводиться нами у вказаних таблицях, ми, проте, вважаємо, що повторення нових лексичних одиниць необхідно запрограмувати, тобто початково закласти як у вправах, так і в навчальних текстах монологічного та діалогічного характеру.

Як видно з таблиці, запам'ятати лексику, що вивчається, при її такому первинному вживанні і подальшому повторенні не зможуть навіть обдаровані учні. В. Сухомлинський у зв'язку з цим писав, що вже на уроці первинного подання матеріалу, він повинен використовуватися таку кількість разів у різних навчальних ситуаціях, щоб його засвоїли всі учні більше ніж на 70%. І далі вчений продовжував, що тільки в такому разі виконання домашнього завдання буде реальним для всіх [163, с. 459].

Дані, наведені в таблиці, свідчать також про те, що автори підручника взагалі не висувають мети навчання лексики німецької мови або, у кращому разі, якщо таку мету вони ставлять, то її досягнення навряд є можливим. Учні навіть не надана можливість забути те, що вони вивчали, оскільки не можна забути інформацію, яка є незнайомою.

Таким чином, уже на подальших заняттях, у процесі вивчення нового лексичного матеріалу, лексичні одиниці, подані на певному уроці, витісняються з пам'яті учнів новими лексичними одиницями німецької мови, оскільки із психологічних досліджень (Б. Беляєв, І. Літвінов, С. Рубінштейн) відомо, що інформація, яка знов надходить, частково витісняє ту, що вже зберігається, й остання безповоротно зникає, тобто забувається.

Продовжуючи аналіз підручників зарубіжних авторів, слід зазначити, що в підручниках практично відсутні вправи з активізації введеної лексики,

що також перешкоджає запам'ятовуванню та засвоєнню учнями лексичного матеріалу, що вивчається. Передбачається, що учні, здогадавшись про значення лексичних одиниць, повинні їх відразу вживати в мовленні. На нашу думку, такий спосіб навчання лексики можливий для лінгвістично обдарованих дітей, що становлять значну меншість.

Проаналізуємо процес навчання лексики німецької мови за підручником «Кроки: 3» авторів І. Бім та ін., наприклад, першу частину підручника, яка складається із семи розділів, присвячених читанню, використанню нового лексичного матеріалу, говорінню, аудіюванню, вивченню граматики, виконанню контрольних вправ і вивченню країнознавчого матеріалу з теми «Was ist unsere Heimat für uns?».

Отже, у цій частині підручника, німецькомовна лексика подається в тексті, який учні читають, і з опорою на який висловлюють свою думку щодо теми тексту «Was ist die Heimat für dich?». Обсяг нової лексики, що подається в цьому тексті, складає 50% від загального. Таким чином, учні вивчають частину нових лексичних одиниць в їх різних граматичних формах відразу в реченнях, які самостійно перекладають і здогадуються про значення нових лексичних одиниць, виходячи з контексту, що суперечить усвідомленому сприйняттю та розумінню нового лексичного матеріалу. Далі учням пропонується прочитати, за нашими підрахунками, 37,5% з усіх уведених нових лексичних одиниць, запам'ятати правила їх словотворення й орфографічне написання; їх переклад учні повинні здійснити самостійно. Подальша робота над новими лексичними одиницями здійснюється в процесі читання різних текстів, де зустрічається окрім зазначених вже інші нові лексичні одиниці в незнайомих граматичних формах. До таких текстів пропонуються завдання такого типу: відповісти на запитання, здійснити діалог і монолог з теми текстів з розподілом ролей, заповнити асоціограму.

Таким чином, робота, що проводиться з лексичним матеріалом, котрий вивчається, здійснюється тільки в усній формі, із включенням лише деяких з лексичних одиниць, які вивчаються, без поєднання їх з раніше вивченими

лексичними одиницями, що свідчить про безсистемність та непослідовність у навчанні лексики німецької мови. Крім того, насичення уроку безліччю готових текстів вимагає значних витрат часу для роботи з ними, а також демонструє одноманітність виконуваних завдань, що призводить до стомлюваності учнів, оскільки одноманітна діяльність знижує їх активність [171, с. 8]. І хоча в процесі читання таких текстів лексичний матеріал, що вивчається, зустрічається в різних граматичних формах, проте, він поданий хаотично і не в повному обсязі, що не дозволяє учням запам'ятати його, навіть на рівні його відтворення іноземною мовою в ізольованому вигляді, що підтверджують результати наших досліджень. Така численність готового монологічного та діалогічного мовлення орієнтує учнів на сприйняття готових фраз і кліше, а не на вживання лексичних одиниць, що вивчаються, у власне змодельованих висловлюваннях і непідготовленому мовленні.

У цьому підручнику пропонується також декілька лексико-граматичних вправ, спрямованих в основному на тренування граматики, що вивчається. Виконання таких вправ не розвиває в учнів здатності оперування лексичними одиницями, що вивчаються, у процесі спілкування, оскільки недостатня кількість таких вправ не дозволяє учням вживати лексичну інформацію, що вивчається, в усній і писемній формах, у підготовленому діалогічному та монологічному мовленні, і не надає можливості опрацювати кожна з лексичних одиниць у різних його формах і поєднаннях з раніше вивченим лексичним матеріалом для їх міцного і довготривалого запам'ятовування.

Можливо, передбачається, що лексичні одиниці, котрі вивчаються на першому уроці, учні повинні вживати в процесі вивчення на подальших уроках самостійно, проте, як показали наші численні спостереження, цього не відбувається, оскільки відсутня системність і запрограмованість в їх повторенні, що призводить до забування вивченої лексики й утворення прогалин у знаннях учнів.

На підтвердження сказаного пропонуємо таблицю повторень уведених нових лексичних одиниць на уроці, який розглядається (таблиця 2.2).

Таблиця 2.2

Частотність повторення лексики, що вивчається, на уроках 1-6 підручника німецької мови для 7 класу І. Бім «Кроки 3»

№ п/п	Лексична одиниця	Кількість її повторень					
		на уроці пподання	на наступному, другому, уроці	на наступному, третьому, уроці	на наступному, четвертому, уроці	на наступному, п'ятому, уроці	на наступному, шостому, уроці
1)	die Heimat	43	6	-	-	-	-
2)	die Umgebung	3	-	-	-	-	-
3)	der Ort	2	-	-	-	-	-
4)	der Begriff	2	-	-	1	-	-
5)	das Ding	4	-	-	-	-	-
6)	das Tal	8	2	-	-	-	-
7)	das Gras	6	-	-	1	-	-
8)	die Wiese	9	1	-	2	-	-
9)	die Gegend	5	11	-	2	-	-
10)	die Einheit	2	-	-	-	-	-
11)	der Unterschied	3	-	-	1	-	-
12)	die Gleichheit	2	-	-	-	-	-
13)	der Frieden	2	-	-	-	-	-
14)	die Europäische Gemeinschaft	3	-	-	-	-	-
15)	die Union	4	-	-	-	-	-
16)	wohl	1	-	-	-	-	-
17)	malerisch	12	6	-	-	-	-

Продовж. табл.2.2

18)	unterschiedlich	1	-	-	-	-	-
19)	geboren sein	5	2	-	-	-	-
20)	aufwachsen	3	-	-	-	-	-
21)	stattfinden	1	-	-	1	-	2
22)	flegen	3	-	-	1	1	-
23)	sich fühlen	10	-	-	-	-	1
24)	gemeinsam	1	-	-	-	-	-

Так, з таблиці видно, що на уроці, на якому вводиться нова лексика, кожна одиниця повторюється, як і в підручнику, проаналізованому нами вище, різну кількість разів, від 1 до 43.

Абсолютно незрозумілим залишається такий розподіл кількості повторень, адже всі нові лексичні одиниці передбачається засвоїти однаково, як іменники, так і дієслова й інші частини мови.

Із цих самих лексичних одиниць у змісті другого уроку слова «die Heimat» і «malerisch» повторюються 6 разів, а лексичні одиниці «geboren sein» і « das Tal» - 2 рази, слово «die Wiese» - 1 раз, а слово «die Gegend» - 11 разів. Не зовсім зрозумілим є введення різної кількості повторень лексичних одиниць, що вивчаються.

У наступних уроках повторення цих лексичних одиниць здійснюється по 1 або 2 рази. Окрім того вважаємо за необхідне зазначити, що вивчення нового лексичного матеріалу без його зв'язку з уже пройденим негативно впливає на його міцне і довготривале запам'ятовування, тому що новий матеріал, пов'язаний з уже добре знайомим, запам'ятовується найкращим чином [157, с. 166-167; 223, с. 221-228].

Як свідчать дані аналізу підручника І. Бім «Кроки 3», його автори, безумовно, висувають цілі оволодіння іншомовною лексикою, але, намагаючись максимально комунікативувати навчальний процес, вони значну частину лексики відпрацьовують у готових мовленнєвих

конструкціях, тим самим, недооцінюючи значення засвоєння ізольованих лексичних одиниць і правил їх поєднання в словосполучення і речення. Разом з тим, ретельніша робота над вивченням лексичного матеріалу, що виявляється в різноструктурному повторенні лексичних одиниць, дозволяє російським авторам досягти кращих результатів, ніж їхнім зарубіжним колегам.

Проведемо аналіз ще однієї серії підручників авторки Н. Бассай. У основі її курсу лежить принцип взаємопов'язаного навчання мовного та мовленнєвого матеріалу. Мовний матеріал відпрацьовується до мовленнєвого з опорою на його зорово-графічне зображення та із залученням слухового і мовленнєво-рухового аналізаторів, що вже створює передумови для його подальшого засвоєння. При цьому не передбачається запису лексичних одиниць, що дещо ускладнює процес запам'ятовування, оскільки письмо, як відомо в методиці викладання іноземних мов (І. Грузинська), є «генеральним закріплювачем» матеріалу, що вивчається. Крім того, письмо активізує діяльність усієї системи аналізаторів, оскільки під час запису людина бачить, що вона пише, промовляє це і, тим самим, чує саму себе.

Лексика, що подається Н. Бассай, проходить достатньо систематизоване опрацювання. По-перше, вона семантизується за допомогою найдоступнішого і найбільш зрозумілого для всіх учнів способу – перекладу. По-друге, кількість повторень кожної лексичної одиниці на першому занятті її вивчення рівномірна і достатня (таблиця 2.3).

На наступних заняттях цій лексиці надається вже значно менше уваги, вона повторюється не більше двох разів і не в повному обсязі. Надалі багато лексичних одиниць уже не вживаються, що створює тенденцію до їхнього забування.

Ураховуючи специфіку німецької мови – іменники, прикметники, дієслова, займенники мають різноманітні граматичні форми – знати слово, на наш погляд – це уміти його вживати в усіх мовних формах залежно від

**Частотність повторення лексики, що вивчається, на уроках 1-6 підручника
німецької мови для 8 класу авторки Н. Бассай**

№ п/п	Лексична одиниця	Кількість її повторень					
		на уроці вивчення	на наступному, другому, уроці	на наступному, третьому, уроці	на наступному, четвертому, уроці	на наступному, п'ятому, уроці	на наступному, шостому, уроці
1)	das Jahrhundert	8	2	2	-	-	2
2)	der Held	8	2	-	-	-	-
3)	die Macht	8	1	-	-	-	1
4)	das Reich	6	7	-	-	-	-
5)	der Stamm	8	1	-	-	-	-
6)	gelten	7	1	-	-	1	-
7)	erscheinen	7	1	-	-	-	-
8)	bedeuten	6	1	-	-	2	3
9)	bestehen	6	-	3	-	-	-
10)	(sich) entwickeln	8	-	1	-	-	-
11)	erreichen	6	-	-	-	-	-
12)	übertragen	6	1	-	-	-	-
13)	einfach	10	1	-	-	-	-
14)	recht	13	-	-	-	-	-

ситуації мовленнєвого спілкування. Цьому тренуванню Н. Бассай надає недостатньо уваги. Активізуючи вживання тієї або іншої лексичної одиниці авторка пропонує його використання лише в декількох найбільш уживаних формах, що веде до забування всього раніше вивченого лексичного матеріалу та збіднює мовлення учнів недостатністю його структурного варіювання. Так, наприклад, слово «das Jahrhundert», уведене на першому уроці в

підручнику Н.Бассай, подане в чотирьох граматичних формах з вивчених восьми, а слово «gelten» – у трьох граматичних формах з вивчених п'яти.

Те саме стосується й інших лексичних одиниць. Це дозволяє зробити загальний висновок: авторка недооцінює значущості вживання іменників у всіх відмінках однини і множини, дієслів – у всіх особистих формах різних часів, способів і станів, вивчених на цей момент.

Проведений аналіз зарубіжних, російських і українських підручників показує, що найефективніша методика навчання лексики німецької мови реалізована у вітчизняних навчальних матеріалах, які враховують менталітет учнів, їхні реальні навчальні можливості й умови навчання іноземної мови в нашій країні. Проте, вищепроведений аналіз дозволяє назвати загальні недоліки досліджених методик навчання. Вони, на нашу думку, полягають:

- у нечіткості постановки конкретних цілей навчання, а, звідси, і нечітких шляхів їх досягнення;
- у переході до вивчення наступної дози лексичного матеріалу без контролю якості засвоєння попередньої;
- у відсутності достатнього тренування для запам'ятовування ізольованих лексичних одиниць і правил їх поєднання з іншими, тобто, у недооцінці значущості засвоєння кожної лексичної одиниці в різних граматичних формах;
- у недостатньому використанні запису лексичних одиниць, що вивчаються, для їх міцного запам'ятовування.

Вищеописані методи більшою чи меншою мірою знаходять свою реалізацію в сучасних умовах навчання лексики німецької мови, а вправи, запропоновані їх авторами використовуються і вчителями-практиками іноземних мов, і дослідниками-методистами, що пропонують шляхи вирішення актуальних проблем навчання лексики німецької мови.

Аналіз лексичного аспекту сучасних підручників дозволяє критично підійти до визначення компонентів змісту навчання лексики німецької мови, що є предметом нашого подальшого дослідження.

2.2. Компоненти змісту навчання лексики німецької мови

У процесі навчання реалізується зміст освіти, який виступає одним з основних його засобів і чинників розвитку особистості [151, с. 214]. Зміст навчання як система філософських і наукових знань, а також пов'язаних з ними способів діяльності і відносин, представлена в різних навчальних предметах [146, с. 194]. Від структурних компонентів змісту освіти в цілому, представляється можливим виділити компоненти змісту навчання навчального предмета «іноземна мова». Виходячи з них можна виокремити структурні компоненти змісту навчання іншомовної лексики.

У зв'язку із цим розглянемо по черзі структурні компоненти змісту освіти, а виходячи з них – структурні компоненти змісту навчання іноземної мови взагалі і змісту навчання іншомовної лексики зокрема.

На думку І. Лернера, М. Скаткіна, зміст сучасної освіти багатокомпонентний. Вони представляють зміст освіти як чотирьохелементну систему, що включає: 1) досвід пізнавальної діяльності, фіксованої у формі її результатів – знань; 2) досвід репродуктивної діяльності – у формі способів її здійснення (умінь, навичок); 3) досвід творчої діяльності – у формі проблемних ситуацій, пізнавальних завдань і т. п.; 4) досвід здійснення емоційно-ціннісних відносин до світу [53; 87].

Дослідник В. Загв'язинський визначає зміст освіти як систему, процес і результат виховання, навчання й розвитку особистості, і зазначає, що процес навчання передбачає, насамперед, знання, уміння і навички. Реальний ефект навчання, його рух у вирішальній мірі залежать від процесу оволодіння знаннями, уміннями і навичками [59, с. 20, 184].

На думку С. Гончаренка, зміст освіти – це система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних умінь і навичок, способів діяльності, досвіду творчої діяльності [46, с. 137].

Учений В. Онищук визначає зміст освіти як систему знань, умінь і навичок, які повинні бути засвоєні учнями, а також досвід творчої діяльності й емоційно-вольового ставлення до світу [52].

Як би не відрізнялися ці визначення, їх суть зводиться до того, що основними компонентами змісту освіти є знання, навички й уміння. Як сукупність систематизованих знань, навичок і вмінь, набутих і засвоєних людиною самостійно або в навчальних закладах, освіта є специфічною сферою соціального життя [19, с. 8]. Звернімося до загальнодидактичних визначень понять «знання», «навички» й «уміння». Знання – це перевірений суспільно-історичною практикою і засвідчений логікою результат процесу пізнання дійсності; адекватне її віддзеркалення у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, думок, теорій [105, с. 164].

Уміння припускає використання набутого досвіду і певних знань; без знань немає уміння... Формування умінь проходить декілька стадій. Спочатку знайомство з дією й усвідомлення його значення. Потім початкове оволодіння ним, нарешті, самостійне і точне виконання практичних завдань [46, с. 338]. Таким чином, уміння – це підготовленість до свідомих і точних дій, а навичка – це автоматизована ланка цієї діяльності. Елементи вмінь часто переходять у навички, які у свою чергу сприяють удосконаленню вмінь [105, с. 262].

Результати вищерозглянутих дидактичних досліджень (С. Гончаренко, Г. Костюк, О. Савченко) дозволяють установити таку ієрархію змісту навчання: від набуття знань до розвитку вмінь їх застосування в навчальних діях, а від них до навичок. Рішення проблеми послідовності цих дій у процесі навчання іншомовної лексики має принципове значення через специфічні особливості предмета «іноземна мова». У визначенні послідовності реалізації компонентів змісту навчання іншомовної лексики ми приймаємо за основу

підхід багатьох дидактів (І. Лернер, Р. Мартинова, В. Онищук, М. Фіцула, І. Чередов), методистів (Н. Гальскова, Н. Гез, Ю. Пассов) і психологів (Г. Городілова, І. Зимня, А. Петровський, С. Рубінштейн, З. Ходжава) [47; 52; 60; 89; 98; 121; 141; 172; 175; 189]. Результати досліджень цих учених базуються на тому, що засвоєння навчального матеріалу полягає в набутті знань про предмет і способи навчальних дій з ним, у формуванні на основі знань навичок виконання цих дій, а потім на основі сформованих навичок розвиток складних творчих умінь використання знань і навичок в умовах діяльності, що змінюється. Система формування навичок складає основу для комунікативно-мовленнєвих умінь, тобто здібності до дії у варіабельних умовах [4; 49; 56; 187]. Уміння, таким чином, базуються на автоматизованому виконанні сукупності навчальних дій, тобто на навичках [24; 144].

У зв'язку з цим вважаємо за доцільне прийняти за основу вищевстановлену послідовність розвитку умінь, оскільки шлях від лінгвістичних знань до формування операційної готовності до мовленнєвої діяльності, а від цього – до розвитку умінь мотиваційної готовності є найбільш виправданим як з позицій психолінгвістики (Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонтьєв), так і з позицій лінгводидактики (А. Богуш, В. Бухбіндер, Р. Мартинова, В. Плахотник) [21; 26; 37; 60; 85; 98; 122].

Таким чином, структурні компоненти змісту навчання іноземної мови витікають зі змісту освіти і визначаються як набуття знань, формування навичок і розвиток умінь. Цим обумовлюються такі компоненти змісту навчання іншомовної лексики, як одного з елементів структури змісту навчання іноземної мови взагалі, а саме: 1) набуття лексичних знань; 2) формування лексичних навичок; 3) розвиток лексичних, передмовленнєвих та мовленнєвих умінь.

Уважаємо за необхідне зауважити, що термін «лексичні вміння» визначають та обґрунтовують П. Гурвич, Ю. Кудряшов, С. Шатілов, а також Р. Мартинова. Так, П. Гурвич та Ю. Кудряшов визначають лексичні вміння

як «...здатність до перенесення в умовах, що змінилися, лексичних дій», причому до лексичних дій учені відносять ті, що пов'язані з граматичним аспектом, і ті, що позбавлені його, а саме «...дії щодо співвіднесення мовленнєвого задуму, тобто понять у певній ситуації, зі словами поза їх граматичним аспектом; дії щодо семантичного співвіднесення лексичних виражень понять» [49, с. 328].

Учений С. Шатілов виокремлює такі поняття, як «мовні лексичні навички та вміння» і «мовленнєві лексичні навички та вміння». Мовні лексичні навички й уміння вчений визначає як «дискурсивно-аналітичні навички оперування лексичним матеріалом поза зв'язком з комунікацією». Мовленнєві лексичні навички та вміння С. Шатілов розуміє як «навички та вміння спонтанного й інтуїтивно-правильного вживання лексики в усному мовленні відповідно до ситуацій спілкування, що змінюються, та цілей комунікації» [191, с. 2-3].

Так, на думку П. Гурвича та Ю. Кудряшова, «завданням методики є виявлення таких зумовлюючих говоріння лексичних умінь, які: а) не є дуже широкими, несинонімічні загальному поняттю «володіння лексикою в мовленні»; б) виявляють спрямованість навчального процесу та підлягають безпосередньому розвитку шляхом вправ; в) забезпечують здатність оперувати з окремою лексичною одиницею або її фразеологічним еквівалентом – словосполученням сталого типу, а не операції взагалі зі словниковим запасом, зокрема з вільними сполученнями слів; здатності оперувати словником запасом у цілому забезпечуються загальномовленнєвими, а не аспектними, лексичними вміннями» [49, с. 329].

За визначенням П. Гурвича і Ю. Кудряшова, основні лексичні вміння – це невіддільні компоненти мовленнєвої діяльності, що підлягають автоматизації, та допоміжні, що сприяють розвитку основних. Так, лексичні вміння можуть бути конкретні (у межах однієї лексичної одиниці), групові (у межах певної групи слів) та загальнолексичні (усі випадки лексичного аспекту мовлення) [49, с. 329].

У монографії Р. Мартинової, присвяченій розробці загальнодидактичної моделі змісту навчання іноземних мов, обґрунтовано поняття «лінгвістичні вміння», які полягають «у спроможності застосувати в самостійному мовленні одну чи кілька одиниць іншомовного матеріалу. У зв'язку з цим значну частину уваги мовця спрямовано на лексичне чи граматичне оформлення зовнішнього мовлення» [98, с. 151]. Розвиток лінгвістичних умінь передують розвиткові передмовленнєвих умінь та мовленнєвих умінь говоріння, аудіювання, читання і письма, тому що є достатнім для забезпечення мовленнєвих дій у межах вивченого мовного матеріалу [98, с. 206]. Передмовленнєві та мовленнєві уміння є більш складними рівнями розвитку умінь для забезпечення мовленнєвої діяльності, коли увага мовця не концентрується на будь-яких мовних явищах, а зосереджується на змісті висловлювання чи письмовому викладі думок.

Термін «лексичні вміння» виокремлено також в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, в яких зазначено, що до лінгвістичної компетенції включено «лексичні, фонологічні, синтаксичні знання і вміння» [58, с. 13].

У лінгводидактиці прийнято розрізняти поняття рецептивного, репродуктивного та продуктивного засвоєння інформації, оскільки для вирішення поставлених завдань сприйняту (рецепція) інформацію можна використовувати репродуктивним або продуктивним способом. Це зумовлено психологічними рівнями засвоєння інформації.

Так, під рецептивним рівнем засвоєння інформації прийнято розуміти здатність її сприйняття в готовому вигляді, без будь-якої переробки, із залученням до цього процесу якомога більшої кількості органів чуття, оскільки чим більше відчуттів братиме участь у цьому процесі, тим легше і точніше ця інформація сприйматиметься, надалі викликатиметься з пам'яті і відтворюватиметься [141, с. 236; 222, с. 76].

Під репродуктивним рівнем засвоєння інформації розуміють «діяльність виконавчого характеру за готовою конструкцією, тобто відтворення готової інформації» [46, с. 285].

Продуктивний рівень засвоєння інформації співвідноситься з творчістю, з винаходом нових матеріальних і духовних цінностей [46, с. 326].

Звідси, суть знань лексичного матеріалу на рецептивному рівні полягає в здатності учнів відтворити одержану лексичну інформацію рідною мовою при її сприйнятті іноземною. Одержана лексична інформація може відтворюватись у вигляді ізольованих слів або лексичних конструкцій, словосполучень, виразів, зворотів. Знання лексичного матеріалу на репродуктивному рівні виражаються в здатності відтворити той самий матеріал іноземною мовою при його сприйнятті рідною [98].

Проте, для того щоб сприймати мовлення і продукувати його, знання окремих лексичних одиниць і їх граматичних форм недостатні. Так, Е. Хохлачов пропонує розділити роботу над лексичною одиницею на декілька послідовних етапів, а саме: робота над окремими лексичними одиницями, не включеними в контекст; робота над лексичними одиницями у складі окремих речень; робота над лексичними одиницями у складі зв'язних уривків; робота над лексичними одиницями, що входять до складу обширних творів [176, с. 15]. Спроба повністю ліквідувати вивчення ізольованих лексичних одиниць шляхом включення їх у контекст є не завжди правильною [190, с. 126]. Включення нової лексичної одиниці в контекст ще не може усунути цієї ізольованості, оскільки ніякий контекст через свою обмеженість не в змозі відобразити всього різноманіття зв'язків лексичної одиниці. Відтак важливим є як етап роботи над лексичним матеріалом у його ізольованому вигляді, у вигляді зв'язків нових лексичних одиниць з раніше вивченими, так і етап включення його в контекст. Це особливо важливо для німецької мови, для якої є типовим багатство відмінкових форм. Лише в такому разі можна говорити про засвоєння нової лексичної одиниці, тому що кожне попереднє поєднання лексичної одиниці з іншими полегшує її засвоєння в контексті.

Учні повинні засвоїти властиві тільки певній мові об'єктивно існуючі способи поєднання лексичних одиниць у словосполучення і речення. Освоюючи ці способи, учні виконують певні граматичні перетворення, які в психології визначаються як операції і пов'язуються з формуванням навичок (М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн). Отже, другим компонентом змісту навчання є формування лексичних навичок.

Формування навичок уживання іншомовного матеріалу повинне починатися з простіших дій, - рецептивних, а продовжуватися складнішими діями – репродуктивними, оскільки рух від простого до складного є доцільним і дозволяє досягти якнайкращих результатів. Виходячи з вищевизначених понять «рецептивний» і «репродуктивний» рівні засвоєння інформації, а також поняття «навичка», можливо визначити рецептивні лексичні навички як такі, що полягають у біглому та безпомилковому відтворенні матеріалу, який вивчається, у поєднанні з раніше вивченим у вигляді словосполучень і речень рідною мовою при їх зоровому сприйнятті іноземною. Репродуктивні дії полягають у біглому та безпомилковому відтворенні того самого матеріалу іноземною мовою при їх зоровому сприйнятті рідною.

Репродуктивні лексичні навички будуть міцнішими і тривалішими, якщо вони формуватимуться та виявлятимуться в писемній формі, оскільки результатом удосконалення дій учнів з лексичними одиницями є вживання лексичних одиниць, що вивчаються, в усній і писемній формах [99, с. 95]. Таким чином, писемні репродуктивні лексичні навички є здатністю відтворювати лексичну інформацію, що вивчається, у поєднанні з раніше вивченою в писемній формі іноземною мовою при її слуховому сприйнятті рідною. Вільність і безпомилковість такого виду навчальних дій у писемній формі свідчатиме про становлення писемних репродуктивних навичок.

Третім компонентом змісту навчання виступають лексичні, передмовленнєві та мовленнєві вміння. Доцільно розвивати лексичні вміння в рецептивно-репродуктивній, а потім у продуктивній формі. Рецептивно-

репродуктивна форма лексичних умінь передбачає переказ прослуханого або прочитаного навчального мовлення, в якому вживається обмежена кількість лексичних одиниць, що вивчаються, у поєднанні з раніше вивченими. Передування репродуктивної форми продуктивній очевидне і безперечне, оскільки для репродуктивного способу характерні в основному алгоритмічні дії або дії за точно описаними правилами і в добре відомих умовах, тоді як продуктивна форма відрізняється генерацією нової інформації з опорою на попередній досвід. Репродуктивна і продуктивна форми пов'язані між собою, створюють двоступеневу структуру в процесі засвоєння інформації, у нашому випадку, лексичної.

Таким чином, продуктивна форма лексичних умінь полягає в самостійному продукуванні навчально-мовленнєвих зразків монологічного і діалогічного мовлення з уживанням обмеженої кількості лексичних одиниць, що вивчаються, у поєднанні з раніше вивченими. Цей етап Р. Мартинова називає розвитком лінгвістичних умінь [98].

Такий вид активізації лексики, з одного боку, є мовленнєвим, тому що учні отримують мовленнєве завдання, що спонукає їх до комунікації, а з іншого – все ще зберігає мовний відтінок, тому що у своєму мовленні учні повинні вживати певний, визначений учителем, лексичний матеріал. Лексичні вміння передбачають найбільш прості для виконання мовленнєві дії, які полягають у здатності застосовувати в самостійному іншомовному мовленні одну чи кілька лексичних одиниць, тобто обмежену кількість лексичних одиниць.

Більш складні для виконання мовленнєві дії полягають у здатності відтворювати почуте чи прочитане (рецептивно-репродуктивні вміння) і продукувати власне мовлення (продуктивні вміння), але вже не з обмеженою кількістю лексичних одиниць, а з усіма вивченими, необхідними для виконання конкретного мовленнєвого завдання. Такі передмовленнєві дії є навчальними, оскільки виконуються з певною мовною або мовленнєвою

підказкою, опорою та мотивуються мовленнєвим завданням, і тому таке мовлення допускає неповний відрив уваги від форми висловлювання.

Отже, необхідність передмовленнєвих умінь, як зазначають учені (Б. Лапідус, Р. Мартинова, І. Рахманов), продиктована тим, що їх розвиток у процесі мовленнєвих дій шляхом виконання завдань, що підготовлюють до мовлення, з наявністю опертя забезпечуватиме нарощення самостійності учнів у кожному їхньому висловлюванні [79; 98; 135].

Складнішими є вміння вільно висловлюватися в межах вивченого лексичного матеріалу на основі власного досвіду, що створює готовність до осмисленого сприйняття учнями реального іншомовного мовлення й освоєння умінь брати в ньому участь. Така здатність застосовувати мовні механізми в процесі спілкування чи комбінувати мовні одиниці згідно з метою спілкування в різноманітних комунікативних ситуаціях (А. Богуш) і є мовленнєвими вміннями говорити, сприймати на слух, читати та писати, уживаючи весь вивчений іншомовний лексичний матеріал.

Відтак, розвиток мовленнєвих умінь передбачає поступовий перехід від розвитку лексичних умінь, тобто умінь вживати лише новий лексичний матеріал, що вивчається, у всіх видах мовленнєвої діяльності до розвитку умінь його вживання в поєднанні з уже вивченими лексичними одиницями, також у всіх видах мовленнєвої діяльності, на рівні підготовленого мовлення, що відповідатиме розвитку передмовленнєвих умінь. Від цього етапу доцільним є перехід до розвитку умінь уживати лексичний матеріал у творчих завданнях, спрямованих на використання лексичних одиниць у непідготовленому мовленні в різних видах мовленнєвої діяльності, що відповідатиме розвитку мовленнєвих умінь.

Необхідність розвитку в учнів знань, навичок і умінь користуватися матеріалом, що вивчається, для досягнення їх творчої активності також доводиться в дослідженнях І. Лернера [86, с. 91].

Беручи до уваги послідовність набуття лексичних знань, формування лексичних навичок і розвитку лексичних, передмовленнєвих та мовленнєвих

умінь, а також ураховуючи рецептивний, репродуктивний і продуктивний рівні оволодіння інформацією, ми визначаємо стосовно іншомовного лексичного матеріалу шлях його засвоєння як:

- набуття лексичних знань на рецептивному і репродуктивному рівнях;
- формування лексичних навичок на рецептивному і репродуктивному рівнях;
- розвиток лексичних, передмовленневих та мовленневих умінь на рецептивно-репродуктивному і продуктивному рівнях.

Указані компоненти змісту навчання іншомовної лексики реалізуються за умови використання як усної, так і писемної форм мовлення, оскільки прийнято вважати письмо генеральним закріплювачем, «фіксатором» (І. Грузинська) того, що вивчене в усній формі [48; с. 141]. Цей методичний постулат цілком очевидний, адже написання супроводжується промовлянням матеріалу, що фіксується, його прослуховуванням, зоровим спостереженням записуваного, а також руховою реакцією руки. Тим самим органічно активізується вся система аналізаторів чуттєвого сприйняття інформації, що вивчається [56; 158; 165].

Усе це дає можливість подати реалізацію компонентів змісту навчання іншомовної лексики в такій послідовності:

- набуття рецептивних та репродуктивних лексичних знань;
- формування рецептивних та репродуктивних лексичних навичок, в усній і писемній формах;
- розвиток рецептивно-репродуктивних лексичних, передмовленневих та мовленневих умінь та продуктивних лексичних, передмовленневих і мовленневих умінь, в усній і письмовій формах.

Визначені таким чином компоненти змісту навчання лексики з урахуванням рецептивного, репродуктивного і продуктивного рівня їх засвоєння, а також послідовності усної і писемної форм їх активізації подано на рис. 2.1., на якому умовно позначено лексичні знання – ЛЗ, лексичні

навички – ЛН, лексичні уміння – ЛУ, передмовленнєві уміння – ПУ, мовленнєві уміння – МУ, в усній формі – У, в писемній - П; знаком «+» – можливість переходу від реалізації одного компоненту змісту навчання до наступного за умови відносно повного засвоєння змісту попереднього.

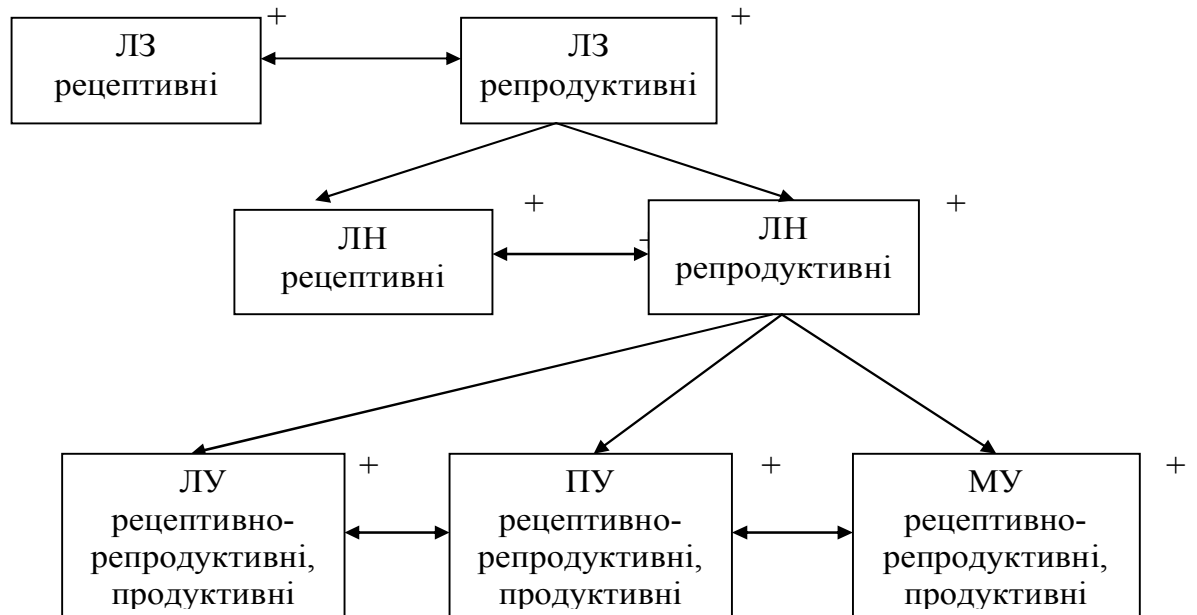


Рис. 2.1. Реалізація компонентів змісту навчання іншомовної лексики

Як видно з рисунку, набуття лексичних репродуктивних знань є основою для формування лексичних навичок, репродуктивний рівень яких у писемній формі є, у свою чергу, базою для розвитку лексичних умінь, які слугують основою для розвитку передмовленнєвих та мовленнєвих умінь.

Передування рецептивного рівня засвоєння пояснюється тим, що формування навичок і розвиток умінь уживання іншомовного матеріалу повинне починатися з простіших дій, – тобто рецептивних, а продовжуватися складнішими діями – репродуктивними. Продуктивний рівень є найскладнішим, оскільки пов'язаний з творчою діяльністю.

Наше дослідження змісту навчання іншомовної лексики не буде повним, якщо ми не визначимо види лексичних знань, навичок і вмінь, достатніх для досягнення відповідного рівня їх засвоєння. За основу нами була взята класифікація видів лексичних знань, навичок і вмінь,

запропонована В. Бухбіндером, П. Гурвичем, Ю. Кудряшовим, а також Р. Мартиною [49, с. 329-334; 98, с. 249-250; 115, с. 164-165].

Отже, видами лексичних знань є:

- знання семантики лексичних одиниць, необхідних для їх усвідомленого засвоєння;

- знання правил читання лексичних одиниць, які виявляються не тільки в їх відтворенні, але в основному в їх використанні, тобто в здатності швидко і безпомилково прочитати будь-яку лексичну одиницю з висловлення (знання, набуті під час навчання техніки читання і письма, під час навчання лексики підтримуються тим, що учні читають слова і вирази, які повинні бути засвоєні до їх читання вчителем);

- знання орфографії лексичних одиниць, які полягають не тільки в здатності їх впізнавання в друкованому тексті, але і безпомилкового їх написання в процесі слухового сприйняття, як іноземною, так і рідною мовою (ці знання одержують також під час навчання техніки читання і письма; під час навчання лексики вони підтримуються виконанням на кожному уроці письмових вправ і обов'язковими диктантами-перекладами лексичного матеріалу з рідної мови на іноземну);

- знання граматики, необхідні для утворення нових лексичних одиниць шляхом морфологічних перетворень знайомих лексичних одиниць;

- знання граматичних правил для поєднання лексики в словосполучення;

- знання правил уживання лексики, що вивчається, у реченнях уже вивчених граматичних типів;

- знання правил уживання лексики, що вивчається, у пов'язаних за значенням реченнях.

Видами лексичних навичок є:

- впізнавання лексичних одиниць, що вивчаються, у словосполученнях, які пишуться і вимовляються в окремих різноструктурних

реченнях вивчених типів; у пов'язаних за змістом реченнях вивчених типів, що утворюють мікротексти монологічного і діалогічного характеру (рецептивні навички);

- відтворення словосполучень і речень з лексичними одиницями, що вивчаються, рідною мовою при їх зоровому і слуховому сприйнятті іноземною (рецептивні навички);

- відтворення словосполучень і речень з лексичними одиницями, що вивчаються, іноземною мовою при їх зоровому і слуховому сприйнятті рідною (репродуктивні навички);

- написання словосполучень і речень з лексичними одиницями, що вивчаються, іноземною мовою при їх сприйнятті на слух рідною (репродуктивні навички).

Видами лексичних умінь є:

- уживання без попередньої підготовки різнотипних словосполучень і речень (раніше вивчених граматичних зразків) з кожною вивченою лексичною одиницею у властивих їй формах і функціях;

- уживання лексичних сполучень вивчених слів, що не зустрічалися в мовленнєвому досвіді, у різнотипних словосполученнях і реченнях на основі вивченої граматики;

- написання різнотипних словосполучень і речень, які базуються на вивченому граматичному матеріалі, з кожною вивченою лексичною одиницею;

- написання пов'язаних за змістом речень у вигляді монологічних висловлювань і діалогічних бесід з кожною вивченою лексичною одиницею (за умови обмеженої їх кількості).

Видами передмовленнєвих умінь є уміння висловлюватись, письмово викладати думки і вести бесіду в рамках вивченої тематики і відповідної їй лексики за допомогою будь-яких вербальних і невербальних опор. До таких умінь відносяться:

- продукування усних і письмових висловлювань на основі переказу прочитаного тексту;
- складання відповідей на деталізувальні запитання до малюнку;
- опис будь-яких явищ або подій з використанням деталізувальних слів і словосполучень;
- написання творчих робіт шляхом надання відповідей на ключові запитання.

Видами мовленнєвих умінь є уміння висловлюватись, письмово викладати думки і вести бесіду в рамках вивченої тематики і відповідної їй лексики:

- без будь-яких опор;
- без попередньої підготовки (спонтанно);
- з використанням самостійно введеного лексичного матеріалу.

Таким чином, структура змісту навчання іншомовної лексики полягає в набутті знань ізольованих слів і висловів; формуванні навичок їх уживання в поєднанні з раніше вивченими на рівні словосполучень і окремих речень; розвитку вмінь уживати кожне лексичне явище у власному підготовленому і непідготовленому мовленні [169].

2.3. Принципи побудови системи вправ з навчання лексики німецької мови

Для втілення вищезгаданих компонентів змісту навчання лексики німецької мови і розробки системи вправ необхідно чітко визначити принципи побудови цієї системи. У визначенні цих принципів ми виходитимемо з дидактичних закономірностей побудови будь-якого процесу навчання [87], психологічних засад засвоєння іншомовного матеріалу [61; 73] і лінгвістичних особливостей німецького мовлення.

Ми, за В. Онищуком, під поняттям «принцип» ми розуміємо початкові положення, що визначають різні боки навчання – зміст, методи, засоби, форми [114, с. 42].

У зв'язку з тим, що будь-яка конкретна методика є структурним компонентом дидактики, то і побудову системи вправ, у нашому випадку, слід розробляти, базуючись, у першу чергу, на дидактичних принципах, реалізація яких у процесі навчання іноземної мови зробить цей процес педагогічно керованим, системним, доступним і ефективним для більшості учнів.

2.3.1. Дидактичні принципи. Одним з основних дидактичних принципів навчання лексики німецької мови вважаємо **принцип системності і послідовності** у вивченні матеріалу, оскільки порядок і систематичність – одна з головних умов успіху в навчанні (К. Ушинський). Цей принцип реалізується в системній залежності всіх компонентів процесу навчання, тобто цілей навчання від змісту навчання, методів навчання від змісту навчання, а також конкретних цілей навчання від конкретного значеннєвого змісту кожної лексичної дози.

Системність у навчанні іншомовної лексики також виявляється в тому, що кожний лексичний комплекс включає одні і ті самі елементи, що подаються в одній і тій самій послідовності: блок вправ з набуття лексичних знань, блок вправ з формування лексичних навичок, блок вправ з розвитку лексичних, передмовленнєвих та мовленнєвих умінь.

Крім того, принцип системності і послідовності в навчанні лексики німецької мови виявляється в обов'язковому контролі якості набутих лексичних знань і рівня сформованості навичок і відповідних їм лексичних умінь; у системному аналізі результатів, що досягаються, і системній корекції помилок, які припускаються.

Реалізація принципу системності виявляється і в різнорівневих диференційованих домашніх завданнях з удосконалення в позаурочний час

знань, навичок і вмінь, набутих у процесі класно-урочної навчальної діяльності.

У зв'язку з тим, що впродовж усього періоду навчання учні виконують різноманітні, але системно повторювані дії для набуття знань, формування навичок і розвитку умінь, вони не тільки запам'ятовують послідовність у виконанні вправ, але і розуміють значущість і необхідність кожної з них. Цим досягається формування високого рівня природної мотивації навчання. У вчителя до певного моменту навчання відпадає необхідність переконувати учнів у виконанні всіх запрограмованих навчальних кроків. Багато хто з учнів набувають уміння самостійно планувати свою роботу з вивчення будь-якої дози лексичного матеріалу, починаючи від її введення і закінчуючи її вживанням у мовленні. Їх мотиваційна готовність трансформується в рефлексивну активність, тобто у вищий рівень свідомості за способом оволодіння іншомовним матеріалом.

Наступним значущим дидактичним принципом є **принцип доступності і посильності**, який передбачає, що з перших уроків лексичний матеріал відбирається і дозується відповідно до вікових та інтелектуальних можливостей учнів, а його засвоєння не викликає в них непереборних труднощів. Інакше виникає небажане перевантаження учнів і різко знижується їх інтерес до занять. Доступність забезпечується як самим лексичним матеріалом, так і методикою роботи з ним. Посиленість передбачає і певний темп навчання. Він повинен бути таким, щоб кожен учень міг набрати запрограмовану кількість повторень кожної лексичної одиниці, що вивчається, для можливості її введення в довготривалу пам'ять.

Наступним значущим дидактичним принципом побудови системи вправ з навчання лексики німецької мови є **принцип міцності**, що виявляється в такій якості запам'ятовування й оперування лексичною одиницею, котра в будь-який момент мовлення буде готова до вживання, тобто коли учень не зазнаватиме труднощів для згадки її і правил її

граматичного поєднання з іншими елементами мови в момент реальної мовленнєвої комунікації.

Принцип міцності засвоєння виявляється і в тому, що співрозмовник цілком упевнено концентрує свою увагу лише на змісті висловлення, а не на його формі.

Також цей принцип припускає одночасне задіяння всієї аналізаторної системи людини в процесі сприйняття і вивчення іншомовної лексики, що гарантує її міцне запам'ятовування і подальше зберігання.

Зазначений принцип, крім того, досягається раціональною повторюваністю лексичних одиниць, що вивчаються, як у тренувальних, так і в передмовленнєвих і мовленнєвих вправах. Зі шкільної практики відомо, що учні міцно запам'ятовують фрази класно-урочного вжитку, оскільки вони неодноразово повторюються з уроку в урок і їх вживання не викликає в учнів ніяких труднощів.

Система вправ з навчання лексики німецької мови також ґрунтується на дидактичному **принципі рівних можливостей для кожного учня**. Педагогічна атмосфера навчання передбачає те, щоб жоден з учнів не відчував у процесі навчання ніякого дискомфорту, навіть, якщо йому філологічні дисципліни даються важче.

Принцип рівних можливостей виявляється в тому, що кожен учень, незважаючи на здібності і рівні педагогічні умови, досягає рівних результатів зі всією рештою школярів. Цей принцип, за визначенням Р. Мартинової, виявляється або в деякому скороченні обсягу лексики, що вивчається, для менш успішних учнів, або в збільшенні для них навчального часу.

Оскільки останнє є практично нереальним в існуючих навчальних умовах, залишається можливість скорочення обсягу активно засвоюваної лексики. Це значить, що в тій частині лексики, яка підлягає активному засвоєнню для більш здатних школярів слід виділити 20% менш уживаного матеріалу і вивчити його тільки для пасивного використання з менш обдарованими учнями.

Наступним маловідомим, але дуже важливим, на наш погляд, дидактичним принципом навчання лексики німецької мови, як і лексики інших іноземних мов, є **принцип повного засвоєння матеріалу, що вивчається**. Під повним засвоєнням вивчення матеріалу, за В. Беспальком, маємо на увазі відносно повне засвоєння, тобто 70% від усієї введеної лексичної інформації практично всіма учнями [14, с. 59]. Проте цю нижню допустиму межу ми вважаємо за необхідне підвищити до рівня 90% засвоєння лексичної інформації, що вивчається, на етапах набуття лексичних знань і формування лексичних навичок. Так, подібним коефіцієнтом засвоєння користуються в деяких видах діяльності, де здійснення помилок є неприпустимим, наприклад, у роботі водія транспорту, льотчика, лікаря і т. д. [14, с. 59]. Наша ж вимога продиктована специфічними особливостями предмета «іноземна мова», а також тим, що саме на етапі набуття лексичних знань і формування лексичних навичок серед цих 30% можуть виявитися ті лексичні одиниці, які необхідні учням для розвитку мовленнєвих умінь. Якщо такі лексичні одиниці не будуть відносно повно засвоєні, то надалі це може призвести до появи прогалин у знаннях учнів. З даних психології відомо, що та частина інформації, яка не встигає в певний час пройти через систему збереження, і потрапити в довготривалу пам'ять, стирається, не переходить у міцний слід і ніколи не входить до сфери нашої свідомості [57, с. 193]. Щоб уникнути цього, ми пропонуємо на етапі розвитку лексичних, передмовленнєвих і мовленнєвих умінь вважати нижньою допустимою межею 70% засвоєння інформації, а на попередніх етапах 90%.

Досягнення зазначеного принципу можливе за строгого дотримання відповідності цілей навчання компонентам змісту навчання, компонентів змісту навчання – етапам навчання, етапів навчання – методам навчання, і, нарешті, методів навчання – методичній системі вправ.

Більш повно розкривається принципу повного засвоєння матеріалу, котрий вивчається, якщо на його основі буде розроблена система вправ, яка не допускати появи прогалин у знаннях учнів і вестиме до накопичення

лінгвістичних знань. Теоретичні засади цього принципу базуються на дослідженнях багатьох учених (В. Беспалько, М. Кларін, Д. Левітес, Р. Мартинова, В. Bloom, R. Gagné та ін.) [14; 70; 82; 98; 204; 213].

Наступним загальноприйнятим дидактичним принципом є **принцип наочності**. У доцільності побудови системи вправ на його основі не сумнівається жоден учений. Водночас, тлумачення цього принципу в різних дослідженнях подається по-різному. Прихильники усної основи навчання вважають, що чим більше використовується при введенні матеріалу, що вивчається, образотворчої наочності, тим краще він засвоюється. Причому ця наочність, на їх думку, повинна бути яскравою, строкатою, звертати до себе домінанту уваги учнів (В. Слободчиков, В. Царькова, Е. Шубін та ін.) [152; 177; 194]. Такий підхід до використання наочності в навчанні вже давно викликає сумніви в багатьох дидактів і методистів. Так, наприклад, якщо на рівні розвитку мовлення використовується яскрава образотворча наочність, то це цілком допустимо. Використання яскравої образотворчої предметної наочності виправдане і в навчанні іноземної мови дошкільників, коли в дітей ще остаточно не сформований понятійний апарат рідної мови, яскрава барвиста наочність асоціюється в їх свідомості з назвою самого предмета, тим більше що в дошкільному віці на уроці іноземної мови діти вивчають те, що вони бачать і те, що їх оточує.

Учні 7-8 класів в основному вивчають абстрактні іменники, якісні і відносні прикметники, особові, питальні займенники, допоміжні дієслова в різних їх формах і інші складні мовні явища, які намалювати не можливо, тому, кажучи про предметну наочність, ми матимемо на увазі зорово-графічну наочність, тобто графічне зображення лексичних одиниць, що вивчаються. У навчанні лексики німецької мови такий вид наочності найбільш виправданий, оскільки орфографія й орфоепія слів німецької мови відрізняється одна від одної значно меншою мірою, ніж в англійській і французькій мовах, з чого витікає менша загроза інтерференції мовлення, яке звучить і записується. Графічний образ слова допомагає учню запам'ятати

його, оскільки впливає на один з найактивніших аналізаторів у процесі навчання – зоровий. Тим більше, як показують дослідження О. Лурія, С. Рубінштейна, запам'ятовування матеріалу залежить від якості його освітлення, чіткості його подання, як в усній, так і в писемній формах, швидкості зміни одного незнайомого мовного явища іншим, а також колірної гами [93; 141]. Останнє припускає написання різних частин мови різноколірною крейдою. Надалі учні згадуватимуть, що все, що зображалося, наприклад, червоним кольором – це іменники, білим – дієслова, зеленим – прикметники, а синім – займенники і т. д.

Відстоюючи необхідність зорово-графічної наочності при поданні вивченого лексичного матеріалу, ми не заперечуємо можливості використання такої форми наочності, як, наприклад, «кроки», за допомогою котрої рухомі чоловічки можуть позначати будь-які дієслова, що співвідносяться з дією.

Яскрава образотворча наочність також не заперечується нами. Але вона доречна, на наш погляд, при розвитку вмінь уживання вивченої лексики у зв'язному монологічному або діалогічному мовленні. Наприклад, описуючи малюнок, учні вимушені вживати ту лексику, яка відповідає зображенню поданого на малюнку сюжету. Це добре відомий у методиці прийом використання зорової наочності. Проте опис малюнків, хоча й спонукатиме учнів до вживання вивченої лексики, але не забезпечить спонтанності і невідповідності цих дій. Р. Мартиноюю вперше була запропонована нова форма використання зорової наочності для розвитку вмінь спонтанної комунікації, в якій нас цікавить спонтанне вживання вивчених лексичних одиниць. Таким видом завдання, за пропозицією Р. Мартиноюї, є не опис малюнка, а озвучування мовлення людей, зображених на ньому [98].

Розглянемо малюнок, що часто зустрічається і використовується на уроках іноземної мови. Дві жінки стоять біля магазину з повними сумками продуктів у руках і про щось розмовляють. Якщо цей малюнок тільки описувати, то всі учні вживатимуть цілком визначену, одну і ту саму

лексику: жінки, магазин, сумки, найменування продуктів, назви одягу, в яку одягнені жінки, і, у кращому разі, їх настрій і ставлення одна до одної. При озвучуванні розмови цих жінок варіантів уживання лексики стільки, скільки людей будуть цю розмову озвучувати. Наприклад, діалог одних учнів може зводитися до такого:

- | | |
|---|---|
| <p>- Wie geht es dir, Olga? Was machst du in unserem Bezirk? Warum bist du hier, vor diesem Geschäft?</p> | <p>- Як у тебе справи, Ольго? Що ти робиш у нашому районі? Чому ти біля цього магазину?</p> |
| <p>- Ich wollte dich besuchen, weil ich deine Hilfe brauche. Ich habe einen Brief aus Amerika- Ich weiß, dass du ihn übersetzen kannst.</p> | <p>- Я хотіла тебе відвідати. Мені потрібна твоя допомога – я одержала лист з Америки, знаю, що ти можеш його перекласти.</p> |
| <p>- Ja, natürlich, Olga, das mache ich für dich gern.</p> | <p>- Так, звичайно, Ольго, охоче зроблю це для тебе.</p> |

Іншим діалогом з абсолютно іншою лексикою може бути приблизно такий:

- | | |
|--|--|
| <p>- Olena, du hast so viele Tüten, wie bringst Du alle zu Dir nach Hause?</p> | <p>- Олено, у тебе стільки пакетів з собою! Як ти донесеш їх до будинку?</p> |
| <p>- Das mache ich nicht. Ich habe mich mit meinem Mann verabredet, er holt mich jetzt ab.</p> | <p>- Я не збираюся цього робити. Я домовилася з моїм чоловіком, він мене зараз забере.</p> |
| <p>- Vielleicht könnte er mich auch nach Hause bringen? Würde es ihm etwas ausmachen?</p> | <p>- Можливо, він і мене зможе підвезти додому? Його б це не утруднило?</p> |
| <p>- Ich weiß es nicht genau, er kommt gleich aus der Firma. Wir fragen ihn. Ich glaube, er macht das. Wollen wir auf ihn zusammen warten!</p> | <p>- Я точно не знаю, він їде якраз після роботи. Ми його запитаємо, але я думаю, він зможе тебе підвезти. Давай почекаємо його разом.</p> |

Як видно з наведених прикладів, лексика, що вживається, настільки різноманітна, а мовлення учнів стає настільки природнім, що можна дійсно говорити про реалізацію вмінь спонтанного використання лексичних одиниць, що вивчаються, в умовах реально-мовленнєвої комунікації.

Наступним значущим дидактичним принципом побудови системи вправ з навчання лексики німецької мови є **принцип взаємозв'язаної освіти, розвитку і виховання**. Цей принцип реалізується в спеціальному відборі лексичного матеріалу, за допомогою якого можливо читати, писати і вести розмову на теми, що навчають, розвивають та виховують особистість учня.

Освітнє значення лексики, що вивчається, носить як філологічний, так і педагогічний характер. Вивчення позначення понять іншою мовою навчає молодь, робить її інтелектуально розвиненою, допомагає осмислювати структуру рідної мови, удосконалює її філологічну письменність (Л. Щерба) [196]; іншими словами, дає освіту підростаючому поколінню.

У педагогічному плані освітній ценз лексики, що вивчається, дозволяє знайомитися молоді з текстами освітнього характеру, країнознавчого, культурознавчого, соціально-політичного і краєзнавчого.

Розвивальне значення лексики, що вивчається, зводиться до розвитку розумових здібностей, таких, як-от: короткочасна і довготривала пам'ять, увага, конкретне і абстрактне мислення, індукція, дедукція й умовивід. Вивчаючи нові лексичні одиниці, людина розвиває здібності пригадувати їх, асоціювати їх з уже наявними поняттями і діями, порівнювати з відповідними в рідній мові, аналізувати їх форму. Усе це в значній мірі розвиває розумову діяльність учнів.

Лексика, яка відбирається, повинна бути такою, щоб вона не тільки навчала і розвивала учнів, але і щоб виховувала їх, щоб дозволяла читати тексти різноманітних жанрів художньої літератури, тексти, що виховують в учнів толерантне ставлення до різних народів, країн і національних культур. З цих причин принцип взаємозв'язаної освіти, розвитку і виховання

особистості виконує таку важливу роль у процесі відбору лексичного матеріалу, як для його активного, так і для пасивного вживання.

Наступним значним дидактичним принципом є **принцип науковості**. Цей принцип передбачає відповідність лексичних явищ, що вивчаються, сучасним нормам німецької мови. До лексичних норм відносять уживання таких одиниць, які входять до мовного узусу. Прикладом нормативного літературного мовлення на уроках іноземної мови повинне бути усне мовлення вчителя, оскільки природне іншомовне середовище відсутнє. Дотримання такого дидактичного принципу вимагає також виключення з лексичного матеріалу, що вивчається застарілих наукових фактів.

У сучасній німецькій мові виявляються тенденції, які приводять до:

- наближення фонетичних норм до реальної дійсності вимови і написання тієї або тієї лексичної одиниці, наприклад, написання буквосполучення *oe* у власних назвах, як правило, вимовляється як буква *ö* (*Foerster, Schoeller, Spoerl, Moers, Goetheanum*). Але це не стосується похідних, які закінчуються на *-er*, від географічних назв із закінченням *-o*: *Togoer, Chicagoer, Osloer, Kairoer*. У деяких власних назвах *oe* вимовляється як довгий, закритий *o* [o:]: *Coesfeld, Itzehoe, Soest*. Це ж правило стосується до назв міст *Grevenbroich, Korschenbroich, Roisdorf, Voigt*, в яких *oi* вимовляється як довгий, закритий *o* [o:];

- зміни правил правопису. Так, якщо в поєднанні «дієслово + прикметник» останнє позначає результат дії, яка виражається через дієслово, то в таких випадках зазначені поєднання можуть писатися як разом, так і окремо (*Unser junger Dalmatiner hat auch die neuen Pantoffeln wieder kaputt gebissen / kaputtgebissen*). Якщо ж прикметник відноситься до дійової особи („Dalmatiner“), а не до об'єкта дії („Pantoffeln“); якщо прикметник є поширеним (*ganz kaputt*), посиленням (*kaputter*) або складовим (*schlagkaputt*); якщо дієслово є складовим, то в таких випадках можливе тільки написання окремо. При використанні займенників-звертання *ти, Ви* і відповідних їм

присвійних займенників, твій, Ваш, у листах вони пишуться знову з великої букви. Віддається перевага написанню дієслова *kennenlernen* разом, а не окремо, написанню кожного елемента слова *die E-Mail* з великої букви і через дефіс.

Таким чином, науковість використання німецької мови полягає в тому, щоб володіти його сучасними нормами і вимагати від учнів їх дотримання; постійно вдосконалювати своє мовлення, пам'ятаючи про те, що мовні норми не є догмою.

Одним з не менш важливих дидактичних принципів побудови системи вправ з навчання лексики німецької мови є, на наш погляд, **принцип завершеності навчання** (В. Беспалько, В. Дьяченко). Він полягає в розвитку в учнів умінь навчати інших, не допускаючи при цьому перекручень і пропусків, що свідчило б про остаточно повне засвоєння матеріалу, що вивчається [14, с. 59; 54, с. 424]. Цей принцип розглядається як певна якість навчання, у процесі котрого учні можуть не тільки відтворювати отримані від учителів знання і досвід, але і навчати інших, нічого при цьому не втрачаючи і не перекручуючи. Відсутність завершеності демонструє недовченість, що пов'язане з великими втратами засобів, часу і здоров'я, а це, у свою чергу, суперечить цілям навчання, що висувуються.

Щодо процесу навчання лексики німецької мови цей принцип реалізується у використанні методу активної асистенції (Ш. Амонашвілі, Р. Мартинова, В. Плахотник), коли учні, виконуючи роль учителя, працюють зі своїми однокласниками [1; 98; 122]. Наприклад, сильніші в лінгвістичному плані учні допомагають менш здатним, тим самим, навчаючи їх. Яскравою характеристикою принципу завершеності навчання лексики німецької мови є здатність її вживання в спонтанному мовленні в умовах реальної мовленнєвої ситуації, приклади якої ми наводили, розглядаючи застосування принципу наочності.

Розглядаючи принцип завершеності навчання, не можна не відзначити ще однієї, такої важливої його характеристики, яка полягає в тому, що

досягнення такої завершеності повинне перевірятися як з кожної теми, що вивчається, окремо, так і з усіх раніше вивчених тем разом, що передбачає вільний перехід говоріння з однієї теми на іншу, так характерне для природного розмовного мовлення.

Вищеназвані дидактичні принципи, безумовно, важливі при побудові системи вправ з навчання лексики німецької мови, оскільки вони визначають позиції й установки, якими необхідно керуватися в організації будь-якого процесу навчання.

2.3.2. Методичні принципи. Передбачувана система лексичних вправ ґрунтується не лише на дидактичних принципах, але й ураховує специфіку предмета «іноземна мова». Отже, надаючи великого значення реалізації дидактичних принципів у навчанні лексики німецької мови, необхідно, додатково визначити методичні принципи.

Одним з провідних методичних принципів навчання лексики німецької мови ми виділяємо **принцип свідомого засвоєння мовних операцій**, але їх автоматизованого виконання в процесі комунікації, оскільки протилежне йому інтуїтивне засвоєння лексики можливе лише в умовах мовного середовища, або в невеликих за кількістю групах учнів, які працюють зі значною кількістю навчальних годин.

Зазначений принцип виключає не тільки інтуїтивне засвоєння лексики, але й будь-яку активізацію підсвідомого. Це означає, що мислення, мовлення та пам'ять повинні знаходитися в єдності і взаємозв'язку [141]. У вивченні іноземної мови свідомість має велике значення, зокрема для формування навичок (В. Цетлін), оскільки сформовані на основі свідомої цілеспрямованої дії навички можуть бути свідомо контрольованими (О. Леонтьєв). Крім того навички, побудовані на свідомій основі, швидше формуються та легше деавтоматизуються (С. Рубінштейн).

Принцип свідомого засвоєння мовних операцій виявляється в декількох напрямках:

- у семантизації лексики за допомогою найприроднішого і доступнішого для усвідомлення способу – перекладу [100; 136; 144]. Свідоме відштовхування від рідної мови – єдиний шлях, який гарантує активне володіння іноземною мовою в шкільних умовах [197, с. 54];

- в усвідомленні засвоюваних мовних форм, тобто в розумінні не тільки значень лексичних одиниць, але і їх формоутворення; у граматичній систематизації форм, що вивчаються. Так, наприклад, учні повинні знати, що всі іменники в знахідному відмінку вживаються з означеним / неозначеним артиклем *den / einen* (для іменників чоловічого роду), *die / eine* (для іменників жіночого роду), *das / ein* (для іменників середнього роду); що дієслова *haben, brauchen* і вираз *es gibt* уживаються з неозначеним артиклем у знахідному відмінку тощо;

- в осмисленні й усвідомленні правил поєднання слів у словосполучення. Наприклад, при поєднанні іменника з прикметником необхідно пам'ятати про узгодження їх в роді, числі та відмінку (*eine schöne Frau sehen, mit den Menschen sprechen*); при узгодженні іменника з дієсловом – про їх узгодження в особі та числі (*Ich sehe eine schöne Frau. – Siehst du sie auch?*) і т.д.;

- у розумінні вживання лексики в реченнях у вивчених граматичних конструкціях;

- в усвідомленні мовлення, яке звучить, що означає такий підбір текстів для аудіювання, які включають не більше 3-4% незнайомої лексики, значення якої учні можуть зрозуміти за контекстом [124]. Читання з метою слухового сприйняття текстів, насичених незнайомим лексичним матеріалом, неправомірно з педагогічної точки зору: слухаючи неусвідомлюване мовлення, учні втрачатимуть інтерес до такої діяльності зокрема, і до вивчення іноземної мови взагалі.

- в усвідомленні друкованого матеріалу, який також як і мовлення, що звучить, не повинен містити велику кількість незнайомих мовних явищ.

З'ясовано, що, якщо під час читання однієї сторінки учню доводиться більше десяти разів звертатися до словника, то інтерес до такого читання пропадає.

Саме в таких напрямках виявляється принцип усвідомленості мовних операцій у вивченні лексики німецької мови.

Беручи до уваги цілі навчання іншомовної лексики, провідним принципом слід назвати принцип **комунікативної спрямованості**, який полягає в обов'язковому вживанні кожної лексичної одиниці, що вивчається, в її різних граматичних формах у всіх видах мовленнєвої діяльності. Це означає, що навчання лексики німецької мови повинне будуватися на залученні учнів в усну (аудіювання, говоріння) і писемну (читання і письмо) комунікацію, тобто в спілкування німецькою мовою. Цей принцип практично визначає всі складові процесу навчання лексичного аспекту мовного матеріалу, оскільки таке навчання є орієнтованим на процес комунікації [117].

Дійсно, розгляд іноземної мови як явища соціального (воно забезпечує спілкування людей) висуває на перший план навчання з комунікативною метою – навчитися спілкуватися мовою, яка вивчається, у тому числі і за допомогою її лексичного складу. Так, для досягнення такої мети необхідна в першу чергу практична діяльність іноземною мовою, як в усному іншомовному мовленні, так і в писемному, із включенням усього обсягу лексики, що вивчається.

Це робить необхідним виконання в досить великому обсязі мовленнєвих вправ, оскільки багаторазове вирішення комунікативних мовленнєвих завдань сприятиме розвитку в учнів мовленнєвих навичок вільного вживання лексичного матеріалу, що вивчається, у всіх видах мовленнєвої діяльності [107]. З огляду на це на кожному етапі процес навчання лексики німецької мови повинен бути насичений (а іноді і перенасичений) мовленнєвими вправами, які і є вирішальним чинником практичного володіння мовним матеріалом. Ігнорування цього загального принципу веде до великої кількості підготовчих і суто мовних вправ, що дає

в результаті оволодіння філологічними знаннями про іноземну мову, яка вивчається, але ставить непереборні перешкоди на шляху до практичного її оволодіння навіть у межах шкільної програми.

Крім того, комунікативна спрямованість означає і те, що на етапі набуття лексичних знань така робота повинна здійснюватися в режимі демонстрації використання мовного матеріалу [100], що вивчається, на рівні словосполучень і речень, для досягнення актуального спілкування німецькою мовою. Інакше кажучи, мовний матеріал не може стати основним об'єктом і головною метою навчального процесу з німецької мови: його оволодіння є лише першим етапом, який завершується вживанням лексичного матеріалу в спонтанному мовленні.

Важливим методичним принципом навчання іншомовної лексики ми вважаємо **принцип урахування рідної мови**. У його основі лежить необхідність урахування взаємодії у свідомості учнів систем рідної, яка є вихідною, а отже і найстійкішою, та іноземної мови при організації процесу навчання. На етапі сприйняття відбувається співвіднесення лексичних явищ, що вивчаються, з відповідними явищами вже існуючого досвіду, тобто досвіду рідної мови. Сприйняття тісно пов'язане з осмисленням, яке передбачає порівняння, зіставлення, аналіз, синтез та інші розумові операції.

Це пов'язано з тим, що, по-перше, існує нерозривний зв'язок між мовою, мисленням та оточенням людини, що знаходить своє відображення в мовній картині світу; по-друге, в учнів уже сформовані навички й уміння мовлення рідною мовою; по-третє, існування мовних компонентів, притаманних мовним системам більшості мов світу, так званих мовних універсалій (наприклад, ствердження, заперечення, суб'єкт, об'єкт, адресат, одиничність/множинність тощо), створює особливий вид лінгвістичних знань, які полегшують засвоєння іноземної мови, якщо вони вже набуті учнями в рідній мові.

Цей принцип має, безперечно, вагоме значення в рамках вивчення німецької мови як іноземної, та виключно велику роль у навчанні іншомовної

лексики, а саме в оволодінні значенням, словотворенням, сполучуваністю, полісемністю та вживанням лексичних одиниць.

Згідно з теорію іншомовної динамічної стереотипії, про яку ми говорили вище, учні у вивченні іноземної мови взагалі та іншомовної лексики зокрема спираються на мовний і мовленнєвий досвід рідної мови, використовують ці знання для кращого розуміння й усвідомлення явищ іноземної мови, що вивчається. Систематична опора на рідну мову та її ефективне використання здійснюється як у формі безпосереднього залучення фактів рідної мови, тобто усвідомленого зіставлення та порівняння, так і у формі побудови особливої системи роботи із засвоєння лексичних явищ іноземної мови.

Принцип урахування рідної мови вимагає врахування лексичних труднощів іноземної мови, що пов'язані з особливостями рідної. Цей принцип передбачає використання як позитивного впливу рідної мови учнів (перенесення), так і подолання його негативного впливу (інтерференція), тому особливу увагу необхідно приділяти свідомому вивченню тих лексичних явищ, які відсутні в рідній мові учнів, або мають розбіжності у формах та способах вираження. Отже, усвідомлене використання опори на рідну мову учнів забезпечує також і попередження помилок.

Принцип урахування рідної мови прискорює формування іншомовного динамічного стереотипу, сприяє ефективному засвоєнню іншомовного лексичного матеріалу і його практичному вживанню в мовленні (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Леонт'єв, О. Лурія та ін.).

Наступним методичним принципом побудови системи вправ з навчання лексики німецької мови є **принцип зв'язку лексичних одиниць, що подаються, від вивчених фонетичних і граматичних**. Цей принцип реалізується в тому, що лексика, яка подається на уроці, повинна бути заснована на вже вивченій фонетиці, а відпрацьовуватися на рівні навичок і вмінь на основі вже вивчених граматичних конструкцій. Порухення цього принципу може виявитися основною причиною недоцільності всього процесу

навчання. Так, наприклад, якщо на уроці вводяться лексичні одиниці die Tinte, die Indin, die Inden, у той час коли букви d, i, e, n, t і правила їх читання не вивчені, то учні в кращому разі запам'ятають читання цих лексичних одиниць методом цілого слова, а в гіршому – взагалі не зможуть сприйняти та зрозуміти поданий матеріал.

Такі самі проблеми можуть виникнути і у вивченні нової лексики з невивченою граматиною. У такому разі увага та зусилля учнів будуть спрямовані на подолання одночасно декількох труднощів, як у розумінні і запам'ятовуванні лексики, що вводиться, так і в осмисленні невідомих граматичних форм, які вживаються з нею. Це спричинить порушення ще одного методичного принципу – **принципу можливості подолання однієї лексичної труднощі** в процесі навчання. Такий принцип означає, що кожна лексична трудність долається учнями до рівня її повної реалізації перед рішенням наступної.

Важливим методичним принципом ми виділяємо **принцип вивчення на одному занятті конкретного обсягу лексичних одиниць**. З приводу кількості лексичних одиниць, що подаються на одному уроці, існують різні точки зору. Більшість дослідників (З. Кузьменко, М. Латушкіна, В. Цетлін) підходять до визначення поурочного обсягу лексичного матеріалу, виходячи із загальної кількості лексичних одиниць, які підлягають засвоєнню на певному етапі навчання, з урахуванням труднощів їх запам'ятовування і застосування на практиці.

Кількість лексичних одиниць, рекомендованих вводити на одному уроці, неоднакова, і коливається від 8 до 20 лексичних одиниць. І. Бім, Н. Гез, Р. Златогорська, М. Латушкіна, Л. Стродт пропонують вводити 6-8 лексичних одиниць на одному уроці [20; 41; 80], В. Цетлін – 10-12 лексичних одиниць [187], З. Кузьменко пропонує кількість 7 ± 2 лексичних одиниць за мінімальну поурочну дозу [77].

Такої ж думки дотримуються деякі зарубіжні вчені (Н. Albrecht, G. Desselmann, U. Förster, H. Hellmich), віддаючи перевагу поурочному

дозуванню, рівному не більше 8-12 лексичних одиниць, що подаються для їх вивчення в рамках одного уроку [210, с. 148]. Названі автори вважають, що засвоєння великої кількості лексичних одиниць перешкоджає розв'язанню основного завдання – навчанню учнів володінню іноземною мовою як засобом спілкування.

Іншої точки зору дотримуються дослідники Н. Баранова, О. Тарнопольський, Г. Харлов. Вони вважають, що введення невеликої кількості лексичних одиниць на уроці, навпаки, послаблює інтерес до вивчення іноземної мови, знижує можливості продуктивної пам'яті, і, тим самим, уповільнює процес активізації лексичного матеріалу [7; 165; 174]. На думку вищеназваних авторів, достатнього збагачення словникового запасу учнів можна досягти за рахунок роботи з розширеними лексичними дозами – такої кількості лексичних одиниць, які перевищують загальноприйнятую норму.

Одержані експериментальні дані Н. Баранової свідчать про те, що учні старших класів можуть запам'ятати 20-30 лексичних одиниць, але введення їх розширеними дозами не передбачає безпосереднього запам'ятовування їх на уроці [7]. Це говорить про те, що такий матеріал або підлягає забуванню, або підлягає самостійному заучуванню вдома.

Існує і третя точка зору, згідно з якою лексику можна вводити відразу в текстах, багатих на нові лексичні явища і які містять від 100 до 150 нових лексичних одиниць [193]. Автори такого напрямку (Г. Китайгородська, Г. Лозанов, А. Востріков) розраховують на запам'ятовування таких обсягів за рахунок активізації підсвідомих можливостей учнів, наприклад, на основі методу прогресивної релаксації [66; 68; 91].

Як бачимо, у методиці викладання іноземної мови немає єдиної думки з приводу обсягів лексичної інформації, що вводиться. Кожен учений відстоює власну точку зору, посиляючись на безліч психологічних джерел і результати особисто проведених експериментів.

Для вирішення цього питання виходитимемо з конкретних цілей навчання. Наприклад, на уроці набуття лексичних знань, учні повинні навчитися перекладати введений лексичний матеріал з німецької мови на українську і навпаки, тому ми вводитимемо такий обсяг лексичної інформації, який дозволить виконати ці завдання практично всім учням групи впевнено і без напруги. Це означає, що в групі з більш обдарованими учнями обсяг інформації, що вводиться, на одному занятті може бути більшим, у групі з менш обдарованими учнями обсяг інформації, що вводиться, може бути меншим.

Якщо нам вдасться визначити для кожної групи учнів найраціональнішу кількість лексичної інформації, що вводиться, для її засвоєння, уже в процесі аудиторної роботи, то ми, тим самим, виключимо появу прогалин у знаннях учнів і забезпечимо накопичення лексичного матеріалу, що вивчається, не допускаючи його забування. Із психології розвитку мнемічної діяльності (П. Зінченко, О. Леонтєв, А. Смірнов та інші) відомо, що чим більшою кількістю інформації володіє людина, тим легше їй запам'ятовується наступний обсяг матеріалу [63; 84; 157], який вивчається, що приведе до можливості поступового збільшення одиничної дози. Отже в нашому дослідженні ми виходили із здібностей початкового рівня запам'ятовування лексики німецької мови за одиницю часу в учнів середнього шкільного віку, а також з тієї системи тренувальних вправ, яка спонукає школярів до вживання лексики як ізольовано, так і в різних структурних поєднаннях.

Принцип самостійного розширення словникового запасу передбачає поповнення активного та пасивного словників учнів під час виконання домашніх письмових творчих робіт. Готуючись до таких завдань, учні самостійно підбирають додатковий лексичний матеріал, який включають у свої твори, описи тощо, і в подальшому уживають його в роботі в класі, а також знайомлять з ним однокласників.

Вищеописані дидактичні і методичні принципи навчання лексики німецької мови стануть основою як для розробки експериментального навчального посібника, так і для системи вправ, що складають його.

2.4. Система вправ з навчання лексики німецької мови

Спираючись на вищеописані теоретичні положення ми побудували систему вправ з навчання лексики німецької мови. Перш ніж її розглянути, звернемося до дефініції понять «система», «вправа» та «система вправ».

Системою є будь-яке складне явище, що складається із численних елементів, які утворюють завдяки наявності між ними внутрішніх зв'язків певну цілісність [17, с. 24].

Так, І. Бім під вправою розуміє форму єднання матеріалу та дії з ним, заданих потенційно, й одночасно засіб взаємодії вчителя та учнів, який опосередковується іншомовним навчальним матеріалом і має структуру постановки завдання, вказівки на шляхи його вирішення (опори, орієнтири), його рішення та контроль [16, с. 105, 106].

Подібну структуру вправ визначає і Н. Скляренко, виокремлюючи такі компоненти вправи: завдання, виконання завдання за зразком або без нього та контроль виконання завдання [149].

На думку С. Шатілова, вправа – це спеціально організоване в навчальних умовах одно- або багаторазове виконання окремої або ряду операцій чи дій мовленнєвого (або мовного) характеру [190, с. 55].

Проблемі визначення поняття «система прав» і створення оптимальної системи вправ надавали уваги багато методистів (Н. Гез, І. Рахманов, Р. Міньяр-Белоручев, С. Шатілов та ін.). Так, Н. Гез вважає, що система вправ – це організація взаємопов'язаних дій, що розташовуються в порядку наростання мовних та операційних труднощів [42, с. 31]. Це поняття І. Рахманов розуміє як сукупність типів та родів вправ, пов'язаних між собою за призначенням, матеріалом, способом їх виконання, і розташованих за

принципом сурядності та підрядності [136, с. 37]. Система вправ, на думку Р. Міньяр-Белоручева, є основою системи навчання і відрізняється науковістю, взаємозумовленістю вправ, їх доступністю, повторюваністю мовленнєвих дій, мовного матеріалу, комунікативною спрямованістю [108, с. 126]

Ми, за С. Шатіловим під системою вправ ми розуміємо таку сукупність необхідних типів, видів і різновидів вправ, що виконуються у такій послідовності та в такій кількості, які забезпечують оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності іноземною мовою в їх взаємозв'язку в межах, реальних для певних умов (середня школа, спеціальна школа, мовний вищий навчальний заклад) [190, с. 3].

Отже, під системою вправ розуміємо певні структурні та функціональні взаємозв'язки елементів, що входять до системи та забезпечують її цілісність і досягнення поставлених цілей. Таким чином, система завжди орієнтована на отримання того результату, який заплановано, та розуміється як певна послідовність навчальних дій, що задається в порядку зростання складності структурної та змістової її організації.

Крім того, раціональність системи вправ є запорукою успішності навчання, тому що забезпечує як організацію процесу навчання, так і організацію процесу засвоєння [99, с. 64].

Система вправ з навчання лексики німецької мови складається із вправ з набуття лексичних знань, з формування лексичних навичок, з розвитку мовленнєвих умінь на основі сформованих лексичних навичок. Останні складаються з вправ на розвиток лексичних, передмовленнєвих та мовленнєвих умінь. Означені вправи подано в таблиці А.2.4 (додаток А).

Як видно з таблиці, перша група вправ, тобто вправи з набуття лексичних знань, за типом поділяються на рецептивні та репродуктивні, за видом – на презентаційні, імітаційні, трансформаційно-граматичні, перекладні, що активізують лексичний матеріал, який вивчається та

перекладні, що контролюють його запам'ятовування. Метою виконання цих вправ є навчити учнів уживати нові лексичні одиниці в ізольованій формі.

Друга група вправ, а саме вправи з формування лексичних навичок, поділяються за типом на рецептивні та репродуктивні, як і перша група вправ, а за своїм видом – на такі вправи: читання словосполучень і речень з кожною з лексичних одиниць, що вивчається; їх переклад українською мовою з опорою на підручник (при цьому підручники в учнів закриті); промовляння і написання власних словосполучень та речень з кожною лексичною одиницею, що вивчається; контрольний переклад лексичного матеріалу, що вивчається, у вигляді словосполучень і речень з німецької мови українською та навпаки, з регламентацією часу; контрольний диктант-переклад цього ж матеріалу.

Третя, остання, група вправ представлена вправами з розвитку мовленнєвих умінь на основі сформованих лексичних навичок. Це вправи з розвитку лексичних умінь, які за своїм типом поділяються на рецептивно-репродуктивні та продуктивні. За видом у цій групі відрізняються: 1) лексично запрограмовані вправи, метою виконання яких є вживання нових лексичних одиниць у всіх видах мовленнєвої діяльності; 2) тематично зумовлені вправи, що належать до вправ з розвитку передмовленнєвих умінь. Метою виконання цих вправ є навчити учнів використовувати новий лексичний матеріал у поєднанні з уже вивченим у всіх видах мовленнєвої діяльності; 3) особистісно орієнтовані (творчі) вправи, що належать до вправ з розвитку мовленнєвих умінь. Метою виконання цих вправ є навчити учнів уживати вивчений лексичний матеріал у всіх видах мовленнєвої діяльності на рівні вирішення складних творчих завдань, максимально наближених до реальної комунікації.

Лексично запрограмовані, тематично зумовлені й особистісно орієнтовані (творчі) вправи розподіляються на вправи в монологічному, діалогічному мовленні та в аудіюванні.

Розглянемо й охарактеризуємо всі названі вправи.

2.4.1. Вправи з набуття лексичних знань. Першим видом вправ цієї групи є **презентаційні** та **імітаційні**. У цих вправах подано перелік нових слів і виразів з перекладом на українську мову. Дотримано раціональної послідовності введення лексичних одиниць, з урахуванням дидактичного принципу «від легкого до важкого». Ця вимога реалізується в першочерговому введенні за інших рівних умов коротшого слова та в засвоєнні багатозначної лексичної одиниці первинно в її головному значенні. Оскільки лексичні знання вважаються набутими на рецептивному рівні, якщо учні можуть швидко і безпомилково перекладати лексичні одиниці, що вивчаються, з німецької мови на українську, а на репродуктивному рівні – з української мови на німецьку, то для досягнення такої мети слід набрати приблизно не менше 20 повторень кожної лексичної одиниці в різноманітних тренувальних діях [98]. Для набору вказаної кількості повторень кожної лексичної одиниці пропонується виконати такі дії:

- запис кожної лексичної одиниці окремо на дошці, її самостійне читання учнів хором та індивідуально на основі усвідомлення звуко-буквених зв'язків;

- запис у словники кожної лексичної одиниці з орфографічним промовлянням важких лексичних одиниць [98; 122; 123];

- читання цих лексичних одиниць з дошки в різноманітній послідовності німецькою мовою; при цьому колонка з перекладом цих лексичних одиниць українською мовою зберігається для того, щоб учні мали нагоду щоразу звернути увагу на переклад для запам'ятовування значення лексичних одиниць.

Наприклад: прочитайте лексичні одиниці з їх перекладом; запишіть їх в словник. Зверніть увагу на складні лексичні одиниці, позначені зірочкою, промовте їх орфографічно.

- | | | |
|----|--------------------|----------------|
| 1) | die Turnhalle / -n | спортивна зала |
| 2) | die Sportart / -en | вид спорту |

3)	das Schwimmen	плавання
4)	der Handball	гандбол
5)	die Leichtathletik *	легка атлетика
6)	turnen	займатися фізкультурою
7)	fechten	фехтувати
8)	gewinnen	перемагати
9)	das Boxen	бокс
10)	der Radsport	велоспорт
11)	das Reiten	їзда верхи
12)	der Skisport *	лижний спорт
13)	sportlich	спортивний
14)	anstrengend	втомливий, напружений

Набуття лексичних знань закінчується перевіркою наявних знань на рецептивному та репродуктивному рівнях. Як ми вже відзначали, здатність кожного учня швидко й безпомилково перекласти матеріал, що вивчається, з німецької мови на українську свідчатиме про набуття знань ізольованої лексики на рецептивному рівні, тому кожен учень задіється в такому виді перекладу. Здатність кожного учня перекласти ці лексичні одиниці з української мови на німецьку свідчатиме про наявність знань на репродуктивному рівні, що також зобов'язує вчителя залучити до виконання цієї діяльності кожного учня.

Крім того, у зв'язку зі специфічними особливостями німецької мови пропонуються **трансформаційно-граматичні** та **перекладні** вправи, які спрямовані на набуття знань лексичних одиниць, поданих у специфічних для них граматичних формах. Наприклад, для іменників – у відмінках однини і множини; для прикметників – у чоловічому, жіночому та середньому родах для різних типів відмін; для сильних дієслів – у формі 3-ої особи однини теперішнього часу дійсного способу активного стану, а також у формі минулого часу тощо. Учням пропонується виконати такі дії:

- читання слів і виразів у різних граматичних формах;

- переклад цих слів і виразів з німецької мови на українську, при цьому частина сторінки з українським перекладом закривається;
- переклад цих слів і виразів з української мови на німецьку, при цьому частина сторінки з німецькими лексичними одиницями закривається;
- запис цих лексичних одиниць в різних граматичних формах у зошити.

Наприклад: прочитайте нові лексичні одиниці з їхнім перекладом у різних граматичних формах; запишіть їх:

in der Turnhalle,	у спортивній залі
ohne Turnhalle	без спортивної зали
in den Turnhallen	у спортивних залах
in dieser Sportart	у цьому виді спорту
in diesen Sportarten	у цих видах спорту
anstatt des Schwimmens	замість плавання
im Schwimmen	у плаванні
anstatt des Handballs	замість гандболу
im Handball	у гандболі
in der Leichtathletik	у легкій атлетиці
du turnst	ти займаєшся фізкультурою
er turnte	він займався фізкультурою
ich habe geturnt	я займався/лася фізкультурою
du fichtst, sie ficht	ти фехтуєш, вона фехтує
er focht	він фехтував
ich habe gefochten	я фехтував/ла
du gewinnst	ти перемагаєш,
er gewann	він перемагав/переміг
ich habe gewonnen	я перемагав/переміг (перемагала/перемогла)

Для того, щоб учні оволоділи специфічними для німецької мови явищами, необхідно також запропонувати їм для виконання вправи на словотворення. Цими вправами можуть бути такі:

- утворення дієслів від іменників і навпаки (якщо частина мови за своєю структурою дозволяє це зробити);
- утворення складених слів від іменників, прикметників та дієслів;
- переклад і запис утворених слів.

Наприклад: утворіть від дієслів іменники та навпаки: від іменників дієслова, запишіть їх: das Boxen => boxen; turnen => das Turnen; Europa, die Meisterschaft => die Europameisterschaft.

У процесі виконання вищезазначених дій кожна лексична одиниця набирає такої кількості повторень, яка гарантує набуття знань цих лексичних одиниць практично всіма учнями.

Перекладні вправи, що спрямовані на контроль запам'ятовування лексичного матеріалу, що вивчається, полягають у перевірці рівня засвоєння лексичних одиниць на цьому етапі їх вивчення. Такі вправи виконуються як після презентаційних та імітаційних, так і після трансформаційно-граматичних, і здійснюються, як уже було вказано вище, у вигляді швидкого та безпомилкового перекладу нових лексичних одиниць з німецької мови на українську та навпаки, з української на німецьку.

2.4.2. Вправи з формування лексичних навичок. Узагалі вправи з формування лексичних навичок є абзацами, у кожному з яких багато разів повторюється одне (у деяких випадках два) з вивчених лексичних одиниць у словосполученнях і реченнях. Доцільно подавати лексичні одиниці, які вивчаються, у різних зв'язках з уже знайомими лексичними одиницями у формі словосполучень і речень, що дозволяє учням запам'ятовувати ці лексичні одиниці в типових для них поєднаннях з іншими [230, с. 18]. З урахуванням лінгвістичних особливостей німецької мови такий

вид вправ включає різні форми лексичних одиниць, що вивчаються. З кожним з таких абзаців учні виконують такі вправи:

- **читання** поданих словосполучень і речень з кожною лексичною одиницею, що вивчається, німецькою мовою. Читання здійснюється кожним учнем. Для того щоб ця робота не була монотонною, учні читають представлений матеріал за ланцюжками різних видів. Наприклад, ланцюжок із включенням одного попереднього словосполучення, ланцюжок із захопленням двох попередніх словосполучень, ланцюжок із захопленням трьох попередніх словосполучень. Така форма читання не тільки забезпечує багатократне повторення нового матеріалу з раніше вивченим, але і спонукає учнів уважно стежити за тим, що читається, розвиває в них увагу, зосередженість, залучає кожного з них до загальнонавчальної діяльності;

- **переклад** їх українською мовою з опорою на підручник. Для того щоб задіяти в цій роботі всіх учнів, учитель пропонує переклад за тією самою формою, що і читання;

- **переклад на слух**, а саме:

прямий переклад поданих словосполучень і речень на слух, що є першим кроком з навчання аудіювання. Методика виконання цієї вправи така: усі учні закривають підручники, а один з учнів, визначений учителем, виходить з підручником до дошки і читає вголос по одному словосполученню німецькою мовою. Усі інші учні в цей час одержують завдання слухати та перекладати почуте на слух українською мовою;

прямий переклад зі збільшенням дози є наступною дією перекладних вправ на слух. Методика виконання цієї вправи відрізняється від попередньої лише тим, що викликаний для читання словосполучень учень, читає відразу по два словосполучення; інші учні сприймають почуте на слух, запам'ятовують його і перекладають українською мовою;

зворотний переклад на слух полягає в тому, що учні, які сидять за партами із закритими підручниками, слухають викликаного до дошки учня,

який, дивлячись у підручник, вимовляє кожне словосполучення та речення українською мовою, а інші учні перекладають почуте німецькою мовою;

зворотний переклад зі збільшенням дози. Викликаний до дошки учень вимовляє по два словосполучення та речення, поданих у підручнику українською мовою, а учні, які сидять за партами із закритими підручниками, вимовляють ці словосполучення та речення німецькою мовою.

Наприклад: прочитайте словосполучення та речення; перекладіть їх українською мовою:

Handball, der Radsport und der anstrengende Skisport; statt Handball, Radsport und Skisport; im Handball, im Radsport und im Skisport; über den Handball, den Radsport und den Skisport; statt Radsport in Paris; statt Skisport in den Alpen; statt Handball in Berlin; vom Handball, vom Radsport und vom Skisport viel Interessantes erzählen; über den Handball, den Radsport und den Skisport lange sprechen; Handball spielen; Radsport / Skisport treiben.

Слід зазначити, що такі види прямого та зворотного перекладів не тільки сприяють запам'ятовуванню лексики, що вивчається, але і розвивають фонематичний слух учнів, закладаючи тим самим основи для розвитку вмінь аудіювання.

В організації названих видів вправ слід мати на увазі, що учень, який читає словосполучення та речення за підручником, чи то німецькою мовою, чи то українською мовою, кожного разу повинен бути інший, щоб у кожного учня була можливість побувати в ролі як відтворюючого інформацію, так і трансформуючого її іншою мовою.

Вимовляння та написання власних словосполучень і речень з кожною лексичною одиницею, що вивчається. Ці вправи полягають у тому, що учні: а) самостійно складають та записують у зошити якомога більше словосполучень і речень з новими лексичними одиницями; б) уживають нові лексичні одиниці, що вивчаються, у власних відповідях на запитання; в) самостійно складають та записують якомога більше словосполучень і речень як з новими лексичними одиницями, так і з тими, що вивчалися на

попередніх уроках. Останнє завдання пропонується виконувати у формі гри, яка сприяє більшій мотивації у виконанні навчальних дій з іншомовною лексикою, а також виконує розвивальну та виховну функції в навчанні.

Наприклад: складіть та запишіть якомога більше самостійно складених словосполучень та речень з лексичними одиницями, виділеними жирним шрифтом:

im Handball **gewinnen**; im Schwimmen gewinnen; im Radsport gewinnen; im Reiten gewinnen; im Skisport gewinnen; in der Leichtathletik gewinnen; Ich gewinne im Handball immer. Wer gewinnt im Schwimmen? Anna gewinnt im Radsport nie. Wir gewinnen jedes Jahr im Reiten. Habt ihr im Skisport gewonnen? Haben Sie bei einem Spiel gewonnen? Müssen Sie in dieser Sportart gewinnen? Sie wollen gewinnen, deshalb trainieren sie viel.

Дайте відповіді на запитання, використовуючи при цьому нові лексичні одиниці:

1. Wer nimmt anstatt dieses Meisters / Champions an der Olympiade teil? Mit wem hat sich der Reporter unterhalten? Auf wen sind Sie stolz?

2. Welche Medaillen haben unsere Sportler in der Meisterschaft / in den Wettkämpfen / in der Olympiade gewonnen? Aus welchen Sportarten bestand die Meisterschaft? Aus welchen Sportarten besteht die Olympiade?

3. Wem zu Ehren finden diese Wettkämpfe statt? Mit der Fahne welches Landes ist er gegangen?

4. Welche Zeichen gehören zu den Olympischen Spielen?

Вищезазначена робота закінчується спеціальною вправою – **контрольним перекладом** лексичного матеріалу, що вивчається, у вигляді словосполучень і речень з німецької мови на українську та з української мови на німецьку з регламентацією часу на її виконання. Така вправа складається з двох колонок: у лівій – лексика, що вивчається, у словосполученнях і реченнях подана німецькою мовою, а в правій – українською. Домашнє завдання полягає в тому, щоб навчитися швидко й безпомилково за

регламентований час перекладати цей матеріал з німецької мови українською і навпаки.

Наприклад: а) прочитайте словосполучення та речення німецькою мовою за 2 хвилини; б) закрийте ліву частину сторінки й перекладіть словосполучення та речення німецькою мовою за 2 хвилини:

- | | |
|---|--|
| 1) die gesamte Fläche einnehmen | 1) займати загальну площу |
| 2) die Größe der gesamten Flächen vom Westen, vom Osten, vom Norden, vom Süden beträgt 2000 km ² | 2) дорівнювати величині загальної площі заходу, сходу, півночі та півдня |
| 3) zu den verschiedenen Sportarten der Olympiade gehören | 3) належати до різних видів спорту олімпіади |
| 4) zum Wettkampf in der Leichtathletik gehören | 4) належати до змагання з легкої атлетики |
| 5) das Feuer den Meistern / Champions zu Ehren | 5) вогонь на честь чемпіона |
| 6) die sportliche Ehre verteidigen | 6) захищати спортивну честь |
| 7) im Süden an Österreich und die Schweiz grenzen | 7) межувати на півдні з Австрією та Швейцарією |
| 8) Die Zahl der Meister mit den Goldmedaillen in der Leichtathletik betrug 12 Menschen. | 8) Кількість чемпіонів із золотими медалями з легкої атлетики становила 12 осіб. |
| 9) Das Bundesland Bayern besteht aus vielen großen Städten. | 9) Федеральна земля Баварія складається з багатьох великих міст. |
| 10) Es gibt in Deutschland 25 Großstädte mit mehr als 100.000 Einwohnern. | 10) У Німеччині 25 міст з населенням більше ніж 100.000 жителів. |
| 11) Zum Westen gehören u.a. Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, | 11) До заходу належать Нідерзахсен, Нордрайн-Вестфален, |

- | | |
|--|--|
| Hessen, Rheinland-Pfalz, mit einer Bevölkerung von 35,3 Millionen. | Гессен, Райнланд-Пфальц з населенням 35,3 мільйонів. |
| 12) Jenes Bundesland im Osten grenzt ans Meer. | 12) Кожна федеральна земля на сході межує з морем. |
| 13) Die Turnhalle nahm eine Fläche von 456 m ² ein. | 13) Спортивна зала займала загальну площу у 456 кв.км. |
| 14) Gehörten Boxen und Reiten zu den Meisterschaften? | 14) Чи належали бокс та їзда верхи до чемпіонату? |
| 15) Welche Städte gehören zu diesem Bundesland? | 15) Які міста належали до цієї федеральної землі? |
| 16) Welche Fläche haben diese Bundesländer eingenommen? | 16) Яку площу становили ці федеральні землі? |

Можливість виконання такої домашньої вправи гарантована всім без виключення учням, по-перше, тому що ці лексичні одиниці на уроці повторюються достатню кількість разів, що навіть найслабкіші за успішністю учні запам'ятають їх; по-друге, виключаються труднощі при виконанні прямого та зворотного перекладу, оскільки він наявний у підручнику; і, по-третє, учні не потребують допомоги батьків, будь-яких додаткових роз'яснень, тому сказати, що таке завдання неможливо виконати, учень не зможе, оскільки це не буде правдоподібним. Час, наданий для перекладу, вираховується за середнім темпом мовлення учня. Так, на думку Г. Городілової, навичка вважається сформованою, якщо швидкість виконання мовних операцій іноземною мовою дорівнює швидкості виконання аналогічних операцій рідною мовою [47]. У своїх дослідженнях W. Marslen-Willson, L. Tyler установили, що людина в середньому швидше впізнає слова, ніж може їх вимовити. Тоді як середня тривалість для вимовляння слова складає 0,4 секунди, для впізнавання слова та початку його вимовляння потрібно 0,2 секунди. Рішення про те, чи належить слово певній мові чи ні, приймається дуже швидко: у середньому для цього необхідно 0,5 секунди [228, с. 80]. Таким чином, ураховуючи швидкість, яка потрібна для

впізнання та відтворення слова, необхідно тренуватися в читанні і перекладі іншомовних лексичних одиниць для досягнення швидкості темпу мовлення [32]. Так якщо потрібне слово не буде вчасно викликане з пам'яті та відтворене, то виникне пауза, яка заважатиме мовленнєвому акту.

Контроль становлення навичок здійснюється усно, а потім письмово. Перший вид контролю полягає в перевірці здатності кожного учня усно перекласти подані словосполучення та речення з німецької мови українською, що свідчатиме про сформованість у них лексичних навичок на рецептивному рівні. Другий вид контролю полягає в здатності перекласти той самий матеріал за вказаний час з української мови німецькою, що свідчатиме про сформованість в учнів лексичних навичок на репродуктивному рівні.

Такі контрольні вправи виконують корегувальну роль, що максимально реалізує освітню, виховну й розвивальну цілі навчання. Використання такого роду післяопераційного контролю, за словами Н. Ізотової, є доцільним і дозволяє значно підвищити якість навчання [65, с .17].

Наведені вище вправи дають можливість пригадати лексичний матеріал, що вивчався на попередньому уроці, і готують учнів до **контрольного диктанту-перекладу**, письмової вправи, яка спрямована на перевірку сформованості лексичних навичок. Ця вправа складається з диктанту, який читається українською мовою, а учні пишуть його німецькою. Методика проведення подібних диктантів така: 1) перед диктантом учні промовляють орфографічно важкі за правописом лексичні одиниці, які подано у вправі, що спрямовано на запобігання орфографічних помилок; 2) далі проводиться диктант. Учитель читає кожне словосполучення, вираз або речення українською мовою, роблячи між ними таку паузу, за яку учні встигли б написати почуте німецькою мовою.

Наприклад: напишіть подані словосполучення та речення німецькою мовою під диктовку вчителя українською:

- | | |
|---|---|
| 1) die Einheit genießen und auf sie stolz sein | 1) насолоджуватись єдністю і пишатися нею |
| 2) der Vereinigung zu Ehren | 2) на честь возз'єднання |
| 3) an die Türme grenzen | 3) межувати з баштами |
| 4) inmitten des Turmes | 4) усередині башти |
| 5) freie Bevölkerung | 5) вільне населення |
| 6) an Erfahrung im Reiten reich sein | 6) бути досвідченим в їзді верхи |
| 7) die freie Insel – die beliebten Inseln | 7) вільний острів – улюблені острови |
| 8) als Meister / Champion im Skisport gelten | 8) славитися чемпіоном у лижному спорті |
| 9) Bummelst du durch die Stadt? | 9) Ти прогулюєшся містом? |
| 10) Gilt sie als Meisterin im Schwimmen? | 10) Вона вважається чемпіонкою в плаванні? |
| 11) Galt er als Meister im Boxen? | 11) Він славився як чемпіон у боксі? |
| 12) Galten sie als gute Sportler in der Leichtathletik? | 12) Вони вважалися хорошими спортсменами в легкій атлетиці? |
| 13) Das Symbol gehört zur Einheit. | 13) Символ належить до єдності. |
| 14) Hast du im Laufe deiner Ferien die Natur genossen? – Ja, ich und meine Verwandten haben die Natur genossen. | 14) Ти насолоджувався природою під час канікул? – Так, я і мої родичі насолоджувалися природою. |
| 15) Die gesamte Fläche dieses Turmes beträgt 250 m ² . | 15) Загальна площа цієї башти складає в 250 кв.м. |

Здатність написати лексику, що вивчається, у словосполученнях і реченнях німецькою мовою, сприймаючи її українською, свідчить про готовність до вживання цього матеріалу в передмовленнєвій, а потім і в мовленнєвій діяльності.

У подальшій роботі з лексичним матеріалом учні виконують вправи, які полягають у заміні лексичних одиниць, що вивчаються, їх синонімами та

антонімами. Так, подано речення, в яких ужито нові лексичні одиниці, що учні вивчають на цьому етапі. Під реченнями перелічено синоніми та антоніми, з них учні підбирають ті, що підходять тій чи тій лексичній одиниці.

Наприклад: замініть лексичні одиниці, виділені жирним шрифтом, поданими нижче синонімами й антонімами:

1. Am Brandenburger Tor, dem heutigen Symbol der **Einheit**, beginnt die schöne breite Straße. 2. Eine Insel in Berlin ist an Museen reich, man nennt diese **Insel** die Museumsinsel. 3. Deutsche Mathematiker-**Vereinigung** ist heute sehr beliebt. 4. Diese Stadt wurde im Krieg durch Bomben und Feuer **zerstört**. 5. **Bummeln** wir mal durch die Stadt und genießen wir ihre Schönheit! 6. **Im Laufe** der letzten Monate genoss ich die sportliche Olympiade. 7. Berlin ist **frei**, international und **ist reich an** vielen Sehenswürdigkeiten. 8. Er **gilt** als guter Kamerad.

die Verbundenheit; das Eiland; der Verein; kaputt machen; spazieren gehen, promenieren; im Verlauf, während; autonom, ungezwungen, unabhängig; vermögend sein; den Ruf haben, zählen zu (Dat.).

2.4.3. Вправи з розвитку мовленнєвих умінь на основі сформованих лексичних навичок. Ці вправи включають вправи з розвитку лексичних, передмовленнєвих та мовленнєвих умінь. Метою цих вправ є вживання лексичного матеріалу, що вивчається, у всіх видах мовленнєвої діяльності. Вони націлені на використання учнями в мовленні нового лексичного матеріалу, а також його вживання в поєднанні з раніше вивченим та залучення додаткової лексики для вирішення мовленнєвих творчих завдань. У таких вправах велика частина уваги учнів спрямована на зміст висловлення, менша частина – на його форму. Формою, що допомагає учням говорити у вигляді монологічного й діалогічного мовлення, є опорні тексти, діалоги, малюнки, деталізувальні запитання, деталізувальні слова та словосполучення, а також тексти, що звучать. Найпростішим видом монологічного мовлення є переказ прочитаного з попередніми відповідями

на запитання до тексту. Така опора як готовий текст не вимагає від учнів побудови самостійної фабули розмови, а питання до тексту є планом його переказу.

Вправами з розвитку лексичних умінь є **лексично запрограмовані вправи**. Вони включають завдання **в монологічному мовленні** та спрямовані на розвиток умінь уживання лексики, що вивчається, на основі тексту. Перші з цих вправ складаються з читання тексту, відповідей на запитання до нього та його переказу. Переказ може здійснюватися як в усній, так і в письмовій формах. За даними досліджень І. Синиці, після первинного усного переказу повинен йти письмовий переказ, при якому учні одержують додатковий час на обмірковування прочитаного і вибір найбільш відповідних лексико-граматичних форм для виразу думок. Досягнувши найкращого викладу прочитаного тексту при письмі, учні одержують завдання переказати цей самий текст уже втретє. Така методика проведення читання та переказу тексту дає можливість одержати найкращий його виклад в усній формі [145].

Наприклад: а) прочитайте текст та дайте відповіді на запитання;
б) перекажіть текст з опорою на запитання:

Berlin

Berlin gehört zu den interessantesten Hauptstädten der Welt. Mit seinen 883 Quadratkilometern und 3,5 Millionen Einwohnern ist Berlin die größte Stadt Deutschlands. Die Wasser-, Wald-, Erholungs-, Sport- und Grünflächen nehmen über ein Drittel ihres Territoriums ein.

Berlin ist frei, international und hat viele Sehenswürdigkeiten. Bummeln wir mal durch die Stadt und genießen wir ihre Schönheit!

Vom Bahnhof Zoologischer Garten geht ein Weg in den Tiergarten, den größten Park Berlins. Die wichtigsten Sehenswürdigkeiten von Ostberlin sind

zwischen dem Brandenburger Tor¹ und dem Alexanderplatz². Am Brandenburger Tor, dem heutigen Symbol der Einheit, beginnt die schöne breite Straße Unter den Linden³. Sie war immer die beliebte Straße der Bevölkerung von Berlin.

Zu den beliebtesten Plätzen Berlins gehört der Alexanderplatz – der „Alex“. Nicht weit von ihm steht der 365 m hohe Fernsehturm. Vom Café im Turm sieht man gut über die ganze Stadt.

Eine Insel in Berlin ist an Museen reich, man nennt diese Insel die Museumsinsel. Hier befinden sich die meisten der 14 Museen und Sammlungen: das Alte Museum, das Pergamonmuseum, das Bode-Museum, das Neue Museum und die Nationalgalerie. Rechts von der Straße Unter den Linden ist der Bebelplatz mit der Alten Bibliothek, der Deutschen Staatsoper und der St.-Hedwigs Kathedrale (собор).

Das Berliner Rathaus wurde im 19. Jahrhundert gebaut. Man nennt es auch das Rote Rathaus, weil das Gebäude rot ist. Im Laufe des Zweiten Weltkrieges wurde es zerstört, aber dann wieder aufgebaut. Das älteste Denkmal Berlins ist die Nikolaikirche. Das Umland von Berlin gilt auch als ein Erholungszentrum für viele Touristen wegen der günstigen Lage (сприятливе розташування) inmitten von Seen und Wäldern.

1. Wie heißt die Hauptstadt von Deutschland?
2. Wie groß ist diese Stadt? Wie viele Einwohner hat sie?
3. Was nimmt ein Drittel des Territoriums von Berlin ein?
4. Welche Sehenswürdigkeiten gibt es in Berlin?
5. Was liegt neben dem Bahnhof? Wie heißt der größte Park Berlins?
6. Wo sind die wichtigsten Sehenswürdigkeiten von Berlin?

¹ das wichtigste Wahrzeichen der Stadt und gleichzeitig ein Staatssymbol wurde am Pariser Platz errichtet

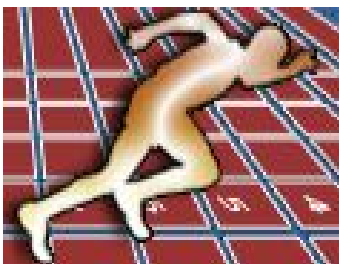
² ein zentraler Platz und Verkehrsknoten wurde nach Zar Alexander I benannt

³ eine der bekanntesten großstädtischen Prachtstraßen Europas, führt vom Pariser Platz bis zur Schlossbrücke, die die Verbindung zur Museumsinsel herstellt

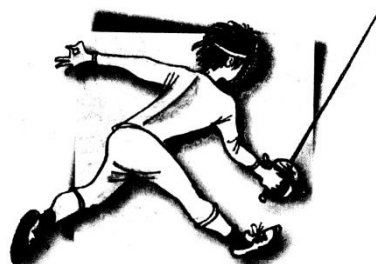
7. Was ist das Symbol der Einheit?
8. Welche Straße in Berlin ist von den Einwohnern besonders beliebt? Und welcher Platz?
9. Was steht in der Nähe von diesem Platz?
10. Wovon sieht man über die ganze Stadt?
11. Wie nennt man die Insel, die an Museen reich ist? Was gibt es hier noch?
12. Wo befindet sich der Bebelplatz? Was ist nicht weit vom Bebelplatz?
13. Wann wurde das Berliner Rathaus gebaut? Warum nennt man es das Rote Rathaus?
14. Wann wurde es zerstört? Wann wurde das Rote Rathaus wieder aufgebaut?
15. Welches Denkmal ist das älteste in Berlin?
16. Warum gilt das Umland von Berlin als Erholungszentrum für viele Touristen?

Другі із цих вправ, що спонукають учнів до вживання вивченої лексики в мовленні, є опис малюнка або малюнків з опорою на деталізувальні запитання. Насамперед, школярам пропонується уважно розглянути малюнок, вникнути в його зміст і відповісти на запитання до нього. Якщо учні при повторній відповіді на запитання читатимуть ці запитання «про себе», а відповідати на них вголос, то отримаємо передбачуване монологічне мовлення.

Наприклад: а) розгляньте малюнки та дайте відповіді на запитання до них; б) опишіть малюнки письмово, використовуйте при цьому синоніми та антоніми з попередньої вправи:



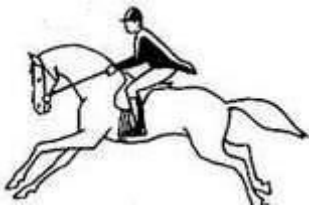
№ 1



№ 2



№ 3



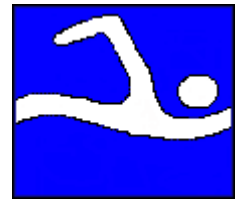
№ 4



№ 5



№ 6



№ 7

1. Was für eine Sportart ist das?
2. Ist es gesund, eine solche Sportart zu treiben? Ist es anstrengend?
3. Kann diese Sportart ein Hobby sein?
4. Ist das eine Wassersportart (eine Wintersportart, eine Sommersportart)?
5. Wo kann man Sommersportarten trainieren?
6. Wo kann man Wintersportarten trainieren?
7. Wo kann man diese Sportart trainieren?
8. Welche Sportarten machen die Menschen mutig und sportlich?
9. Bringt Sport Freude und Vergnügen?
10. Was sollen die Sportler tun, um zu gewinnen?
11. Welche Sportarten gibt es auf den Bildern nicht?
12. Welche Sportarten kennen Sie noch?

Вправи в діалогічному мовленні складають ті, завданням яких є, наприклад, розпитати один одного або провести бесіду на тему, що вивчається у певний момент. При цьому учні використовують певні лексичні одиниці, подані у завданні.

Наприклад: розпитайте один одного щодо міст України, використовуйте при цьому подану лексику:

inmitten des beliebten Bezirkes bummeln; das wertvolle Bauwerk; sich schnell entwickeln; zahlreiche Häuser ausbauen; sich im Laufe vieler Jahrhunderte herausbilden; alle bezaubern; erstmals erwähnen; durch das Gebäude führen; j-n auf Schritt und Tritt verfolgen; den Kampf annehmen; viele Länder im Süden im Kampf erobern.

Вправами з **аудіювання** є завдання з використанням опори, які вимагають більшої самостійності в продукуванні висловлювання, наприклад, прослуховування незнайомого тексту із запитаннями до нього. Такий текст учитель підбирає самостійно, користуючись додатковими матеріалами. Оскільки подібний текст заснований виключно на знайомому лексико-граматичному матеріалі, його розуміння не є важким для учнів. Відповіді на запитання до нього допомагають пригадати багато подробиць прослуханого. При повторному викладі цього ж тексту учні розповідатимуть його досить швидко, безпомилково, не пропускаючи багато деталей.

Складнішими вправами цього виду є ті, які вимагають ще більшої самостійності в говорінні, наприклад, деталізувальні запитання. У такому випадку готового тексту немає, а є тільки спеціальні запитання у зв'язку з будь-якою темою або подією. Якщо, відповідаючи на такі запитання, учні вживатимуть незнайому лексику, їх не слід зупиняти, а, навпаки, підтримувати, тобто записувати на дошці невідомі лексичні одиниці з перекладом, щоб сказане одним учнем було зрозумілим для всіх слухачів.

Вправами з розвитку передмовленневих умінь є **тематично зумовлені вправи**. До вправ у **монологічному мовленні** належать ті, завданням яких є складання власних мікроситуацій із заданими словосполученнями та виразами.

Наприклад: прочитайте словосполучення, перекладіть їх українською мовою; складіть власні мікроситуації з ними:

1) ein mildes Klima; 2) reich an Bodenschätzen sein; 3) seine Heimat einzigartig finden; 4) sich an der bemerkenswerten Gedenkstätte treffen; 5) in der Vergangenheit bleiben, 6) in der Gegenwart locken; 7) unter dem Schutz des Fürsten stehen; 8) die schönste Kathedrale schaffen.

Вивчена лексика може також використовуватися при складанні висловлювань з опорою на деталізувальні або ключові слова та вирази, які розташовуються в такій послідовності, що введення кожної з лексичних одиниць одне або два речення забезпечить отримання зв'язного мовлення.

Наприклад: опишіть зовнішність Вашого батька, уживаючи такі лексичні одиниці: обличчя, волосся, очі, чоло, ніс, щоки, губи, шкіра тощо. (Beschreiben Sie das Aussehen von Ihrem Vater mit folgenden Wörtern und Ausdrücken: das Gesicht, die Haare, die Augen, die Stirn, der Nase, die Wangen, die Lippen, die Haut usw.).

Прикладом ключових слів і виразів можуть бути такі: мій улюблений письменник, його ранні твори, його твори на середньому етапі творчості, моє ставлення до його драматургії наприкінці його життя, його творчі контакти з відомими особами того часу (mein Lieblingsschriftsteller, seine frühere Werke, seine Werke in der Mitte von der Laufbahn, mein Verhalten zu seiner Dramaturgie am Ende seines Lebens, seine Schaffenskontakte mit anderen berühmten Menschen damaliger Zeit).

Кожний з цих виразів вимагає детального пояснення. Сам вираз може і не вводитися в речення, тому що він лише служить базою для продукування мікротексту, у сукупності дозволяючи одержати повну й детальну інформацію щодо певної тематики.

Однією з перелічених вище вправ може бути така. Учням пропонується початок історії, яку необхідно продовжити. Один з учнів починає читати подане речення і продовжує його власне складеними реченнями. Наступний учень продовжує історію. Після того, як усі учні запропонували своє продовження, підводиться підсумок у вигляді короткого переказу декількома учнями по черзі змісту історії. Далі пропонується записати короткий план цієї історії з тим, щоб з опорою на нього розповісти складений текст. Така вправа розвиває швидкість реакції, привчає учнів слухати співрозмовника, оскільки втрата інформації призводить до розриву в ланцюжку речень і спотворення значення висловлювання.

Інсценізація заданих діалогів є вправами **в діалогічному мовленні**.

Наприклад: прочитайте діалоги та інсценуйте їх:

- Weißt du, welche Mannschaft gewonnen hat?
- Im Fußball oder im Volleyball?
- Nein, im Tennis. Hast du denn das Tennis von gestern nicht gesehen?
- Leider nicht. Interessierst du dich für Tennis?
- Ja, klar. Ich spiele Tennis selbst auch gern.

- Mein Trainier hat mir gesagt, dass ich mehr trainieren soll. Ich habe im letzten Spiel nicht gewonnen.
- Ja, er hat Recht. Du musst mehr trainieren. Vielleicht kommst du morgen zu uns, in die Turnhalle?
- Ja, gerne. Welche Sportarten trainiert man gewöhnlich in dieser Turnhalle?
- Sehr viele. Z.B. Handball, Fußball, Boxen und auch Leichtathletik.

- Welche Sportarten gefallen dir?
- Oh, ich finde alle Sportarten gut, z.B. Radsport und Skisport. Alle Sportarten machen den Menschen mutig und gesund.
- Und ich denke, dass Reiten besonders gut ist.
- Meiner Meinung nach ist Leichtathletik sehr interessant.

- Ich glaube, die populärste Sportart ist doch Handball!
- Spielst du Handball?
- Ja, und wir gewinnen immer.
- Und ich turne regelmäßig, zu Hause oder in der Turnhalle. Es ist auch sehr gut und gesund. Ich schwimme und reite auch gerne.

- Ich gehe am Wochenende fechten. Komm doch mit!
- Oh, ich habe keine Lust zu fechten. Boxen finde ich besser!
- Das ist aber anstrengend, oder?

- Nein, wenn du jeden Tag trainierst, wirst du sportlich.
- Fährst du gerne Ski?
- Ja, es macht mir viel Spaß.
- Ich mag keinen Skisport. Es ist mir zu anstrengend. Nicht wahr?

Schwimmen ist viel besser, viele Menschen mögen es.

- Machst du viel Sport?
- Ja, am liebsten spiele ich Handball mit meinem Bruder oder anderen Kindern. Und du, welchen Sport machst du?
- Handball finde ich auch gut, aber Boxen gefällt mir noch besser. Diese Sportart ist anstrengend, aber macht kräftiger.

- Wo kann man Sport treiben?
- Im Hof, in der Turnhalle, zu Hause, im Stadion, im Park.
- Wann kann man turnen?
- Im Winter, im Sommer, jeden Tag, in den Ferien, immer.
- Warum sollte man sportlich sein?
- Um gesund, mutig und stark zu sein.

Що стосується наступних вправ, то вони полягають у прослуховуванні незнайомого тексту, який підбирається вчителем з додаткових матеріалів у зв'язку з темою, що вивчається. Учні після прослуховування такого тексту виконують завдання, спрямовані на узагальнене та детальне сприймання інформації на слух. Такі вправи і є вправами **в аудіюванні**.

Усі перелічені вправи є обов'язковими для навчання вживання вивченої лексики на рівні, що готує учнів до продукування власних висловлювань з лексичним матеріалом, що вивчається.

Вправами з розвитку мовленнєвих умінь є **особистісно орієнтовані (творчі) вправи**.

Першими із вправ цієї групи є вправи **в монологічному мовленні**. Їх завдання полягає в підборі додаткової інформації у зв'язку із заданими висловлюваннями та повідомлення цієї інформації іншим учням у класі. Таке завдання спонукає учнів до вираження власного ставлення до ситуації. Опорами для виконання таких вправ можуть слугувати схеми, таблиці й малюнки, які лише тезисно та коротко надають інформацію, що може бути використана при структуруванні висловлювань.

Наприклад: наведіть до поданих висловлень додаткову інформацію і повідомте її іншим учням:

In unserer Schule kann man verschiedene Sportarten treiben.

Sportlich sein – gesund sein.

Meine Lieblingssportarten.

Складнішим завданням, що спонукає учнів до вживання вивченої лексики, є відповіді на ключові запитання або опис малюнка з ключовими запитаннями під ним. Ключові запитання не розкривають детально зміст майбутнього висловлення, а є лише його генеральними направляючими. І, якщо на деталізувальні запитання достатньо дати у відповіді одне речення, то на ключові – декілька пов'язаних за значенням речень. Прикладами деталізувальних запитань можуть бути такі: Wo warst du gestern? Wie alt bist du? In welcher Stadt wohnst du? Ключові ж питання є більш узагальнюючими та звучать приблизно так: Wie ist das Wetter im Winter in Ihrer Stadt? Wie sieht deine Mutter aus? Was machst du nach den Stunden? Як бачимо, на такі запитання недостатньо відповісти одним реченням, а слід дати зв'язне, цільне мікровисловлювання.

Наприклад:

Was weißt Du über:

- 1) die Geschichte der Olympischen Spiele?
- 2) die Sportarten, aus denen die Olympischen Spiele bestehen?
- 3) die Symbole der Olympiade?

4) die Sportleistungen, die die Sportler erbringen müssen, um an der Olympiade teilnehmen zu können?

Уживання лексики, що вивчається, повинне активізуватися і в діалогічному мовленні. З цією метою пропонується така вправа як обговорення у зв'язку із запитом додаткової інформації на задану тематику, що дозволяє вибудовувати діалогічне мовлення за різними схемами, наприклад:

учень > учень,	учитель > клас
учень > клас,	клас > учитель,
клас > учень,	учитель > учень.

Наприклад: наведіть додаткову інформацію про міста Німеччини та розпитайте щодо цього свого однокласника / свою однокласницю, наведені словосполучення слугуватимуть допомогою:

die Bundesländer im Norden / im Süden / im Westen / im Norden, die Fläche einnehmen, zum Osten / Westen gehören, im Süden / Norden betragen, an die Nachbarstaaten grenzen, die gesamte Bevölkerung, die Einwohner in verschiedenen Bundesländern.

Більш складними вправами в діалогічному мовленні є складання власних діалогів з подальшим їх розігруванням.

Одним з видів мовленнєвих вправ з уживанням засвоєної лексики в діалогічному мовленні є озвучування мови людей на спеціально підібраних малюнках. Методику роботи з такими вправами ми описували вище.

Наприклад: розгляньте уважно малюнок і подумайте, про що могли б розмовляти люди, зображені на ньому; інсценуйте їх розмову:



У подальшому учні отримують завдання написати власний твір на задану тему, що вивчається, із залученням додаткової нової лексики. Такий твір зачитується в класі з пропозицією для інших учнів переказати його. Таким чином, виконуються вправи **в аудіюванні**. Учні не тільки розвивають уміння якнайточніше передати зміст почутого, але й висловлюють власне ставлення до такої інформації.

Наприклад: прочитайте свій твір про Ваші заняття спортом та запропонуйте однокласникам переказати його.

Серед особистісно орієнтованих (творчих) вправ можуть бути також і такі. Найпростішим видом вправи, що спонукає учнів до говоріння на основі ситуації є створення таких навчально-мовленнєвих умов, за яких учні вимушені говорити у зв'язку з одержаним завданням. Наприклад: Уявіть, що взимку Ви відвідали одне з найкрасивіших українських міст – Львів.

а) Опишіть його визначні пам'ятки та розкажіть, як Ви провели час.
 б) Розпитайте один одного про Вашу подорож до Львова. (Stellen Sie sich vor, dass Sie im Winter eine der schönsten ukrainischen Städte, Lviv, besuchen haben.
 а) Beschreiben Sie ihre Sehenswürdigkeiten und erzählen Sie, wie Sie die Zeit da verbracht haben! б) Fragen Sie einander nach Ihre Fahrt in Lviv!).

Пропонується також використовувати в таких вправах завдання на розширення словникового запасу учнів. Вони полягають у залученні прислів'їв або приказок до описаної вище вправи. Так учням пропонується використати прислів'я або приказку німецькою мовою у зв'язку з темою заданої ситуації. Наприклад: Ohne Fleiß kein Preis. – Без старанності немає нагороди. – Без праці не виймеш і рибку зі ставка. Цю приказку, наприклад, пропонується включити в ситуації з використанням лексики на тему «Sport».

Більш комунікативні завдання для розвитку вмінь реально-мовленнєвої комунікації з використанням вивченого лексичного матеріалу пропонує Ю. Пассов. Це комунікаційно-провокаційні або комунікаційно-сенсаційні вправи [117]. Учитель повідомляє учням будь-яку з реально можливих сенсацій, учні не можуть залишатися байдужими до почутої інформації та вступають у розмову з учителем, або вчитель провокує учнів на будь-яку суперечку. Наприклад, він говорить, що хтось з учнів розбив вікно на уроці фізкультури, хоча чудово знає, що цього не відбулося. Учитель починає німецькою мовою пред'являти претензії до одного з учнів, який здивовано намагається довести, що він цього не робив, та наводить всілякі аргументи на своє виправдання, залучаючи до розмови інших учнів класу, які його підтримують. Зрештою вчитель погоджується і вибачається за дезінформацію. На початку виконання таких завдань учні вірять у природність розмови і, тим самим, природно підтримують її, але потім вони розуміють, що це не більше ніж розіграш, який необхідний лише для того, щоб вони розмовляли німецькою мовою. У такому разі виконання цих завдань перетворюється на буденну навчальну роботу.

Відповідно до теми нашого дослідження нас цікавить уживання в непередбаченому мовленні лексики, що вивчається, тому ми не вдаватимемося в характеристику достовірно мовленнєвих завдань, а підкреслимо лише те, що вони дійсно спонукають учнів до вживання вивченої лексики в достатньо природних умовах.

Однією з таких вправ може бути така. Серед груп учнів розподіляються ролі, наприклад, бабуся, дідусь, старший син, молодший син, тато, мама. Пропонується ситуація, суть якої полягає в такому: старший син бажає займатися певним видом спорту, наприклад баскетболом. Бабуся і дідусь відмовляють його від цього, пропонуючи займатися іншим видом спорту, наприклад плаванням. Батьки наполягають на тому, що необхідно більше часу приділяти навчанню. А молодший брат радіє цій новині, оскільки теж хоче займатися спортом.

Така вправа створює умови, наближені до реальних, дозволяє учням не тільки вживати весь вивчений лексичний матеріал самостійно та варійовано, але і проявляти емоційне відношення до ситуації, що підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови й розвиває впевненість у власних силах.

Іншими мовленнєвими вправами, що спонукають до вживання вивченої лексичної інформації, є організація диспутів, телемостів, семінарів з будь-яких актуальних питань. До виконання таких мовленнєвих завдань учні повинні ретельно готуватися, оскільки їм не вистачає реального словникового запасу, обмеженого з причини регламентованого навчального часу. Учні заздалегідь готують додаткову лексику, яка їм знадобиться під час проведення подібних бесід. Такі завдання вимагають більших затрат часу, тому вони проводяться як окремі уроки, і, якнайчастіше, за участю учнів та вчителів декількох класів або шкіл.

Таким чином, описані вище мовленнєві вправи ведуть до активного вживання вивченого словникового запасу в непідготовленому мовленні учнів.

Саме такі вправи з набуття лексичних знань, формування лексичних навичок і розвитку лексичних, передмовленнєвих та мовленнєвих умінь мають місце в нашому посібнику, який став основою для проведення експерименту.

Експериментальний навчальний посібник є системою комплексів, яких усього шість. Кожний з комплексів складається з трьох уроків. У перших

уроках подані вправи з набуття лексичних знань і формування лексичних навичок. Другі уроки комплексів містять вправи, що готують учнів до контролю сформованості лексичних навичок, самий контроль в усній та письмовій формах, а також вправи, що готують учнів до мовленнєвої діяльності. Такі вправи забезпечують можливість уживання лексичного матеріалу, що вивчається, на основі готових прослуханих і прочитаних текстів, а також малюнків, які підлягають опису. Треті уроки комплексів включають вправи з розвитку вмінь уживання лексики, що вивчається, у непередбаченому монологічному та діалогічному мовленні на основі мовленнєвих ситуацій. Приклади матеріалів експериментального навчального посібника подано в додатку Б.

Для порівняння з таблицями 2.1, 2.2, 2.3, описаними в пункті 2.1.1, представимо аналогічні таблиці, в яких подано запрограмовані повторення лексичних одиниць, що вивчаються, розробленого нами експериментального навчального посібника (таблиця 2.5).

Таблиця 2.5

Частотність повторення лексики, що вивчається, уведеної в першому комплексі, повтореної в другому, третьому, четвертому, п'ятому та шостому комплексах експериментального навчального посібника з навчання лексики німецької мови для учнів 7-8 класів спеціалізованих шкіл

№ п/п	Лексичні одиниці комплексу 1	Кількість повторень лексичних одиниць комплексу 1					
		у комплексі 1	у комплексі 2	у комплексі 3	у комплексі 4	у комплексі 5	у комплексі 6
1)	die Turnhalle / die Turnhallen	13/13	7/7	4/4	4/4	3/3	3/3
2)	das Schwimmen	15	7	4	4	4	4
3)	die Sportart / die Sportarten	13/13	7/7	4/4	4/4	3/3	3/3

Продовж.табл. 2.5

4)	der Handball	15	7	4	4	4	4
5)	die Leichtathletik	13	7	4	4	4	4
6)	turnen	15	7	4	4	4	4
7)	fechten	18	7	4	4	3	4
8)	siegen	15	7	4	4	3	4
9)	das Boxen	13	7	4	3	4	4
10)	der Radsport	14	7	4	3	4	4
11)	das Reiten	13	7	4	3	4	4
12)	der Skisport	14	7	4	3	4	4
13)	sportlich	14	7	4	4	5	4
14)	anstrengend	13	7	4	4	4	4

Як видно з таблиці, лексичні одиниці, які вводяться для їх вивчення на уроці першого комплексу запрограмовано повторюються в другому, третьому, четвертому, п'ятому та шостому комплексах. Кількість таких повторень свідчить про їх системність, послідовність та періодичність, що сприяє міцному та довготривалому засвоєнню лексики німецької мови, яка вивчається.

Частотність повторення лексичних одиниць другого, третього, четвертого, п'ятого та шостого комплексів аналогічна кількості повторень, поданих у таблиці 2.5, та в таблицях В.2.6, В.2.7, В.2.8, В.2.9, В.2.10, що розміщені в додатку В.

Висновки до розділу 2

Аналіз сучасних методів навчання лексики німецької мови та підручників, в яких вони реалізовані, показав, що жоден з них, окрім системно-комунікативного методу, не забезпечує відносно повного засвоєння запрограмованого лексичного матеріалу в установлені терміни навчання.

Виявлено, що у проаналізованих методах відсутня така система вправ, яка забезпечує можливість практичного вживання вивчених лексичних одиниць більшістю учнів не тільки в навчальний, але й у відстрочений час.

Системно-комунікативний метод навчання вирішує це завдання, але лише на матеріалі англійської та французької мов.

Компоненти змісту навчання лексики німецької мови полягають у набутті лексичних знань на рецептивному та репродуктивному рівнях, у формуванні лексичних навичок на рецептивному й репродуктивному рівнях, у розвитку лексичних, передмовленнєвих і мовленнєвих умінь на рецептивно-репродуктивному і продуктивному рівнях. Звідси, система вправ з навчання лексики німецької мови складається з відповідних вправ. Знання лексики німецької мови набуваються шляхом сприйняття, усвідомлення та запам'ятовування ізольованих лексичних одиниць у їх початковій формі, та в їх специфічних граматичних формах, а також шляхом усного й письмового відтворення. Навички вживання лексики німецької мови формуються шляхом використання кожної лексичної одиниці в таких словосполученнях і реченнях, що відображують вивчені специфічні особливості граматики німецької мови. Уміння використання лексики німецької мови розвиваються шляхом уживання всіх вивчених лексичних одиниць у різноманітних формах у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Дидактичними принципами побудови системи вправ є принципи: системності у вивченні лексичного матеріалу; послідовності його введення та засвоєння; доступності й посильності в його викладенні для учнів; надання рівних можливостей для кожного учня; досягання відносно повного засвоєння лексичних одиниць; наочності; взаємопов'язаної освіти, розвитку та виховання; науковості; завершеності навчання. Його методичні принципи полягають: у свідомому засвоєнні мовних операцій, але їх автоматизованому виконанні в процесі комунікації; у комунікативній спрямованості навчання, яка полягає в обов'язковому вживанні кожної лексичної одиниці, що вивчається, в її різних граматичних формах у всіх видах мовленнєвої

діяльності; у врахуванні рідної мови та опори на неї; у зв'язку лексичних одиниць, що подаються, від вивчених фонетичних і граматичних; у вивченні на одному занятті конкретного обсягу лексичних одиниць з їх подальшим збільшенням за певних психологічних умов; у можливості подолання однієї лексичної труднощі, до рівня її повної реалізації перед вирішенням наступної; у самостійному розширенні словникового запасу при виконанні домашніх письмових творчих робіт.

Основні положення цього розділу відображено в авторських статтях [179; 181; 182; 183; 185; 186].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 7-8 КЛАСІВ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ШКІЛ

Ефективність системи вправ вимагає перевірки, побудованої за наведеними вище засадами, тобто здійснення експериментального навчання в режимі запропонованої системи з метою визначення його продуктивності порівняно з іншими підходами в навчанні іншомовної лексики.

На цьому етапі потрібно було вирішити такі завдання, як-от: перевірка продуктивності розробленої системи вправ, простеження просунення учнів щодо засвоєння ними лексичного матеріалу, який вивчається, на рівні знань, навичок і вмінь, установлення кількісних та якісних змін, виявлених у вмінні учнів уживати лексику, що вивчалася, у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Експериментальна робота з перевірки запропонованої системи вправ з навчання лексики німецької мови проводилася в 7-8 класах спеціалізованих шкіл. Усього в період 2005-2007 року в експериментальному навчанні взяли участь 430 учнів і 15 учителів. Групи для проведення експерименту були відібрані з урахуванням рівня їх навченості та ступеня мовної підготовки. Рівень лінгвістичної підготовки учнів, умови організації експерименту були відносно рівними, що дозволяло забезпечити достовірність і валідність експериментальних даних.

Контингент учителів, що проводили навчання лексики німецької мови за розробленим посібником, складався з педагогів, які мали однаковий досвід роботи у викладанні німецької мови. З учителями була проведена спеціальна робота з підготовки до навчання учнів за експериментальною методикою. Така підготовка полягала в прослуховуванні теоретичного курсу щодо особливостей розробленої методики навчання. Лекції цього курсу включали такі теми: цілі навчання лексики німецької мови; зміст навчання лексики німецької мови; система вправ з навчання лексики німецької мови; критерії

перевірки якості засвоєння знань, рівня сформованості навичок та становлення вмінь; система контролю й оцінювання засвоєння лексики німецької мови.

Після лекцій з учителями були проведені практичні заняття з навчання лексики німецької мови. Усе експериментальне навчання проводилося на навчальному матеріалі, передбаченому програмою, та за підручниками німецької мови авторки Н. Бассай, що використовують у школах з поглибленим вивченням німецької мови. Експеримент проводився за встановленою сіткою: п'ять годин на тиждень. Таким чином, матеріал, на основі якого здійснювався експеримент, і терміни, призначені для вивчення цього матеріалу, були однаковими для всіх груп – у повній відповідності з календарними планами, затвердженими методичними об'єднаннями шкіл.

Відмінність полягала в тому, що організація роботи над лексичним матеріалом в експериментальних групах (далі – ЕГ), на відміну від контрольних груп (далі – КГ), була побудована відповідно до розглянутих нами лінгводидактичних засад процесу навчання лексики німецької мови і розробленої системи навчальних вправ.

Відразу після закінчення експериментальної роботи проводилися письмові й усні зрізи, і через три місяці, після літніх канікул, зрізи, відстрочені у часі. Метою проведення кожного зрізу було виявлення рівня засвоєння лексичного матеріалу за вивченими темами, визначення ступеня засвоєння лексичного матеріалу на рівні набуття лексичних знань (рецептивний та репродуктивний варіанти), формування лексичних навичок (рецептивний і репродуктивний варіанти), розвитку лексичних, передмовленнєвих та мовленнєвих умінь (рецептивно-репродуктивний і продуктивний варіанти). Прикінцеві й відстрочені у часі зрізи склалися з п'яти завдань. Вони передбачали:

- переклад вивчених лексичних одиниць з німецької мови українською та навпаки;

- переклад вивчених словосполучень і окремих речень з німецької мови українською та навпаки;
- висловлення на основі вживання обмеженої кількості лексичних одиниць у пов'язаних за змістом реченнях;
- висловлення на основі прочитаного та прослуханого тексту з використанням вивченої лексики;
- невідповідне висловлення монологічного та діалогічного характеру з уживанням вивченої лексики.

Матеріали зрізів піддавалися кількісному й якісному аналізу. Усі одержані дані заносились у таблиці, в яких зазначалася кількість учнів; кількість правильно перекладених лексичних одиниць, словосполучень та окремих речень; кількість правильно вжитих пов'язаних за змістом речень з обмеженим числом лексичних одиниць; кількість правильно вжитих пов'язаних за змістом речень на основі прочитаного та прослуханого текстів; кількість правильно вжитих пов'язаних за змістом речень у невідповідному мовленні. При цьому враховувалася правильність перекладу та вживання лексичних одиниць в лексичному і граматичному відношенні.

Відстрочений у часі зріз, який був проведений після закінчення експериментального навчання, а саме після літніх канікул, включав ті самі завдання, що і після закінчення проведення формувального етапу експерименту. Метою відстроченого в часі зрізу було з'ясування рівня забування учнями вивчених лексичних одиниць. Зріз проводився з тими ж учнями, які брали участь в експериментальній роботі і на тому ж експериментальному матеріалі.

Упродовж проведення експериментальної роботи навчання учнів лексики німецької мови було розділено на три етапи.

Перший її етап здійснювався в 2004-2005 році. Він полягав у проведенні констатувального етапу експерименту і підготовки вчителів до проведення формульовального етапу експерименту.

Другий етап експериментальної роботи охоплював період 2005-2006 та 2006-2007 навчальних років. Він полягав у проведенні власне формульовального етапу експерименту, підрахунків, математичної обробки й аналізу результатів експерименту.

Третій етап експериментальної роботи відбувався на початку 2007 та на початку 2008 рр. Він мав на меті перевірку рівня засвоєння лексичного матеріалу учнями після літніх канікул. На цьому етапі також здійснювався аналіз і узагальнення емпіричних даних.

3.1. Критерії оцінювання засвоєння лексики німецької мови учнями 7-8 класів

На початку проведення експериментальної роботи були визначені критерії засвоєння лексики німецької мови учнями.

Виходячи з визначених теоретичних засад навчання лексики німецької мови, ми перевіряли засвоєння іншомовної лексики за такими критеріями: правильність перекладу, правильність уживання. Показниками за першим критерієм виступили: ізольовані лексичні одиниці, словосполучення з вивченими лексичними одиницями, окремі речення з вивченими лексичними одиницями. Показниками за другим критерієм були такі: пов'язані за змістом речення з обмеженою кількістю лексичних одиниць, пов'язані за змістом речення в підготовленому та непідготовленому мовленні з усіма вивченими лексичними одиницями.

Для діагностики рівня засвоєння лексики німецької мови учнями 7-8 класів отримані результати співвідносилися з рівнями, запропонованими в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти. Так, високому рівню (B2) відповідає вільне володіння лексикою на найбільш загальні теми й теми,

пов'язані зі сферою діяльності учнів, варіювання формулювань з уникненням частих повторів, можливими лексичними помилками, які спричиняють невпевненість та інакомовлення. Достатньому рівню (B1) відповідає наявність в учнів достатнього лексичного запасу, щоб висловитися з деякими перефразуваннями на більшість тем, що зустрічаються в повсякденному житті учнів. Середньому рівню (A2) відповідає наявність в учнів достатнього лексичного запасу для здійснення звичайних повсякденних трансакцій, до яких входять знайомі ситуації і теми. Низький рівень (A1) відповідає володінню окремими лексичними одиницями і фразами, пов'язаними з конкретними ситуаціями [58, с. 112].

Оцінювання за кожним показником здійснювалося відповідно до принципу повного засвоєння матеріалу, що вивчається, і фіксувалося за шкалою оцінок, де бал «1» відповідав правильному виконанню завдання; бал «0» - неправильному. Згідно з цим високому рівню відповідало 100% - 90%; достатньому рівню – 89% - 75%; середньому рівню – 74% - 60%; низькому – нижче 59% правильно виконаних завдань.

Для перевірки засвоєння ізольованих лексичних одиниць учням пропонувалась уся вивчена з початку навчального року лексика (220 лексичних одиниць; сюди не входила лексика тем, що вивчались у момент перевірки) для її перекладу з української мови німецькою (рівень сприйняття) і з німецької мови українською (рівень відтворення). Перевірка засвоєння всієї вивченої лексики здійснювалась у знайомих учням граматичних конструкціях. Для тестування учнів обсяг лексики було подано в 11 варіантах, що містили по 20 лексичних одиниць. Учні вибирали картки із завданнями довільно, при цьому вони не бачили, що на них написано.

Для перевірки засвоєння вивченої лексики в словосполученнях та окремих реченнях учням були запропоновані словосполучення й окремі прості речення, що включали вивчений лексичний матеріал, на основі вивченої граматики, по 20 пунктів кожному для їх перекладу з іноземної

мови українською (рівень сприйняття) і з української мови німецькою (рівень відтворення).

При цьому, як при перевірці здатності виконати завдання на першому, так і на другому рівнях, правильність написання матеріалу українською мовою не враховувалася, а правильність написання матеріалу німецькою мовою враховувалася. Лексичні одиниці, запропоновані учням для перекладу з німецької мови українською, не повторювалися в завданні на зворотний переклад.

Для перевірки засвоєння вивченої лексики в пов'язаних за змістом реченнях учням було запропоновано висловитись у формі пов'язаних за змістом речень, з уживанням указаної експериментатором обмеженої кількості лексичних одиниць (по 20), що відповідали певній темі.

Володіння лексикою в підготовленому мовленні перевірялося шляхом: а) письмового, б) усного переказів прочитаних і прослуханих текстів, що склалися зі знайомих лексичних одиниць. Ці тексти були однаковими для всіх учнів. Текст, призначений для читання, складався зі 153 значущих слів, а текст, призначений для прослуховування – зі 146 значущих слів. При усному переказі враховувалася кількість правильно вжитих у лексичному відношенні речень і нормативне вимовляння кожної вжитої лексичної одиниці; при письмовому переказі враховувалась орфографічна правильність написаних лексичних одиниць і їх правильного змістового та стилістичного вживання, в обсязі, установленому програмами [124].

Для перевірки рівня засвоєння лексики в непередготовленому мовленні учням були запропоновані завдання висловитися та провести діалог за ситуаціями, теми яких відповідали лексичному матеріалу, що вивчається. Для визначення якості монологічного й діалогічного мовлення бралася до уваги кількість правильно вимовлених у мовному відношенні речень, відповідних темі, без будь-якої попередньої підготовки, в обсязі, встановленому програмами [124].

Наведемо зміст одного з варіантів таких завдань.

1. Перекладіть подані лексичні одиниці українською мовою: der Zug, die Lust, das Schild, die Traube, die Ausleihe, das Rätsel, die Veranstaltung, billig, weich, knackig, arm, umtauschen, einbiegen, werfen, sich freuen, bitten, stricken, lassen, zollfrei, gleich.

2. Перекладіть подані лексичні одиниці німецькою мовою: люди, новина, сміття, огірок, перукар, гроші, можливість, найближчий, рятувати, брати участь, замовляти, повідомляти, бути відчиненим, від'їжджати, забувати, рівний, упевнений, півтора, телефонувати, просто зараз.

3. Перекладіть подані словосполучення і речення українською мовою: glücklich sein, nach Frankreich fliegen, vom Bahnhof abholen, den Pass vorzeigen, die Promenaden am Abend, den Bäcker begrüßen, zu viel Lebensmittel, saftige Ananasse, sich lebhaft unterhalten, seit dem vorigen Sonntag; Das stimmt. Warum füllen Sie das Anmeldeformular nicht aus? In dieser Zeile fehlt ein Wort. Das war aber ein Witz! In diesem Sommer hat sich bei uns sehr viel ereignet. Heinrich hat sich noch nicht gemeldet. Womit fährst du zur Arbeit? Wir müssen die Fahrkarten besorgen. Steigen Sie bitte hier um! Welche persönlichen Sachen haben Sie mit?

4. Перекладіть подані словосполучення та речення німецькою мовою: шукати готель, переходити вулицю, коротка розмова, надсилати телеграму, знаходитися біля крамниці, відділ готового одягу, платити в касі, свіжа риба, кілограм лимонів, логічно мислити. Я довіряю моєму знайомому. Ми знайшли словник на столі. Які свята відзначає ваш народ? У міні немає читацького квитка. Замовити для вас книги? Це цікаве інтерв'ю. Чи любите Ви займатися рукоділлям? – Ні, я охоче граю в комп'ютерні ігри. Починаймо заняття! У тобі є плани на канікули?

5. Побудуйте висловлення в обсязі 20 пов'язаних за змістом речень, використовуючи такі лексичні одиниці: організувати, займатися рукоділлям, плести спицями, вишивати, плести крючком, грати в комп'ютерні ігри, проводити, приємний, шкільні друзі, відвідувати, успіх, мати вільний час, проводити час, разом, подати заявку на участь, починати (щось), у вихідні дні, під час канікул, гурток.

6. Прочитайте текст і перекажіть його усно.

Peter ist in der Apotheke. Er hat vergessen – er musste noch Brot kaufen. Er geht links die Kirschallee entlang. Dann biegt er rechts in die Beethovenstraße ein, geht bis zum Sternweg, überquert ihn, und geht die Gasse geradeaus. Und da befindet sich der Bäcker, sein Laden ist geöffnet. Peter umtauscht das Geld und kauft Brot – es ist nicht so teuer und kostet 6 Euro. Peter bezahlt dem Bäcker und sie unterhalten sich über Neuigkeiten. Dann geht Peter zur Post, er will ein Telegramm seinem Freund und noch ein Paar Postkarten schicken. In einem Telegramm teilt Peter dem Freund seine Erfolge mit, dass alles bei ihm wunderschön ist.

Peter besucht noch die Bibliothek, um einige Bücher auszuleihen. Er füllt das Anmeldeformular aus und erhält einen Leseausweis. Nun hat er die Möglichkeit - zu Hause lesen.

Danach geht Peter in den Umweltschutzclub, da nehmen er und seine Freunde an den Umweltschutzveranstaltungen teil. Peter findet das sehr wichtig für heute. Er sammelt viele Informationen über dieses Problem. Einmal hat er dafür einen Preis vom Bürgermeister erhalten.

7. Прослушайте текст і складіть його письмовий переказ.

Birgül lebt in einem kleinen Dorf nicht weit von Istanbul, und Istanbul ist die größte Stadt der Türkei. Um fünf Uhr steht Birgül's Vater auf. Er ist Taxifahrer und fährt nach Istanbul. Damit hat er für das Leben Geld. Birgül hört, wenn der Vater wegfährt. Dann steht sie auch auf und hilft der Mutter. Zum Frühstück stellen sie Milch, Käse, Butter und Oliven auf den Tisch. Dazu gibt es ein rundes, ganz hartes Brot. Zusammen mit Özkan, dem kleineren Bruder, frühstücken sie. Birgül zieht dann das Schulkleid, das alle Schüler tragen, an. Birgül geht zu Fuß zur Schule. Ihre Oma aber meint, dass man davon nicht satt wird, man muss arbeiten und nicht die Schule besuchen. Ihre Oma war selbst nie in der Schule. Birgül hat Schule von neun bis zwölf und dann von dreizehn bis fünfzehn Uhr. In der Mittagspause geht sie nach Hause und isst dünnes Brot mit Salat und Joghurt. Nach der Schule hilft Birgül viel zu Hause.

8. Складіть і промовте 20 пов'язаних за змістом речень за темою «Im Warenhaus».

9. Відтворіть діалог зі своїм однокласником (20 речень) щодо ситуації «Eine wunderschöne Reise».

3.2. Зміст і результати констатувального етапу експериментальної роботи

3.2.1. Особливості педагогічної діяльності вчителів з навчання лексики німецької мови учнів 7-8 класів. Анкетування вчителів німецької мови проводилось у спеціалізованих школах і класах з поглибленим вивченням німецької мови. В анкетуванні взяли участь 67 учителів, які працювали за існуючими в сучасній практиці викладання німецької мови підручниками. Метою проведення анкетування було виявлення обізнаності вчителів із засадами навчання лексики німецької мови, а також отримання даних про протікання кожної складової процесу її навчання в реальних умовах шкільної практики. Крім того, нас цікавили дані про те, який відсоток учителів розділяє точку зору спеціального вивчення лексики, а який відсоток учителів підтримує ідею її інтуїтивного вичленювання зі зразків готового мовлення.

Анкета складалася із 4 питань:

1. Чи вважаєте Ви, що навчання лексики слід надавати особливої уваги чи її потрібно вивчати в процесі читання та говоріння?

2. Які основні види робіт Ви використовуєте для того, щоб учні:

а) запам'ятали лексичний матеріал, що вивчається;

б) навчилися його вживати на основі готових текстів;

в) навчилися його вживати в самостійному підготовленому мовленні;

г) навчилися його вживати в непередбаченому мовленні.

3. Чи задоволені Ви якістю засвоєння лексичного матеріалу Вашими учнями (підкресліть один з варіантів відповідей)?

повною мірою
в основному, так
частково
ні

4. Що слід змінити, щоб процес навчання лексики німецької мови в запрограмованому обсязі став ефективнішим в існуючих умовах навчання (без збільшення кількості навчальних годин)?

У результаті аналізу одержаних відповідей нам вдалося встановити таке:

На **перше питання** більшість респондентів (74%) відповіла, що лексику німецької мови слід вивчати в процесі читання та говоріння, а її семантизація повинна здійснюватися виходячи з контексту, що підтверджується проведеним нами аналізом сучасних підручників. 12% учителів вважають, що навчання лексики повинне здійснюватись у читанні, говорінні та письмі, а її семантизацію доцільно здійснювати за допомогою перекладу як найточнішого та лаконічнішого методу розкриття значення лексичних одиниць, що вивчаються. 14% анкетованих на поставлене запитання не дали ніякої відповіді, що говорить про низький рівень їх методичної компетентності.

Таким чином, лише незначна частина педагогів визнає необхідність ретельної роботи над кожною лексичною одиницею, як в її ізольованому вигляді, так і у взаємозв'язку з іншими, що спонукає нас не тільки розробити методику, яка забезпечує відносно повне засвоєння лексики більшістю учнів, але і розробити прийоми переконання вчителів у зв'язку з низькими результатами, що досягаються ними. У цієї частини вчителів, які, на жаль, складають більшість, усе ще домінує стереотип усної основи навчання і тому вони, бажаючи витратити велику частину уроку на усно-мовленнєву практику, одержують діаметрально протилежний результат, як у самому говорінні, так і в знанні тих мовних елементів, з яких воно полягає.

Відповіді на **друге питання** вчителів виявили, що: незалежно від того, чи були подані лексичні одиниці в ізольованому вигляді (І. Бім, Н. Бассай) або подані в текстах (зарубіжні автори) 87% учителів вважають, що запам'ятовування нових лексичних одиниць повинне здійснюватись учнями самостійно, удома, шляхом механічного заучування; 10% респондентів вважають за необхідне проводити роботу над запам'ятовуванням лексичних одиниць на уроці, багато разів повторюючи їх, як в ізольованому вигляді, так і в поєднанні з раніше вивченою лексикою; 3% опитаних на це запитання не відповіли.

Для формування здатності вживання лексичного матеріалу, що вивчається, на основі готових текстів 88% учителів наполягають на необхідності заучування цих текстів і їх переказі; 12% респондентів вважають, що готові тексти заучувати недоцільно, і пропонують їх читання та переказ зі зміною особи, трансформацією прямої мови в непряму, а в деяких випадках і зі зміною окремих елементів змісту.

Для розвитку здатності вживання лексичних одиниць, що вивчаються, у самостійному підготовленому мовленні 57% учителів пропонують складання монологів і діалогів в усній і письмовій формах; 43% анкетованих пропонують аудіювання текстів, що включають нову лексичну інформацію з подальшим переказом прослуханого.

Для розвитку непідготовленого мовлення 68% учителів пропонують використання нового лексичного матеріалу в раніше невідомих для учнів мовленнєвих ситуаціях; 32% респондентів пропонують читання фабульних текстів, які включають лексичний матеріал, що вивчається, з їх подальшим переказом і інтерпретацією.

Таким чином, відповіді на друге запитання свідчать про те, що більшість учителів недооцінює значущість активізації лексики, яка вивчається, на уроці. Тим самим усе навантаження припадає на самостійну роботу учнів, що негативно позначається на засвоєнні матеріалу, який вивчається. Ми вважаємо, що виконання домашньої самостійної роботи слід

спрямовувати на закріплення вже вивченого лексичного матеріалу, який був пройдений в умовах класної роботи за наявності контролю вчителя, оскільки за рахунок самостійного виконання будь-яких завдань може бути засвоєний лише невеликий відсоток іншомовної лексики, який при певній роботі переходить з пасивного словника учнів в активний. Крім того, немає сенсу розраховувати на те, що учні, які не засвоїли іншомовного лексичного матеріалу в класі, коли здійснювалася інтенсивна робота з його вивчення, зможуть самостійно засвоїти лексичні одиниці, що вивчаються, удома, де немає допомоги вчителя. Проведені нами експерименти та спостереження демонструють, що учні не показують рівня, хоча б вище від середнього, у засвоєнні запрограмованого обсягу лексичного матеріалу в класно-урочний час, тому самостійно, удома, більшість учнів не може здійснювати роботу з освоєння лексики німецької мови.

На **третє питання** більшість вчителів (71%) відповіли, що вони «частково» задоволені якістю засвоєння лексичного матеріалу учнів; 19% анкетованих дали відповідь «в основному, так». Наведені відповіді вчителів свідчать про те, що методики навчання лексики, запропоновані в існуючих підручниках німецької мови, не достатньо результативні. На думку вчителів, найраціональнішою є методика, реалізована в підручниках Н. Бассай, але при цьому в них подано замало тренувальних вправ.

На **четверте питання** респонденти відповіли таким чином: більшість учителів (75%) пропонує укріплювати міжнародні зв'язки з тим, щоб учні мали нагоду спілкування з носіями мови в рамках урочного часу; оснастити всі класи іноземної мови сучасною технікою, що розширює можливості в навчанні іноземної мови; 25% учителів пропонують використовувати декілька підручників у процесі навчання з тим, щоб заповнити відсутність будь-яких вправ в одному підручнику їх наявністю в іншому.

Звичайно, такі умови підвищили б результати не лише в навчанні іншомовної лексики, але й іноземної мови взагалі, проте, у сучасних школах сьогодні це є нереальним. І хоча школи з поглибленим вивченням іноземних

мов мають нагоду використовувати новітні технічні засоби, однак більшість шкіл не має такої можливості. Найголовніше, як на нашу думку, такі зовнішні вдосконалення навчального процесу навряд чи набагато підвищать істинні результати навчання.

Таким чином, подані відповіді вчителів німецької мови спеціалізованих шкіл і класів з поглибленим вивченням німецької мови свідчать про:

- недостатній рівень їх методичної компетенції;
- невміння відділити головне від другорядного в процесі навчання;
- недооцінку системності у виконанні робіт з навчання лексики;
- нерозуміння методичних термінів, які вони використовують;
- відсутність у них конкретної програми дій з удосконалення процесу навчання лексики німецької мови;
- можливість широкомасштабного застосування інтуїтивної діяльності в процесі навчання;
- нерозуміння труднощів, яких зазнають учні при оволодінні німецькомовним лексичним матеріалом.

Лише незначна частина анкетованих учителів проявила певні знання з методики навчання лексичного матеріалу для його засвоєння більшістю учнів.

3.2.2. Характеристика рівнів засвоєння лексики німецької мови учнями 7-8 класів. Для з'ясування початкового рівня засвоєння лексики німецької мови ми провели констатувальний етап експерименту, в якому всі взяли участь 430 учнів 7-8 класів спеціалізованих шкіл.

При перевірці засвоєного матеріалу за зазначеними вище критеріями кожний випробовуваний сидів за окремою партою, а їх усні відповіді записувалися на диктофон так, щоб вони цього не бачили, тобто, щоб процедура контролю не створювала зайву нервозність і напруженість з боку учнів. Крім того, учні знали, що експериментатора цікавлять реальні дані для

наукових досліджень, а не для виставляння відміток, що веде до поліпшення або погіршення якості їх успішності.

З метою програмування достовірних результатів ми розділили всіх учасників на дві рівні групи: по 215 учнів у кожній, що відповідало 16 підгрупам учнів для експериментальних досліджень та 16 підгрупам учнів для контрольного навчання. Підгрупи учнів за своїм складом не змінювалися, але відбиралися таким чином, щоб у цілому вони склалися з приблизно рівних за успішністю з німецької мови учнів.

Так, серед усіх учнів ЕГ були 162 учні, які не впорались із завданнями з перекладу лексичних одиниць; 170 учнів, які не змогли виконати завдання з перекладу словосполучень; 179 учнів, які не змогли виконати завдання з перекладу окремих речень; 183 учні, які не впорались із завданнями на вживання пов'язаних за змістом речень з обмеженою кількістю лексичних одиниць; 185 учнів, які не виконали завдання з уживання пов'язаних речень у підготовленому мовленні та 194 учні, які не змогли виконати завдання з уживання пов'язаних за змістом речень у непідготовленому мовленні.

Серед всіх учнів КГ був 161 учень, який не впорався із завданнями з перекладу лексичних одиниць; 170 учнів, які не змогли виконати завдання з перекладу словосполучень; 178 учнів, які не змогли виконати завдання з перекладу окремих речень; 183 учні, які не впорались із завданнями на вживання пов'язаних за змістом речень з обмеженою кількістю лексичних одиниць; 185 учнів, які не змогли виконати завдання з уживання пов'язаних речень у підготовленому мовленні та 193 учні, які не змогли виконати завдання з уживання пов'язаних за змістом речень у непідготовленому мовленні.

Таким чином, успішність учнів КГ була дещо вищою ніж успішність учнів ЕГ з предмета, який досліджується.

Дані, що відображують засвоєння учнями вивченої лексики німецької мови за критерієм правильності перекладу, одержані в результаті цієї перевірки, подано в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

**Засвоєння учнями лексики німецької мови
(за результатами констатувального зрізу), у %**

Рівні та відповідні їм відсотки	Групи							
	ЕГ				КГ			
	Критерій правильності перекладу							
	Лексичні одиниці	Словосполучення	Окремі речення	Загальний індекс	Лексичні одиниці	Словосполучення	Окремі речення	Загальний індекс
Високий (100-90)	-	-	-	-	-	-	-	-
Достатній (89-59)	6,1	4,7	0,5	3,7	7,4	4,7	1	4,4
Середній (74-60)	15,8	12,5	13	13,8	16,3	13,9	13	14,4
Низький (59-0)	78,1	82,8	86,5	82,5	76,3	81,4	86	81,2

Дані, представлені в таблиці 3.1 дають можливість зробити висновок, що більшість учнів як ЕГ, так і КГ не змогли правильно виконати запропоновані завдання констатувального зрізу за критерієм правильності перекладу. Так, із 215 учнів ЕГ жоден не показав високого рівня засвоєння, тільки 3,7% учнів досягли достатнього рівня, 13,8% учнів – середнього і 82,5% учнів – низького рівня.

Із 215 учнів КГ жоден не досяг високого рівня, тільки 4,4% учнів показали достатній рівень, 14,4% - середній та 81,2% учнів – низький рівень.

Отже, більшість учнів ЕГ та КГ продемонструвала низький рівень засвоєння вивченого лексичного матеріалу за критерієм правильності перекладу.

Для демонстрації рівнів засвоєння учнями вивченого лексичного матеріалу за критерієм правильності вживання в мовленні звернемося до результатів, поданих у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Засвоєння учнями лексики німецької мови
(за результатами констатувального зрізу), у %**

Рівні та відповідні їм відсотки	Групи							
	ЕГ				КГ			
	Критерій правильності вживання в мовленні							
	Пов'язані речення з обмеженою кількістю лексичних одиниць	Пов'язані речення в підготовленому мовленні	Пов'язані речення в непідготовленому мовленні	Загальний індекс	Пов'язані речення з обмеженою кількістю лексичних одиниць	Пов'язані речення в підготовленому мовленні	Пов'язані речення в непідготовленому мовленні	Загальний індекс
Високий (100-90)	-	-	-	-	-	-	-	-
Достатній (89-59)	-	-	-	-	-	-	-	-
Середній (74-60)	11,6	9,3	8,8	9,9	11,62	10,7	9,3	10,5
Низький (59-0)	88,4	90,7	91,2	90,1	88,4	89,3	90,7	89,5

Як видно з таблиці, жоден з учнів ЕГ не показав високого та достатнього рівнів засвоєння вивченого лексичного матеріалу, лише 9,9% учнів перебували на середньому рівні та більшість учнів (90,1%) показали низький рівень.

Учні КГ продемонстрували також низькі результати. Так, жоден учень не перебував на високому та достатньому рівнях засвоєння, і лише 10,5% учнів показали засвоєння на середньому рівні та більшість учнів (89,5%) – на низькому рівні.

Отже, подамо результати констатувальних зрізів у порівнянні між учнями ЕГ і КГ, за рівнями засвоєння лексики німецької мови за загальним індексом двох критеріїв у діаграмі (рис. 3.1).

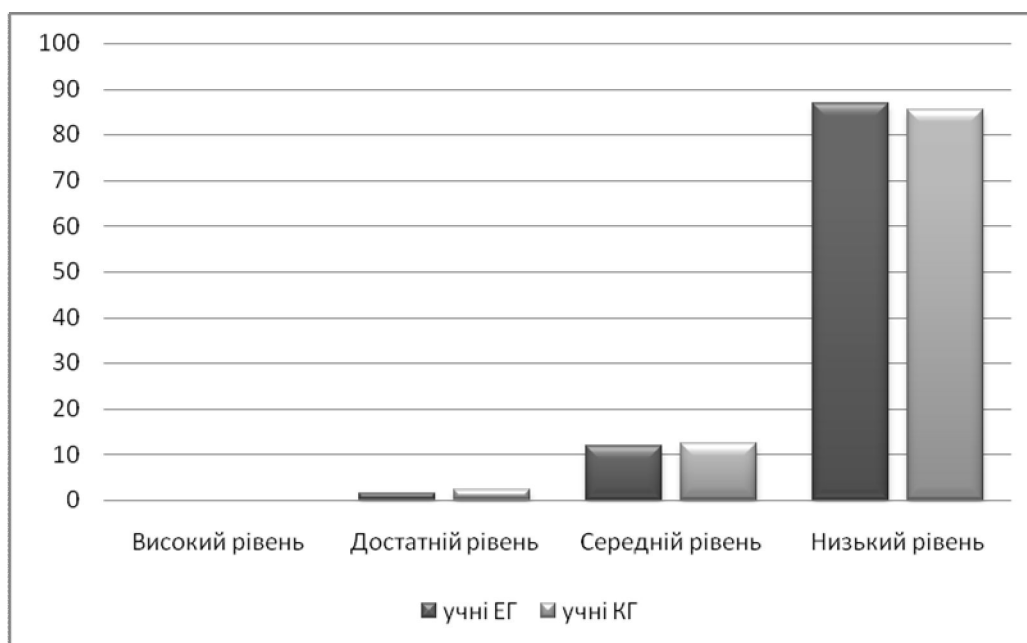


Рис. 3.1. Результати констатувальних зрізів учнів ЕГ і КГ за загальним індексом двох критеріїв

Як видно з діаграми, учні ЕГ і КГ перебувають майже на однакових рівнях засвоєння вивченого лексичного матеріалу, більшість учнів як ЕГ, так і КГ демонструють низький рівень його засвоєння.

Таким чином, можна спостерігати значне пониження якості засвоєння вивченого лексичного матеріалу відносно підвищення рівня складності в його відтворенні, від перекладу ізольованих лексичних одиниць до перекладу окремих речень та до вживання пов'язаних за змістом речень у мовленні.

Отже, зазначені дані за результатами проведених констатувальних зрізів дозволяють зробити такі висновки: лексика, що німічно запам'яталася, не може вживатися учнями на рівні словосполучень, і тим більше окремих речень. Недостатня робота з лексичними одиницями в процесі розвитку здатності їх уживання у зв'язку з раніше вивченим лексичним матеріалом, призводить до труднощів використання вивчених лексичних одиниць з опорою на прочитані і прослухані тексти. У свою чергу, це не дозволяє учням уживати вивчені лексичні одиниці в умовах, наближених до реальної мовленнєвої комунікації – учні виявляють низький рівень умінь уживати лексику як у підготовленому, так і в непідготовленому мовленні.

Основним недоліком низького рівня володіння лексикою учнями ми вбачаємо в прагненні авторів підручників, за якими ці учні вивчали німецьку мову, розробити методику навчання німецької мови взагалі, та лексики зокрема, без урахування й осмислення того, що є цим процесом, з яких змістовних компонентів він полягає, в якому взаємозв'язку та в якій взаємозалежності знаходяться ці компоненти. Інакше кажучи, не враховується основний елемент процесу навчання – його зміст. На основі визначених нами компонентів змісту навчання та принципів побудови системи вправ з навчання лексики німецької мови і розробленого експериментального навчального посібника був проведений формувальний етап експерименту.

3.3. Ефективність методики навчання лексики німецької мови учнів 7-8 класів спеціалізованих шкіл

Головним завданням проведення формувального етапу експерименту була перевірка ефективності процесу навчання лексики німецької мови, організованого за розробленою системою вправ на рівні набуття лексичних знань у рецептивному та репродуктивному варіантах, формування лексичних навичок у рецептивному й репродуктивному варіантах і розвитку лексичних, передмовленнєвих та мовленнєвих умінь у репродуктивному і продуктивному варіантах.

3.3.1. Хід і результати формувального етапу експерименту.

Проведення формувального етапу експерименту здійснювалось у рамках навчально-виховного процесу в спеціалізованій школі №25, гімназії №4, Маріїнській гімназії м. Одеси та загальноосвітній школі №24 м. Миколаєва впродовж 2005-2006 та 2006-2007 навчальних років. Його метою було досягнення відносно повного засвоєння учнями 7-8 класів спеціалізованих шкіл лексики німецької мови на основі запропонованої системи вправ.

Експериментальне навчання проводилося на основі розробленої нами методики з тими ж учнями 7-8 класів, які брали участь на констатувальному етапі експерименту.

Обсяг лексичних одиниць для учнів КГ та ЕГ був абсолютно рівним та складав 220 лексичних одиниць, що відповідало обсягу на різних рівнях засвоєння лексики німецької мови, що перевірялася, у констатувальних зрізах. При цьому час на її вивчення в межах формувального етапу експерименту був на три заняття менше у порівнянні з часом, який було використано на вивчення лексичного матеріалу у період до проведення експериментального навчання.

Учні КГ навчалися за діючими підручниками та відповідно до запрограмованої в них методики, тобто такої ж, за якою вони навчалися до початку експерименту.

У КГ та ЕГ працювали ті ж самі викладачі, які хоч і були спеціально підготовлені до проведення експериментальної роботи за запропонованою методикою, але були попереджені про неприпустимість її використання у КГ.

У всіх групах, які брали участь в експерименті, учителі працювали за підручниками німецької мови авторки Н. Бассай, тому тематика, граматики та кількість лексичних одиниць у запропонованому нами експериментальному навчальному посібнику повністю відповідали цьому підручнику. Так, граматику учні вивчали на окремих уроках у рамках тих завдань і вправ, які були подані в підручнику, а лексику – за розробленою нами методикою. Слід також зауважити, що система лексичних вправ містила всі вивчені раніше граматичні явища, а також ті, що вивчалися на момент проведення експерименту, що сприяло повторенню вивченого граматичного матеріалу.

Експеримент проводився в такий спосіб. Кожному вчителю та учню було надано експериментальний навчальний посібник (усі посібники були абсолютно ідентичними), за матеріалами якого здійснювалося навчання лексики німецької мови.

Для отримання достовірних результатів під час проведення експерименту проводилися спостереження за його ходом і за роботою вчителів за розробленою нами методикою. У деяких випадках здійснювалася корекція експериментальної роботи, яка виявлялася в уточненні виконуваних учителями дій щодо розробленої системи вправ.

Якщо учні з будь-яких причин не справлялися з контрольними вправами, вони одержували додатковий час після уроків на повторення вивченого матеріалу та лише після складання контрольних вправ приступали до наступного етапу навчання.

По закінченні часу, відведеного на навчання за започаткованою експериментальною методикою, нами були проведені загальні зрізи рівня засвоєння лексики німецької мови наприкінці навчального року. Для оцінки результатів такої перевірки ми використовували критерії, описані в параграфі 3.1.2. Перевірка здійснювалася таким самим чином, але з тією лише відмінністю, що матеріали констатувального етапу експерименту містили лексичну інформацію попереднього етапу навчання, а матеріали формульовального – лексичну інформацію наступного етапу навчання.

За підсумками виконання завдань були одержані результати, подані в таблицях 3.3 і 3.4, що свідчать про рівень засвоєння учнями 7-8 класів лексики німецької мови.

Дані засвоєння лексичного матеріалу відносно критерію правильності перекладу подано в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

**Засвоєння учнями лексики німецької мови
(за результатами прикінцевого зрізу), у %**

Рівні та відповідні їм відсотки	Групи							
	ЕГ				КГ			
	Критерій правильності перекладу							
	Лексичні одиниці	Словосполучення	Окремі речення	Загальний індекс	Лексичні одиниці	Словосполучення	Окремі речення	Загальний індекс
Високий (100-90)	95,8	93,9	-	63,2	-	-	-	-
Достатній (89-59)	4,2	6,1	89,8	33,4	7,9	5,6	1,9	5,2
Середній (74-60)	-	-	10,2	3,4	16,7	14,9	13,5	15
Низький (59-0)	-	-	-	-	75,4	79,5	84,6	79,8

Дані, представлені в таблиці 3.3 демонструють наявність суттєвої різниці в засвоєнні лексики німецької мови учнями ЕГ та КГ за критерієм правильності перекладу. Як видно з таблиці, із 215 учнів ЕГ 63,2% школярів досягли високого рівня засвоєння, 33,4% – достатнього та 3,4% учнів показали середній рівень засвоєння. Жоден учень не продемонстрував низького рівня засвоєння вивченої лексики. Отже, більшість учнів (96,6%) засвоїли лексичний матеріал, що вивчався.

Із 215 учнів КГ жоден з учнів не досяг високого рівня засвоєння, лише 5,2% учнів – достатнього, 15% учнів показали середній рівень та 79,8% учнів продемонстрували низький рівень засвоєння. Відтак, більшість учнів (94,8%) показали недостатній рівень засвоєння вивченої лексики німецької мови.

Для демонстрації рівнів засвоєння учнями вивченого лексичного матеріалу за критерієм правильності вживання в мовленні звернемося до результатів, поданих у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Засвоєння учнями лексики німецької мови
(за результатами прикінцевого зрізу), у %**

Рівні та відповідні їм відсотки	Групи							
	ЕГ				КГ			
	Критерій правильності вживання в мовленні							
	Пов'язані речення з обмеженою кількістю лексичних одиниць	Пов'язані речення в підготовленому мовленні	Пов'язані речення в непідготовленому мовленні	Загальний індекс	Пов'язані речення з обмеженою кількістю лексичних одиниць	Пов'язані речення в підготовленому мовленні	Пов'язані речення в непідготовленому мовленні	Загальний індекс
Високий (100-90)	-	-	-	-	-	-	-	-
Достатній (89-59)	88,8	87,9	85,1	87,3	-	-	-	-
Середній (74-60)	11,2	12,1	14,9	12,7	12,1	10,7	9,3	10,7
Низький (59-0)	-	-	-	-	87,9	89,3	90,7	89,3

Як видно з таблиці, жоден з учнів ЕГ не досяг високого рівня засвоєння, більшість учнів (87,3%) досягли достатнього рівня та 12,7% - середнього. Жоден з учнів не перебував на низькому рівні.

Що стосується учнів КГ, то жоден з них не досяг високого і достатнього рівнів засвоєння, і лише 10,7% учнів показали середній рівень та більшість учнів (89,3%) показали низькі результати.

Результати прикінцевих зрізів у порівнянні між учнями ЕГ і КГ за рівнями засвоєння лексики німецької мови за загальним індексом двох критеріїв подано в діаграмі (рис. 3.2).

Як показує діаграма, більшість учнів ЕГ досягла високого та достатнього рівнів засвоєння вивченої лексики німецької мови, натомість більшість учнів КГ перебувала на низькому рівні засвоєння.

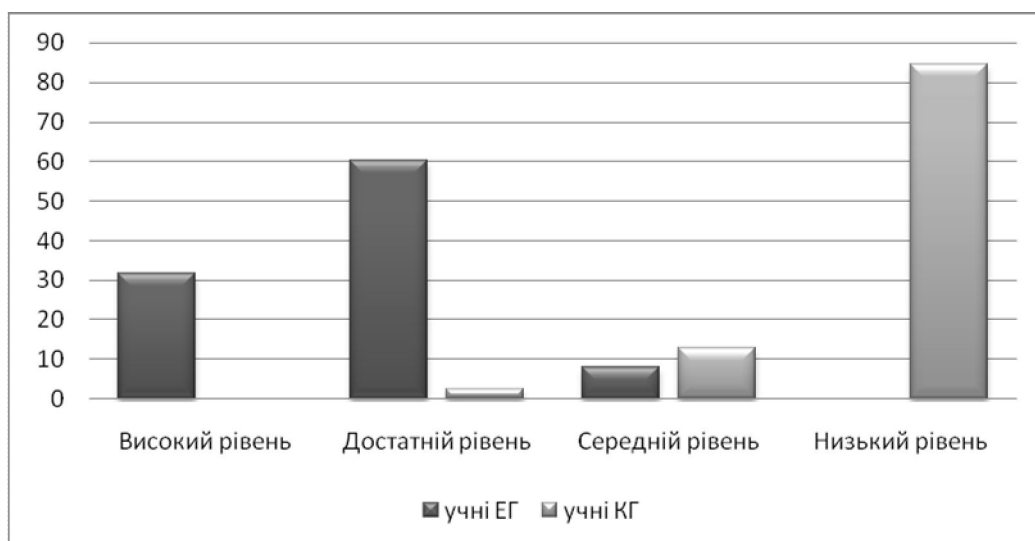


Рис. 3.2. Результати прикінцевих зрізів учнів ЕГ і КГ за загальним індексом двох критеріїв

Отже, за результатами прикінцевого зрізу можна зробити висновок про те, що більшість учнів ЕГ продемонструвала високий та достатній рівні засвоєння вивченого лексичного матеріалу, тоді як більшість учнів КГ показала низький рівень його засвоєння.

Результати прикінцевих зрізів у КГ майже не відрізняються від результатів констатувального етапу експерименту, спостерігається лише незначний відсоток підвищення якості засвоєння вивченого лексичного матеріалу, що дорівнює в середньому 5%.

Таким чином, більшість учнів ЕГ порівняно з учнями КГ показали результати в середньому на 45% вище.

Отже, проведений експеримент свідчить, що основою повноцінного засвоєння лексики німецької мови є міцність, системність та контроль: 1) у набутті лексичних знань, як на рецептивному, так і на репродуктивному рівнях; 2) у формуванні лексичних навичок, як на рецептивному, так і на репродуктивному рівнях; 3) у розвитку лексичних, передмовленнєвих та мовленнєвих умінь як на рецептивно-репродуктивному, так і на продуктивному рівнях. У лінгводидактичному плані цей процес виявився успішнішим при врахуванні: послідовності в реалізації вищеназваних

Як видно з таблиці, із 215 учнів ЕГ 29,9% досягли високого рівня засвоєння та 60,3% учнів – достатнього, 9,8% учнів показали середній рівень засвоєння, жоден з учнів не перебував на низькому рівні. Отже, порівнюючи дані результати зі значеннями прикінцевого зрізу, можна зробити висновок, що відсоток учнів, які засвоїли лексичний матеріал на високому та достатньому рівнях за критерієм правильності перекладу на відстроченому етапі експерименту, зменшився в середньому на 6,4%, що свідчить про низький відсоток погіршення результатів засвоєння.

Для демонстрації рівнів засвоєння учнями вивченого лексичного матеріалу за критерієм правильності вживання в мовленні звернемося до результатів, поданих у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

**Засвоєння учнями лексики німецької мови
(за результатами відстроченого у часі зрізу), у %**

Рівні та відповідні їм відсотки	ЕГ							
	Після експерименту				Після літніх канікул			
	Критерій правильності вживання у мовленні							
	Пов'язані речення з обмеженою кількістю лексичних одиниць	Пов'язані речення в підготовленому мовленні	Пов'язані речення в не підготовленому мовленні	Загальний індекс	Пов'язані речення з обмеженою кількістю лексичних одиниць	Пов'язані речення в підготовленому мовленні	Пов'язані речення в не підготовленому мовленні	Загальний індекс
Високий (100-90)	-	-	-	-	-	-	-	-
Достатній (89-59)	88,8	87,9	85,1	87,3	80	75,8	72,1	76
Середній (74-60)	11,2	12,1	14,9	12,7	20	24,2	27,9	24
Низький (59-0)	-	-	-	-	-	-	-	-

Як видно з таблиці, з 215 учнів ЕГ, 76% досягли достатнього рівня засвоєння та 24% учнів показали середній рівень, жоден з учнів не перебував

на високому та низькому рівнях. Отже, порівнюючи ці результати зі значеннями прикінцевого зрізу, можна зробити висновок, що відсоток учнів, які засвоїли лексичний матеріал на достатньому рівні за критерієм правильності вживання в мовленні на відстроченому в часі етапі експерименту, зменшився в середньому на 11,3%.

Отже, більшість учнів ЕГ продемонструвала високий та достатній рівні засвоєння вивченої лексики німецької мови після літніх канікул, та при порівнянні результатів прикінцевого й відстроченого в часі зрізів доходимо висновку, що рівень забування вивченої лексики німецької мови в більшості учнів ЕГ склав у середньому 8,9%, тобто цьому відсотку учнів не вдалося зберегти в пам'яті вивчений лексичний матеріал на достатньому рівні його засвоєння.

Результати відстроченого в часі зрізу в порівнянні з даними прикінцевого зрізу учнів ЕГ, за рівнями засвоєння лексики німецької мови за загальним індексом двох критеріїв подано в діаграмі (рис. 3.3).

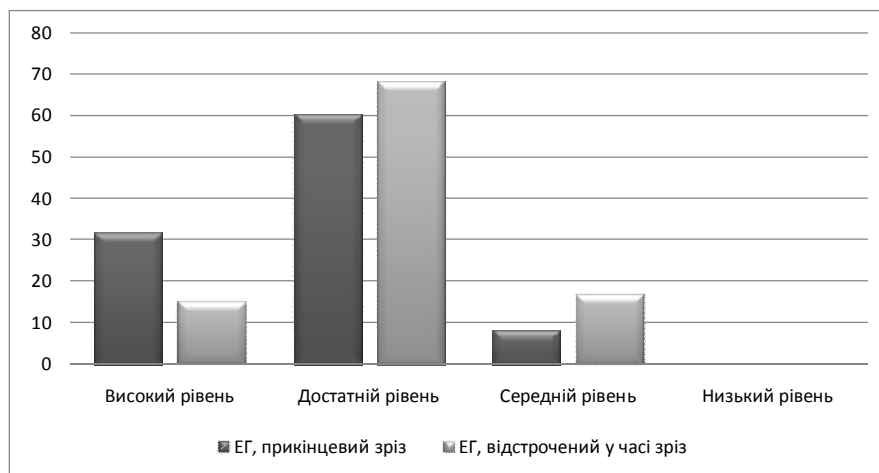


Рис. 3.3. Порівняльні результати прикінцевого та відстроченого в часі зрізів учнів ЕГ за загальним індексом двох критеріїв

Як видно з діаграми, результати відстроченого в часі зрізу показали зменшення кількості учнів ЕГ, які засвоїли вивчену лексику німецької мови на високому рівні, та її збільшення на достатньому й середньому рівнях, що

свідчить про відносно повне засвоєння учнями ЕГ вивченого лексичного матеріалу.

Таким чином, одержані дані підтверджують висунуті нами положення та дозволяють дійти висновків, що учнів 7-8 класів з поглибленим вивченням німецької мови можливо успішно навчати лексики німецької мови, якщо здійснювати це навчання, ґрунтуючись на розробленій методиці.

3.3.2. Статистична обробка результатів проведених етапів експерименту. Під час формувального етапу експерименту покращання засвоєння лексики німецької мови має місце як в експериментальній групі, так і в контрольній.

З метою перевірки ефективності формувального етапу експерименту був проведений статистичний аналіз. Вибірка розглядалась як частина об'єктів дослідження, вибраних певним чином з більш широкої генеральної сукупності.

Метою статистичного дослідження є перевірка гіпотези, під якою розуміється ствердження про розподіл генеральної сукупності, що відповідає деяким уявленням про явища, які вивчаються. Статистичні гіпотези перевіряються за допомогою певного методу – критерію. Застосування обраного критерію базується на тому, що вибірки, отримані на генеральних сукупностях, мають приблизно однаковий розподіл. Ураховуючи обсяг вибірки, ми використовували критерій χ^2 [168].

Звичайно задля перевірки статистичних гіпотез прийнято вважати, що одержання будь-яких нових даних про явища, що вивчаються, унаслідок експерименту, які не відповідають даним, які були до експерименту – явище малоімовірне. Але, якщо розглядати результати однієї й тієї ж ознаки учасників будь-яких двох вибірок, то вони будуть обумовлені випадковістю.

Нуль-гіпотезу H_0 нами було сформульовано таким чином: між двома генеральними сукупностями відсутня очікувана розбіжність. Альтернативна

гіпотеза H_1 , тобто зворотне твердження, полягає в тому, що насправді між сукупностями є відмінності.

Процедура перевірки гіпотез призводить до обчислення значення критерію χ^2 за вибірковими даними, які наприкінці порівнюються з критичними значеннями цього ж критерію і внаслідок порівняння доходять висновку про прийняття гіпотези: якщо обчислене значення χ^2 не перевищує критичного значення, то гіпотеза H_0 приймається і розбіжність в експериментальних даних пояснюється випадковістю. В іншому разі приймається альтернативна гіпотеза H_1 і вважається, що розбіжність є статистично значущою. Справедливість гіпотези H_0 перевіряється на рівні значущості цього критерію, який завжди повинен бути здатний для отримання експериментальних даних, за якими гіпотеза буде перевірятися. При виборі рівня значущості α виходять з того, яка вірогідність помилки вважається допустимою для конкретного завдання. Уважається, що в наукових дослідженнях з педагогіки достатній рівень $\alpha = 0,05$.

Зазначимо, що також треба ще до проведення експерименту вибрати критерій значущості для перевірки гіпотез. У зв'язку з тим, що ми вважаємо, що запропонована нами методика підвищить рівень засвоєння лексики німецької мови, то нами було використано однобічний критерій значущості для перевірки гіпотез.

Перш ніж використовувати критерій χ^2 для порівняння двох вибірових середніх значень для незалежних вибірок дослідження, ми діяли в такій послідовності:

1. Висловили ідею про нормальний розподіл генеральних сукупностей, сформулювали гіпотези:

H_0 : значущих результатів наприкінці формувального етапу експерименту досягнути не вдалося, тобто результати учнів

експериментальної та контрольної груп мало відрізняються і пояснюються тільки випадковістю.

H_1 : відмінності в учнів експериментальної та контрольної груп статистично значущі на користь першої, тобто запропонована нами методика, апробована в експериментальній групі, ефективна.

Отже, середній результат в експериментальній групі вищий ніж у контрольній при рівні значущості $\alpha = 0,05$.

2. Розглянули дві вибірки, незалежність яких забезпечувалася плануванням експерименту.

3. Для перевірки розрахунків ми ввели такі позначення:

n – кількість учнів (обсяг вибірки);

v_{ij} – кількість учнів контрольної/експериментальної групи, які досягли певного рівня сформованості за вказаним критерієм;

v_j – загальна кількість учнів контрольної/експериментальної групи;

s – кількість рівнів досягнень за цим критерієм;

k – кількість груп.

Для визначення χ^2 потрібно шукати відхилення розподілу результатів експериментальної та контрольної груп, для цього ми використали формулу Пірсона:

$$D(F, G) = \sum_{i=1}^s \sum_{j=1}^k \frac{(v_{ij} - (v_i \cdot v_j) / n)^2}{(v_i \cdot v_j) / n} \quad (3.1)$$

Унаслідок цього можна дійти висновку: у разі, коли обчислене $\chi^2 > \chi_{0.05; (s-1); (k-1)}^2$, то нуль-гіпотеза відкидається і вибіркові середні значуще відрізняються на рівні значущості α (вірогідність помилки менше α). В іншому разі відмінність статистично незначуща.

Ми виконали розрахунки значення критерію χ^2 за результатами констатувального зрізу за загальним індексом за критерієм правильності перекладу:

$$D(F, G) = \sum_{i=1}^s \sum_{j=1}^k \frac{(v_{ij} - (v_i \cdot v_j) / n)^2}{(v_i \cdot v_j) / n} =$$

$$= \frac{(8 - 18 \cdot 215 / 430)^2}{18 \cdot 215 / 430} + \frac{(10 - 18 \cdot 215 / 430)^2}{18 \cdot 215 / 430} + \frac{(30 - 61 \cdot 215 / 430)^2}{61 \cdot 215 / 430} + \frac{(31 - 61 \cdot 215 / 430)^2}{61 \cdot 215 / 430} +$$

$$\frac{(177 - 351 \cdot 215 / 430)^2}{351 \cdot 215 / 430} + \frac{(174 - 351 \cdot 215 / 430)^2}{351 \cdot 215 / 430} = 0,2642$$

$$\chi_{0.05; (3-1); (2-1)}^2 = 5,99.$$

Отже, $0,2642 < 5,99$, тому гіпотеза H_0 приймається та розбіжності результатів експериментальної і контрольної груп вважаються випадковими.

Потім ми обчислили значення критерію χ^2 за результатами констатувального зрізу за критерієм правильності вживання у мовленні за загальним індексом:

$$D(F, G) = \sum_{i=1}^s \sum_{j=1}^k \frac{(v_{ij} - (v_i \cdot v_j) / n)^2}{(v_i \cdot v_j) / n} =$$

$$= \frac{(21 - 45 \cdot 215 / 430)^2}{45 \cdot 215 / 430} + \frac{(23 - 45 \cdot 215 / 430)^2}{45 \cdot 215 / 430} + \frac{(194 - 386 \cdot 215 / 430)^2}{386 \cdot 215 / 430} +$$

$$\frac{(192 - 386 \cdot 215 / 430)^2}{386 \cdot 215 / 430} = 0,1215$$

$$\chi_{0.05; (2-1); (2-1)}^2 = 3,84.$$

Отже, $0,1215 < 3,84$, тому гіпотеза H_0 приймається та розбіжності результатів експериментальної та контрольної груп вважаються випадковими.

Було виконано розрахунки значення критерію χ^2 за результатами прикінцевого зрізу за загальним індексом за критерієм правильності перекладу:

$$D(F, G) = \sum_{i=1}^s \sum_{j=1}^k \frac{(v_{ij} - (v_i \cdot v_j) / n)^2}{(v_i \cdot v_j) / n} = \frac{(136 - 136 \cdot 215 / 430)^2}{136 \cdot 215 / 430} + \frac{(72 - 84 \cdot 215 / 430)^2}{84 \cdot 215 / 430} +$$

$$\frac{(11 - 84 \cdot 215 / 430)^2}{84 \cdot 215 / 430} + \frac{(7 - 39 \cdot 215 / 430)^2}{39 \cdot 215 / 430} + \frac{(32 - 39 \cdot 215 / 430)^2}{39 \cdot 215 / 430} + \frac{(172 - 172 \cdot 215 / 430)^2}{172 \cdot 215 / 430} =$$

$$= 214,35,$$

$$\chi^2_{0.05;(4-1);(2-1)} = 7,82$$

Отже, $214,35 > 7,82$, тому гіпотеза H_0 відхиляється та розбіжності результатів експериментальної та контрольної груп вважаються не випадковими, що свідчить про ефективність застосованої методики.

Виконувалися й розрахунки значення критерію χ^2 за результатами прикінцевого зрізу за загальним індексом за критерієм правильності вживання в мовленні:

$$D(F, G) = \sum_{i=1}^s \sum_{j=1}^k \frac{(v_{ij} - (v_i \cdot v_j) / n)^2}{(v_i \cdot v_j) / n} = \frac{(188 - 188 \cdot 215 / 430)^2}{188 \cdot 215 / 430} + \frac{(23 - 50 \cdot 215 / 430)^2}{50 \cdot 215 / 430} +$$

$$\frac{(27 - 50 \cdot 215 / 430)^2}{50 \cdot 215 / 430} + \frac{192(192 - 39 \cdot 215 / 430)^2}{192 \cdot 215 / 430} = 190,32,$$

$$\chi^2_{0.05;(3-1);(2-1)} = 5,99$$

Отже, $190,32 > 5,99$, тому гіпотеза H_0 відхиляється та розбіжності результатів експериментальної та контрольної груп вважаються не випадковими, що свідчить про ефективність застосованої методики.

3.4. Методичні рекомендації

Методика навчання лексики німецької мови полягає у виконанні вправ з набуття лексичних знань, формування лексичних навичок і розвитку лексичних, передмовленневих і мовленневих умінь. Пропонуємо оптимальний режим виконання кожної з них на кожному з перерахованих етапів.

Вправи з набуття лексичних знань.

Презентаційні та імітаційні вправи. Учитель записує на дошці, розділений на дві частини, нові лексичні одиниці німецькою мовою з перекладом українською мовою. Кожний учень читає лексичні одиниці з

перекладом кілька разів: у порядку, в якому вони записані на дошці, а також в іншому порядку (учитель вказує на ту лексичну одиницю, яку слід прочитати). Частина дошки з перекладом залишається відкритою, щоб учні могли контролювати розуміння значення лексичних одиниць.

Потім учні записують кожну лексичну одиницю в словник. Учитель звертає увагу на різницю у вимові й записі лексичних одиниць і пропонує учням вимовити важкі лексичні одиниці по буквах.

Перекладні вправи, що активізують лексичний матеріал, котрий вивчається, та контролюють його запам'ятовування, полягають у здійсненні перекладу ізольованих лексичних одиниць. Після багаторазового читання учням пропонується перекласти нові лексичні одиниці спочатку з німецької мови українською, а потім навпаки. Переклад здійснюється як у порядку, у якому лексичні одиниці записані на дошці, так і в іншому, на який вказує вчитель.

Трансформаційно-граматичні вправи. Сторінка ділиться на дві частини, у лівій – записуються нові лексичні одиниці німецькою мовою в різних граматичних формах, найтипівіших для цієї частини мови. Так, для іменників такими формами є – відмінкові форми однини та множини з неозначеним та означеним артиклем; для дієслів – форма другої особи однини теперішнього часу дійсного способу активного стану, форма третьої особи однини минулого часу дійсного способу активного стану та форма першої особи однини минулого часу дійсного способу активного стану з допоміжним дієсловом; для прикметників – форми сильного, слабкого та змішаного типів відмінювання, а також форми ступенів порівняння для прислівників.

Учням пропонується спочатку прочитати, а потім записати нові лексичні одиниці з перекладом українською мовою в різноманітних граматичних формах. Після такого завдання учні утворюють за знайомими їм раніше вивченими правилами словотвору нові лексичні одиниці. Наприклад, від дієслів іменники, і навпаки: від іменників дієслова, від іменників,

прикметників та дієслів – складні іменники, і записують ці лексичні одиниці в зошити.

Вправи з формування лексичних навичок.

Вправи з читання, перекладу з опорою на підручник, перекладу на слух, складання власних речень. Нові лексичні одиниці подаються в комбінаціях з раніше вивченими лексичними одиницями у формі словосполучень і речень, які підібрані в найтиповіших для німецької мови поєднаннях. Такі словосполучення та речення подані в різнотипних структурах. Так, речення, в яких уживаються нові лексичні одиниці, є оповідальними – розповсюдженими й нерозповсюдженими, питальними – з питальним словом і без нього, стверджувальними й заперечними.

Лексичні одиниці подано в цих словосполученнях і реченнях у вигляді абзаців, у кожному з яких нова лексична одиниця вживається декілька разів. В одному такому абзаці може бути подано 2 або 3 нові лексичні одиниці. Учні читають кожний абзац декілька разів. Перший раз читання здійснюється німецькою мовою без перекладу. Доцільно здійснювати таку роботу з кожним учнем і в різних формах. Так, один учень читає німецькою мовою кілька рядків абзацу. Наступний учень читає наступні кілька рядків абзацу із захопленням одного попереднього словосполучення або речення. Третій учень читає наступні рядки абзацу із захопленням двох або трьох попередніх словосполучень або речень і т. д. Щоб така вправа не викликала стомлення, слід уникати її повільного виконання, а навпаки, прагнути збільшення швидкості.

Наступним етапом у виконанні цієї вправи є переклад абзаців зі словосполученнями та реченнями українською мовою. При цьому учні спираються на текст посібника. Цей етап виконується в такому самому порядку, як і попередній.

Після цього учні перекладають словосполучення та речення українською мовою без опори на текст, тобто при закритих підручниках. Один з учнів, дивлячись у підручник, читає словосполучення та речення

німецькою мовою, усі інші учні слухають його та перекладають почуте українською. Так, до такої роботи залучається декілька учнів. Таке читання здійснюється з поступовим наростанням дози, коли той учень, який читає, прочитує не по одному словосполученню та реченню, а по два, три й більше.

Наступним етапом є таке саме читання, що й на попередньому етапі з тією лише відмінністю, що учень, який читає словосполучення та речення, вимовляє їх не німецькою мовою, як подано в підручнику, а українською. Завданням для слухаючих учнів є переклад почутого німецькою мовою. У цьому завданні також використовується наростання дози.

Надалі учням пропонується записати в зошит, а потім і прочитати якнайбільше самостійно складених словосполучень та речень з лексичними одиницями, виділеними жирним шрифтом, тобто новими лексичними одиницями, поданими в абзацах попередньої вправи.

Учням також пропонується відповісти на подані у вправі запитання, використовуючи у власних відповідях нові лексичні одиниці в різних граматичних формах.

Контрольний переклад з регламентуванням часу. Сторінка ділиться на дві частини, у лівій подані словосполучення та речення з кожною з нових лексичних одиниць, у їх різноманітних граматичних формах німецькою мовою, а праворуч – їх переклад українською. Учням пропонується прочитати ці словосполучення та речення й перекласти їх з німецької мови українською, закривши праву частину сторінки; і з української німецькою, закривши ліву частину сторінки. Ця вправа пропонується для виконання вдома, тому цей переклад учні використовують для контролю над правильністю виконання запропонованої вправи. Учні зможуть без труднощів виконати її за регламентований час.

Наступна вправа передбачає повторення вивчених лексичних одиниць, які були новими в цьому комплексі й проведення контролю їх засвоєння. Учні читають завдання, що було домашнім, за регламентований час, здійснюючи переклад з німецької мови на українську і навпаки.

Для підсилення мотивації учнів, а також для урізноманітнення навчальних завдань, учням пропонується вправа у вигляді гри, яка виконується за регламентований час. Так, учні складають якомога більше словосполучень з лексичними одиницями, які вивчались у попередньому комплексі. Після цього вони записують складені словосполучення в зошити.

Контрольний диктант-переклад. Учні перекладають подані лексичні одиниці німецькою мовою з метою їх повторення. Потім учитель диктує словосполучення та речення з новими лексичними одиницями українською мовою, учні записують їх німецькою. Між кожним вимовленим учителем словосполученням та реченням робиться пауза, що дозволяє учням записати почуте. Якщо диктант містить лексичні одиниці, вимова яких значно відрізняється від їх написання, то перед таким диктантом учні проговорюють важкі лексичні одиниці по буквах.

Пропонується також вправа, яка полягає в заміні виділених жирним шрифтом лексичних одиниць, що вивчаються, у поданих німецькою мовою готових реченнях їх синонімами, і, якщо є можливість, антонімами.

Вправи з розвитку лексичних умінь.

Лексично запрограмовані вправи в монологічному мовленні. Учні читають текст і перекладають його. Пропонується відповісти на запитання до тексту та, спираючись на них, переказати його. Питання до тексту подано в такому вигляді: частина сторінки розділена навпіл. Ліворуч записані запитання до тексту німецькою мовою, а праворуч подано переклад цих питань українською. Учні після прочитання тексту, його перекладу й переказу, відповідають на запитання та, користуючись цими запитаннями, спонукають своїх однокласників відповісти на них. Така робота здійснюється в парах, коли один з учнів закриває ліву частину сторінки, де записані питання німецькою мовою, і, дивлячись на їх український переклад, ставить їх своєму співрозмовникові німецькою мовою. Інший учень відповідає на них. Після цього учні змінюють ролі, для того щоб кожний з них мав можливість виконати цю вправу.

Учням пропонується детально розглянути малюнок або малюнки, зображені в підручнику, та відповісти на запитання до них. Потім учні описують зображення на малюнку, використовуючи питання як опору для побудови власних висловлювань.

Використовуючи питання до тексту, малюнки, запитання до них як допомогу, учні переказують текст, поданий у підручнику, близько за змістом до вихідного. Вони записують переказ у зошиті. Таке завдання є домашнім.

Лексично запрограмовані вправи в діалогічному мовленні. Записаний переказ учні відтворюють у класі, спонукаючи інших учнів ставити один одному запитання у зв'язку із заданою темою переказу, використовуючи подані лексичні одиниці.

Лексично запрограмовані вправи в аудіюванні. Це завдання полягає в прослуховуванні незнайомого тексту з деталізувальними запитаннями до нього, на які учні відповідають усно або письмово. Такий текст учитель підбирає самостійно.

Вправи з розвитку передмовленнєвих умінь.

Тематично зумовлені вправи в монологічному мовленні. Учням пропонується прочитати та перекласти подані німецькою мовою словосполучення з лексичними одиницями, що вивчаються. Після цього учні складають з ними власні мікроситуації монологічного характеру.

Тематично зумовлені вправи в діалогічному мовленні. Подані в підручнику готові діалоги учні читають та інсценують. Ця вправа виконується в парах.

Тематично зумовлені вправи в аудіюванні. Це завдання полягає в прослуховуванні незнайомого тексту з ключовими запитаннями до нього, на які учні відповідають усно або письмово. Такий текст учитель підбирає самостійно.

Вправи з розвитку мовленнєвих умінь.

Особистісно орієнтовані (творчі) вправи в монологічному мовленні. Учням пропонується знайти додаткову інформацію до

висловлювань, поданих у підручнику, за темою комплексу, і повідомити її класові, тим самим спонукаючи інших учнів до обговорення знайденої інформації. При доборі додаткової інформації учні включають у свої висловлювання нові лексичні одиниці, що належать до пасивного словника, тому перед повідомленням нової інформації пропонується записати незнайомі лексичні одиниці на дошці з їх перекладом, щоб інші учні змогли зрозуміти значення поданих лексичних одиниць. Домашнім завданням є складання і запис власного твору на тему комплексу.

Особистісно орієнтовані (творчі) вправи в діалогічному мовленні.

Учні обговорюють знайдену до попередньої вправи додаткову інформацію у формі діалогу або полілогу. Така робота може бути спрямована в декількох напрямках, коли бесіду ведуть один учень з іншим або з класом, учитель з одним чи декількома учнями або з класом.

Особистісно орієнтовані (творчі) вправи в аудіюванні. Деякі з учнів читають твір у класі, спонукаючи до його обговорення та переказу іншими учнями. Незнайомі лексичні одиниці записуються на дошці. До цієї вправи можуть додаватися схеми, малюнки, таблиці, які служили учням допомогою при написанні твору.

Серед завдань цієї вправи можуть бути і такі: 1) складання і запис, а потім і відтворення висловлювань описового характеру; 2) продовження початої історії, її запис та читання в класі з подальшим обговоренням; 3) відтворення власних дій у зв'язку з певною ситуацією як, наприклад, уявити себе кимсь, поставити себе на чийсь місце, захищати або заперечувати тощо.

Контрольні вправи полягають саме в письмовій та творчій роботі з уведенням додаткової лексики.

Подані вправи варіюються залежно від комплексу, описані мовленнєві завдання спонукають учнів до говоріння, тому їх може бути велика кількість, якщо дозволяють навчальні години. Для урізноманітнення уроків німецької мови, а також для зацікавлення учнів в її вивченні, учитель обирає ту чи ту

додаткову вправу, яку вважає необхідною для подальшого розвитку мовленнєвих умінь.

Висновки до розділу 3

Проведене анкетування серед учителів продемонструвало недооцінку ними системності у виконанні робіт з навчання лексики, відсутність у них конкретної програми дій з удосконалення процесу навчання лексики німецької мови; нерозуміння ними труднощів, яких зазнають учні при оволодінні німецькомовним лексичним матеріалом. Ці висновки підтверджують результати зрізів, в яких узяли участь 430 учнів 7-8 класів з поглибленим вивченням німецької мови.

Критеріями засвоєння лексики німецької мови виступили: правильність перекладу, правильність уживання. Показниками за першим критерієм були: ізольовані лексичні одиниці, словосполучення з вивченими лексичними одиницями, окремі речення з вивченими лексичними одиницями. Показниками за другим критерієм були такі: пов'язані за змістом речення з обмеженою кількістю лексичних одиниць, пов'язані за змістом речення в підготовленому та непідготовленому мовленні з усіма вивченими лексичними одиницями. Згідно з висунутими критеріями учні показали засвоєння лексики німецької мови на низькому рівні, що спонукало нас до розробки системи вправ з навчання лексики німецької мови.

Описані в розділах 1 і 2 положення лягли в основу розробки експериментального навчального посібника з навчання лексики німецької мови, який складається із 6 комплексів по 3 уроки в кожному. Усі вправи перших уроків спрямовані на набуття лексичних знань і формування лексичних навичок. Усі вправи других уроків включають завдання, що готують учнів до контролю сформованості навичок, власне контроль в усній і письмовій формах, а також передмовленнєві вправи. Усі вправи третіх уроків

є завданнями з розвитку умінь монологічного та діалогічного мовлення на основі мовленнєвих ситуацій.

Результати проведеного формувального етапу експерименту за розробленим навчальним посібником показали підвищення рівня засвоєння лексики німецької мови в середньому на 52%. Порівняльні дані відстрочених у часі зрізів, здійснених після літніх канікул, з тими самими учнями, демонструють у середньому 8,9% забування вивченого, що підтверджує ефективність розробленої нами методики навчання лексики німецької мови учнів 7-8 класів спеціалізованих шкіл.

ВИСНОВКИ

Дослідження було спрямоване на вивчення лінгводидактичних засад навчання лексики німецької мови учнів 7-8 класів спеціалізованих шкіл, на розв'язання проблеми вдосконалення методики навчання лексики німецької мови, яка б забезпечувала відносно повне засвоєння лексичних одиниць, що вивчаються, більшістю учнів не тільки на рівні знань ізольованих слів і виразів, але й на рівні їх трансформації й уживання в різних граматичних формах у вигляді словосполучень та речень. Окрім того, на рівні їх уживання в рамках непередбаченого мовлення в усіх видах мовленнєвої діяльності, яка наближається до умов реальної комунікації. З'ясовано, що такою методикою є спеціально розроблена система вправ з навчання лексики німецької мови, зміст яких ґрунтується на новому лексичному матеріалі в поєднанні з раніше вивченим, що повторюється в кожному наступному комплексі. Такий підхід забезпечує його міцне і довготривале запам'ятовування і засвоєння.

Проблема навчання учнів іншомовної лексики в процесі шкільної освіти стала актуальною з другої половини ХХ століття. В її основі було протиріччя між замовленням суспільства на вільне володіння іноземною мовою та рівнем іншомовної підготовки випускників середніх загальноосвітніх і спеціалізованих шкіл. Ретроспективний аналіз процесу навчання іншомовної лексики дозволив виокремити такі його особливості як-от: розробку раціональних принципів його організації, що враховують як специфіку предмета, так і вік учнів; диференційовані засоби його досягнення; правомірні способи активізації лексичного матеріалу в різних видах мовленнєвої діяльності. Однак відсутність системності й послідовності у визначенні цілей навчання іншомовної лексики, неврахування дидактичних закономірностей в організації процесу навчання та ігнорування накопичення лексичної інформації у свідомості учнів, низький рівень мотивації учнів негативно позначилися на результатах навчання школярів іншомовної лексики.

Обґрунтовано, що лінгводидактичними засадами навчання лексики німецької мови учнів 7-8 класів спеціалізованих шкіл, є такі: відповідність відбору й обсягу лексичного матеріалу реальним психофізіологічним і навчальним можливостям більшості учнів; урахування їхньої мотивації навчання; відносно повне засвоєння нового лексичного матеріалу в поєднанні з раніше вивченими лексичними одинцями та переходу до вивчення наступного лексичного матеріалу за умови відносно засвоєння попереднього; створення рівних можливостей у засвоєнні лексики німецької мови для всіх учнів; послідовного виконання учнями системи вправ з навчання лексики німецької мови; поопераційного оцінювання результатів засвоєння учнями лексичного матеріалу, що вивчається.

Раціональна форма висування цілей навчання іншомовної лексики передбачає висування конкретних освітніх, розвивальних та виховних цілей на основі відповідних узагальнених цілей навчання; визначення конкретних цілей навчання відповідно до рівня раніше засвоєного лексичного матеріалу; висування кожної наступної мети навчання за умови відносно повного досягнення попередньої більшістю учнів; урахування віку учнів та їхнього лінгвістичного досвіду у висуванні кожної конкретної мети навчання.

Послідовне досягнення конкретних цілей навчання з урахуванням їх взаємозв'язку забезпечує вдосконалення лексичного аспекту німецького мовлення, і призводить до розвитку в учнів комунікативної та соціокультурної компетенцій.

У дослідженні з'ясовано, що іншомовна лексична інформація засвоюється на рівнях сприйняття в усній і письмовій формі, мовного і змістового усвідомлення, запам'ятовування та осмислення на базі практичного вживання в різних видах мовленнєвої діяльності. Сприйняття іншомовного лексичного матеріалу активізується використанням слухового, зорового, мовленнєво-рухового і моторно-рухового аналізаторів; усвідомлення лексики, що вивчається, відбувається через розуміння лексичних одиниць за їх суттю та лінгвістичною формою; запам'ятовування

лексичних одиниць, що вивчаються, забезпечується їх організованим повторенням не тільки на уроці їх першого подання, але і на всіх подальших заняттях у різноманітному лексично та граматично структурованому матеріалі; осмислення досягається практичним уживанням кожної лексичної одиниці, що вивчається, у поєднанні з раніше вивченими в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Визначено, що структура компонентів змісту навчання лексики німецької мови складається зі знань ізольованих лексичних одиниць у специфічних для німецької мови граматичних формах; навичок відтворення кожної лексичної одиниці, що вивчається, у словосполученнях та окремих реченнях; умінь уживати кожен лексичну одиницю, що вивчається, у пов'язаних за змістом реченнях у різних видах навчального мовлення; умінь використовувати вивчену лексику в різних видах підготовленого та непідготовленого мовлення.

Дидактичними принципами побудови системи вправ з навчання лексики німецької мови визначено принципи системності та послідовності викладення навчального матеріалу, його доступності та посильності, міцності, рівних можливостей для кожного учня, повного засвоєння матеріалу, що вивчається, наочності, взаємозв'язку освіти, розвитку та виховання, науковості, завершеності навчання. Методичними принципами виокремлено принципи усвідомленого засвоєння мовних операцій, комунікативної спрямованості навчання, урахування рідної мови, зв'язку лексичних одиниць, що подаються, з вивченими фонетичними та граматичними, вивчення на одному занятті конкретного обсягу лексики, подолання однієї труднощі, самостійного розширення словникового запасу.

Система вправ з навчання лексики німецької мови складається із завдань, спрямованих на набуття знань ізольованих лексичних одиниць, їх граматичних форм та нормативного поєднання одна з одною; формування навичок поєднання кожної лексичної одиниці, що вивчається, у словосполученнях та окремі речення з раніше вивченою лексикою; розвиток

лексичних умінь уживати весь обсяг лексичного матеріалу, що вивчається, у пов'язаних висловлюваннях; розвиток передмовленневих умінь використовувати всі вивчені лексичні одиниці в підготовленому мовленні, розвиток мовленневих умінь уживати весь обсяг вивченої лексики в непідготовленому мовленні.

Експериментальна апробація розробленої методики засвідчила, що більшість учнів 7-8 класів ЕГ відносно повно засвоїла вивчену лексику німецької мови. За результатами прикінцевого зрізу високого рівня досягли 31,6% учнів, достатнього – 60,3%, на середньому рівні залишилися 8,1% учнів та на низькому не було виявлено жодного учня. У КГ також було відмічено приріст лексичних та мовленневих умінь учнів, але в цілому він не перевищував 5% порівняно з результатами констатувального зрізу.

Кількість учнів ЕГ, яка вивчала лексику німецької мови за експериментальною методикою, у середньому на 45% вища ніж у КГ.

Результати відстроченого в часі зрізу показали, що ступінь забування учнями ЕГ вивченої лексики німецької мови склав у середньому 8,9%, що підтверджує ефективність розробленої методики і висунуту нами гіпотезу.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективу подальших розробок питання, що досліджується, вбачаємо в модифікації запропонованої методики для учнів молодшого та старшого етапів навчання в загальноосвітніх школах; в уточненні структурних компонентів змісту навчання іншомовної лексики для її вивчення у вищих навчальних закладах.