

## РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ МОВЛЕННЕВОТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті представлена загальна характеристика системи мовленнєвотворчих завдань для формування іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів англійської мови. Подано загальні рекомендації щодо впровадження системи мовленнєвотворчих завдань на трьох етапах підготовки студентів (репродуктивному, реконструктивному, творчому), наведено приклади завдань, що є типовими для кожного з етапів.

**Ключові слова:** мовленнєвотворче завдання, система мовленнєвотворчих завдань, майбутні учителі іноземної мови.

Сучасні пріоритети в навчанні мови визнають необхідність уміння користуватися мовою в різних ситуаціях спілкування, формулювати і виражати свої думки різними способами, нестандартно підходити до рішення мовних задач, залучати творче мислення й емоції студентів у процесі мовленнєвої діяльності. Саме тому оновлення змісту мовленнєвої підготовки майбутніх учителів і, як наслідок, пошук нових ефективних методів, засобів та форм роботи, має посісти одне із центральних місць у процесі роботи у вищому навчальному закладі.

Одним із ключових засобів оволодіння студентами іноземною мовою на творчому рівні можуть бути мовленнєвотворчі завдання як один з видів навчальних завдань, спрямованих на активізацію розумової й мовленнєвої діяльності студентів, що вимагають креативного підходу до їх виконання та надають необмежені можливості для творчої самореалізації, мовленнєвого самовираження, забезпечують стійку мотивацію до вивчення іноземної мови та якісний рівень її оволодіння.

Розробка системи мовленнєвотворчих завдань для формування іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів англійської мови відбувалася з урахуванням різних цілей їх застосування, рівнів (слово – фраза – текст), видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо), а також їх упорядкованості та динамічності в змінних навчальних ситуаціях. Усі завдання були ситуативними, характеризувалися високою вмотивованістю, стимулювали активність, ініціативу і носили переважно творчий характер. Методичними принципами побудови системи мовленнєвотворчих завдань та вправ було обрано: принцип відповідності основних типів і видів завдань і вправ до лінгвопсихологічних характеристик конкретного виду мовленнєвої діяльності; принцип урахування при відборі мовленнєвотворчих завдань взаємозв'язку продуктивних видів мовленнєвої діяльності (Н. Гальскова, Н. Гез, Т. Ладиженська, М. Ляховицький, К. Плиско, Е. Соловова).

Підставами для виокремлення видів мовленнєвотворчих завдань були: вид мовленнєвої діяльності (говоріння (монологічне/діалогічне мовлення) і письмо); рівень мовлення (слово – фраза – текст); мова текстового матеріалу (одномовні й двомовні завдання); місце виконання (аудиторні/позааудиторні); рівень складності (продвинутий, середній та елементарний); режим виконання (загальногрупові/ групові/ індивідуальні); домінуючий у завданні вид діяльності (ігрові завдання, театралізовані, психологічні, пошукові, рефлексивно-діяльнісні завдання). Основними функціями мовленнєвотворчих завдань у підготовці майбутніх учителів англійської мови виступають урахування рівня навчальної мотивації студентів, виявлення недоліків їхньої мовної підготовки

Метою застосування запропонованої системи мовленнєвотворчих завдань є забезпечення творчого рівня іншомовної мовленнєвої підготовки та її результату – формування іншомовної мовленнєвої компетентності студентів – майбутніх учителів англійської мови, орієнтація майбутнього фахівця на використання творчого підходу до процесу навчання іноземної мови.

Система мовленнєвотворчих завдань має зайняти одне з центральних місць у методичній системі іншомовної мовленнєвої підготовки майбутнього вчителя. Убачається доцільним проводити навчання за запропонованою системою мовленнєвотворчих завдань, починаючи з першого курсу, адже активність, самостійність та творча позиція студента займає провідне місце в процесі іншомовної підготовки майбутніх учителів англійської мови.

Джерелами відбору мовленнєвотворчих завдань можуть бути підручники та посібники з навчання англійської мови як іноземної вітчизняних та зарубіжних авторів (наприклад, Є. Маслико, І. Рум'янцева, N. Bilbrough, V. Evans, D. Nunan, S. Thornby, A. Wright та ін.). Критеріями відбору мовленнєвотворчих завдань мають бути: наявність у мовному матеріалі креативного компонента, комунікативна спрямованість, доступність, максимально враховувати характер, ступінь складності мовного матеріалу, рівень підготовки студентів.

Ураховуючи той факт, що заняття з практики усного та писемного мовлення носять інтегрований характер, під час якого здійснюється взаємопов'язане навчання всіх видів мовленнєвої, рекомендується використовувати мовленнєвотворчі завдання на кожному аудиторному занятті в говорінні та письмі на основі матеріалів для читання та аудіювання незалежно від етапу навчання. Залежно від цілей аудиторних занять з практики усного та писемного мовлення на виконання мовленнєвотворчих завдань може відводитися від 1 – 2 хвилин до 60 хвилин загального часу. Завдання, які потребують значних часових витрат, доцільно застосовувати для позааудиторного виконання.

Для ефективності роботи з виконання мовленнєвотворчих завдань необхідно попередньо ознайомити майбутніх учителів з особливостями їх виконання, уточнити й закріпити знання про жанрові особливості писемних текстів, їх стиль, психологічно підготувати до виконання завдань з елементами драматизації, ігрових завдань (зокрема рольових ігор) тощо. Ознайомлення студентів з особливостями завдань такого типу доцільно, на нашу думку, здійснити на вступному етапі у вигляді евристичних бесід.

Навчання із застосуванням мовленнєвотворчих завдань доцільно проводити послідовно в три етапи. Під час першого (репродуктивного) етапу відбувається формування в студентів стійкого інтересу до вивчення іноземної мови, виникає бажання досягти якісного рівня оволодіння іноземною мовою на основі засвоєння мовленнєвих умінь

(фонетичних, лексичних, граматичних) не нижче нормативного рівня. Основними видами завдань на цьому етапі є ігрові ("*Асоціації*", "*Перевіримо пам'ять*", "*Зірка*", "*Сходи*", "*Головне слово*", "*Синквейн*" тощо). Ігрові завдання мають на меті забезпечити багатократне повторення студентами мовного матеріалу, тренування студентів у виборі потрібного мовного варіанта, вони є своєрідною підготовкою до ситуативної спонтанності мови взагалі, подолання сором'язливості та боязні припуститися помилки). Театралізовані завдання ("*Телевізор*", "*Театр художника*", "*Мовчазна статуя*" тощо) розвивають активний словник студентів, вчать взаємодіяти в групі, поважати іншу точку зору, контролювати свої емоції, сприяють установленню емоційного зв'язку між учасниками й викладачем, психологічні завдання ("*Улюблений колір*", "*Порівняння*", "*Асоціації*", "*Музичні історії*") несуть високе емоційне навантаження, що забезпечує розвиток мовленнєвої компетентності студентів у говорінні та письмі та опосередковано сприяє розвитку уваги, відчуттів тощо. На цьому етапі переважає загальногруповий спосіб виконання мовленнєвотворчих завдань, оскільки при такій організації навчання від студентів очікується менший ступінь самостійності. Наведемо приклад завдання цього етапу. Метою аудиторного загальногрупового завдання ігрового типу "*Associations*" є розвиток образного мислення, креативності в багатоваріантному вирішенні завдань. Провідним видом мовленнєвої діяльності в завданні виступає говоріння. Студентам пропонується малюнок з представленою на ньому ситуацією, а потім добрати асоціації до цього малюнка. Всі слова записуються на дошці згідно з їхнім значенням: семантичним або лінгвістичним.

Під час другого (реконструктивного) етапу робота спрямовується на формування в майбутніх учителів англійської мови вмінь свідомо відтворювати заданий алгоритм побудови діалогічних та монологічних форм на основі засвоєних на попередньому етапі мовленнєвих умінь і навичок. Основними видами завдань на цьому етапі є ігрові ("*Мозковий штурм*", "*Займи позицію*", "*Готель*", "*Як це було*", "*Суперечка на повітряній кулі*", *дискусії на різні теми* тощо), психологічні ("*Дзеркало*", "*Шедевр*", "*Музичний характер*", "*Розмитий малюнок*" тощо), пошукові (*складання портфоліо, створення проектів за різними темами, створення ментальних карт* тощо).

Перевага надається підгруповій формі роботи, при якій кожен студент ще відчуває підтримку групи, але вже здатний працювати самостійно, він має можливість не тільки виявити недоліки своєї підготовки, але й побачити власні сильні сторони. Серед завдань цього етапу розглянемо як приклад аудиторну психологічну вправу "*An ambiguous picture*", мета якої полягає у формуванні вмінь конструювати фрази, самостійно складати короткі монологічні висловлювання. Студентам пропонується розглянути малюнок з невизначеним сюжетом, а потім висловити гіпотетичні припущення щодо його змісту. Позиція викладача повинна поступово змінюватися з пасивної (він не підтримує жодного мовця), що спонукає студентів знаходити більш удалі аргументи для висловлення своєї ідеї та надання їй переконливості, – до більш активної (викладач ускладнює ситуацію поступовим внесенням додаткової суперечливої інформації). Таким чином, на основі інтерпретації малюнка студенти вступають в активний діалог, що дає змогу самореалізуватися та самовиражатися засобами іноземної мови. Мовленнєвотворчий характер діяльності студентів під час виконання завдання виявляється в пошуку різних варіантів вирішення поставлених завдань, відборі мовних засобів для вираження власних думок.

На третьому етапі (творчому) відбувається інтеграція мовно-мовленнєвих знань студентів, удосконалення діамонотрічних умінь студентів у процесі самостійного складання ними різних синтаксичних конструкцій у режимі діалогу під час оприлюднення результатів виконання мовленнєвотворчих завдань та створення різноманітних письмових текстів. Перевага надається завданням писемного характеру. Індивідуальний стиль навчання є провідним на цьому етапі, попередня мовна та мовленнєва підготовка студентів дозволяє їм працювати автономно та почувати себе впевнено. Навчання на цьому етапі завершується підсумковим зрізом, який дає змогу отримати та оцінити кінцевий результат упровадженої моделі навчання на основі методики застосування мовленнєвотворчих завдань.

Характерними для цього етапу є завдання рефлексивно-діяльнісного типу ("*Musical stories*"), призначені для індивідуального виконання. Мета завдання полягає в удосконаленні вмінь писемного монологічного мовлення. Перед виконанням завдання студентам пропонується прослухати музичний уривок з яскравими емоційно визначеними характеристиками (3–4 хвилини) і відтворити в письмовому тексті свої переживання, відчуття від сприймання музичного твору. Наступний музичний фрагмент має протилежний емоційний тон, але завдання залишається таким самим. Після завершення роботи студенти групи обмінюються записами. При читанні тексту вони мають не тільки встановити до якого музичного уривка він належав, а й оцінити глибину та повноту опису, характеристики твору. Найкращі за оцінками студентів твори оприлюднюються й обговорюються.

Отже, з огляду на те, що запропонована система мовленнєвотворчих завдань складена з урахуванням таких параметрів, як: джерела та критерії відбору завдань, їхня тематика, розподіл аудиторного часу для виконання завдань, характеристика етапів роботи з мовленнєвотворчих завдань, що використовуються під час проведення цих етапів, рекомендовані режими роботи студентів на практичному аудиторному занятті, можемо стверджувати, що для забезпечення іншомовної мовленнєвої компетентності як результату навчання майбутніх учителів іноземної мови вбачається доцільним дотримання укладених методичних рекомендацій.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2004. – 333 с.
2. Румянцева И. А. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. А. Румянцева. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 320 с.
3. Dziedzic A. Drama w szkole podstawowej Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o. / A. Dziedzic, M. Gudro. – Kielce, 1998. – 130 s.
4. Nunan D. Designing tasks for the communicative classrooms / D. Nunan. – Cambridge: Cambridge University Press, 1989. – 110 p.

5. *Thornby S. How to teach speaking / S. Thornby. – Longman, 2005. – 156 p.*

*Подано до редакції 13.06.11*

---