

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО

На правах рукопису

ЛАНОВА ОКСАНА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 378.613:81'42:801.6(043.3)

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО
НАВЧАННЯ УЧНІВ ПРОСОДИЧНИХ ЗАСОБІВ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови)

Дисертація

на здобуття наукового ступеня кандидата
педагогічних наук

Науковий керівник

Корольова Тетяна Михайлівна,
доктор філологічних наук,
професор

ЗМІСТ

Вступ.....	5
РОЗДІЛ 1. Теоретичні передумови підготовки майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів початкових класів просодичних засобів.....	12
1.1. Методична проблема актуалізації змісту висловлювання в іншомовному дидактичному дискурсі за допомогою просодичних засобів.....	12
1.2. Сучасний стан підготовки майбутніх учителів англійської мови до коректного просодичного оформлення іншомовного дидактичного дискурсу.....	27
1.3. Стан навчальних матеріалів та вимоги до навчання майбутніх учителів англійської мови коректно просодично оформлювати усний іншомовний дидактичний дискурс.....	35
Висновки до розділу 1.....	59
РОЗДІЛ 2. Методика підготовки майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів актуалізації змісту висловлювання за допомогою просодичних засобів.....	61
2.1. Відбір матеріалу для навчання студентів використанню просодичних засобів у процесі викладання іноземних мов у початковій школі.....	61
2.2. Принципи навчання студентів коректного просодичного оформлення іншомовного дидактичного дискурсу монологічного характеру, розрахованого на сприйняття учнями початкових класів.....	89
2.3. Система вправ для формування навичок майбутніх учителів англійської мови коректно просодично оформлювати іншомовний дидактичний дискурс, розрахований на сприйняття учнями початкових класів.....	97
2.4. Модель підготовки майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів актуалізації змісту іншомовного висловлювання за допомогою просодичних засобів.....	125
Висновки до розділу 2.....	137

РОЗДІЛ 3. Експериментальна перевірка методики підготовки майбутніх учителів англійської мови до використання просодичних засобів у навчанні учнів початкових класів ...	140
3.1. Методика проведення експериментального дослідження	140
3.2. Результати експериментального дослідження, їх математична обробка та інтерпретація.....	155
3.3. Методичні рекомендації щодо підготовки майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів початкових класів просодичних засобів.....	162
Висновки до розділу 3.....	165
Висновки.....	167
Список використаних джерел.....	176
Додатки.....	199

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

АМ – англійська мова

ДД – дидактичний дискурс

ДТ – дидактичний текст

ЕГ – експериментальна група

ІДД – іншомовний дидактичний дискурс

ІДТ – іншомовний дидактичний текст

ІМ – іноземна мова

КГ – контрольна група

МВАМ – майбутні вчителі англійської мови

НФС – надфразова єдність

ПЗ – просодичні засоби

УПШ – учні початкової школи

ЧОТ – частота основного тону

ВСТУП

Проблема навчання актуалізації змісту висловлювання за допомогою мовних засобів в іншомовному дидактичному дискурсі є одним з найважливіших завдань сучасної лінгводидактики.

Загальні лінгводидактичні аспекти навчання іноземної мови розкрито в дослідженнях М. П. Дворжецької, Т. О. Ладиженської, О. О. Леонтьєва, С. Ю. Ніколаєвої, Н. К. Складенко, Ю. І. Пасова, О. Б. Тарнопольського, Г. О. Харлова, R. R. Jordan, D. Nunan. Вивченню просодичних особливостей мовлення присвячено праці Л. Г. Беличенко, Л. В. Бондарко, Т. О. Бровченко, Л. Р. Зіндера, Л. В. Златоустової, Т. М. Корольової, Ю. В. Кузьменко, О. П. Крюкової, D. Brazil, J. Clark, P. Roach, C. Yallop. Значну увагу приділено дослідженню проблеми кодування та декодування різних видів дискурсу (Н. Д. Арутюнова, В. Б. Бурбело, Л. Г. Давидова, Л. В. Златоуста, G. Brown, G. Cook, M. A. K. Halliday) [3; 13; 18; 20; 26; 25; 33; 38; 39; 41; 44; 54; 83; 93; 104; 110; 111; 112; 118; 121; 126; 130; 142; 158; 169; 174; 181; 185; 188; 189; 218].

Значно поживався інтерес вітчизняної лінгводидактики останніх років до проблем підготовки вчителів іноземної мови, що відображено в дослідженнях С. Л. Бобир, О. Б. Бігич, Н. Д. Гальскової, Р. Ю. Мартинової, І. С. Мельник, С. Ю. Ніколаєвої, Н. К. Складенко, О. Б. Тарнопольського та інших. Особливу увагу приділено навчанню іноземної мови учнів початкової школи, оскільки саме цей етап є визначальним у подальшому її оволодінні. Розглянуто питання щодо формування загальнопізнавальних умінь і навичок у молодших школярів під час вивчення іноземної мови (О. В. Арделян), особливостей навчання англійської мови в початковій школі (Т. В. Бабенко, В. М. Плахотник), формування мотивації навчання молодших школярів (О. А. Гузенко), навчання аудіювання (Н. Є. Жеренко), розвитку мовлення молодших школярів (М. Р. Львов) тощо [10; 15; 17; 32; 34; 49; 53; 73; 80; 81; 82; 108; 124; 197; 199; 201; 208; 215].

Утім, поза увагою вчених залишається комунікативно-прагматичний аспект реалізації просодичних засобів в іншомовному дидактичному дискурсі, зорієнтованому на навчання молодших школярів. Відтак, виникає потреба мовної і мовленнєвої підготовки майбутніх учителів англійської мови, мовлення яких виступає головним еталоном просодичного оформлення іншомовного мовлення для учнів початкових класів.

Відомо, що кожен текст дидактичного напрямку має власне комунікативне завдання та прагматичну настанову. При реалізації дидактичного дискурсу викладач ставить перед собою конкретну мету, завдання, які уособлюються в інтенції і прагматичній спрямованості висловлювань, які в свою чергу впливають на особливості просодичного оформлення текстів дидактичного характеру.

Мовна варіативність носить універсальний характер, виявляючись у плані вираження й у плані змісту в мові і мовленні. Положення про те, що кожна одиниця мови існує тільки у своїх варіантах і через них представлена в мовленні, повною мірою відноситься і до просодичних одиниць. Звернення до дослідження варіативності просодичних одиниць як складової частини загальнолінгвістичної проблеми мовного варіювання і лінгводидактичної проблеми викладання іноземної мови з урахуванням екстралінгвістичного фактору віку реципієнта переслідує прикладні цілі: виявлення труднощів при інтонаційному оформленні іншомовного мовлення і прогнозування можливих інтонаційних помилок та засобів їх запобігання при навчанні іноземної мови в умовах немовного оточення.

Актуальність дослідження. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, положення сучасних концепцій мовної освіти в Україні вимагають формування мовної особистості, яка здатна вільно орієнтуватись у різноманітних комунікативних ситуаціях та успішно розв'язувати комунікативні завдання. Окреслене коло питань визначає напрями сучасних наукових пошуків і методичних розробок. Виникає потреба у підвищенні рівня володіння майбутніми вчителями навичками просодичного оформлення

іншомовного дидактичного дискурсу монологічного характеру і навичками кодування та декодування цього виду дискурсу з урахуванням його функціонально-стильової специфіки при викладанні іноземних мов у середній школі. Актуальність порушеної в даній дисертаційній роботі проблеми зумовила вибір теми дослідження «Підготовка майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів просодичних засобів».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в рамках наукової теми кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики «Теоретичні та прикладні аспекти дослідження типологічних і конкретно-мовних рис сучасного дискурсу» (ререєстраційний номер 0107U000467), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Автором досліджувалася проблема навчання студентів – майбутніх учителів англійської мови – варіативності просодичних одиниць з урахуванням екстралінгвістичного фактора віку реципієнта. Тема дослідження затверджена Вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського (протокол № 6 від 25.01.2007 р.) й узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 4 від 24.04.2007 р.).

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально апробувати методику формування в майбутніх учителів англійської мови навичок використання просодичних засобів в іншомовному дидактичному дискурсі монологічного характеру для навчання учнів початкової школи.

Завдання дослідження:

1. З'ясувати теоретичні передумови підготовки майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів початкової школи просодичних засобів актуалізації змісту іншомовного висловлювання.

2. Виявити дистинктивні просодичні засоби реалізації іншомовного дидактичного дискурсу, зорієнтованого на дитячу аудиторію, з урахуванням прагматичної функції впливу мови.

3. Визначити критерії, показники й охарактеризувати рівні сформованості в майбутніх учителів англійської мови навичок просодично оформлювати англійськомовні дидактичні тексти, розраховані на навчання молодших школярів.

4. Розробити й експериментально перевірити модель підготовки майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів початкової школи використанню просодичних засобів та методику її реалізації.

Об'єкт дослідження – іншомовна навчально-мовленнєва діяльність майбутніх учителів.

Предмет дослідження – процес підготовки майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів початкових класів просодичних засобів актуалізації змісту іншомовного висловлювання.

Методи дослідження. Для з'ясування стану теорії і практики підготовки майбутніх учителів англійської мови до просодичного оформлення іншомовного дидактичного мовлення використано метод аналізу й узагальнення психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури. Виявлення функціонально-стильової специфіки іншомовного дидактичного дискурсу здійснювалося під час фонетичного дослідження з використанням функціонального і компонентного аналізів. З'ясування складових просодичного оформлення усного іншомовного дидактичного дискурсу монологічного характеру на перцептивному та акустичному рівнях здійснювалося методами аудиторського й інструментального аналізів. Задля визначення рівнів сформованості навичок просодичного оформлення іншомовного дидактичного дискурсу використано методи педагогічного спостереження, експертної оцінки і тестування. З метою дослідження ефективності розробленої методики підготовки майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів початкових класів просодичних засобів було проведено педагогічний (констатувальний та формувальний етапи) експеримент. Для підтвердження достовірності

одержаних результатів дослідження використано статистичні методи узагальнення емпіричних даних та їх кількісного аналізу.

Базою дослідження виступили факультет іноземних мов Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського, факультет іноземної філології Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили, ЗОШ № 65 та № 6 м. Одеси. У педагогічному експерименті взяли участь 156 студентів та 376 учнів початкової школи.

Наукова новизна одержаних результатів: уперше обґрунтовано зміст і структуру підготовки майбутніх учителів англійської мови просодично оформлювати іншомовний дидактичний дискурс монологічного характеру з метою навчання учнів початкових класів актуалізації змісту англійської мови висловлювання; визначено дистинктивні просодичні засоби іншомовного дидактичного дискурсу (мелодика, темп, тембр, гучність, ритм, наголос), зумовлені віком реципієнта, та подано їх змістові характеристики; обґрунтовано методичні принципи формування й удосконалення досліджуваних навичок у студентів (єдності системи вправ; відповідності змісту вправ меті навчання; зумовленості просодичних засобів конкретними ситуаціями спілкування; диференціації використання просодичних засобів з урахуванням соціолінгвістичного та психолінгвістичного аспектів сприйняття та породження мовлення; інтеграції з рідною мовою); розроблено критерії та показники сформованості в студентів факультетів іноземних мов навичок просодичного оформлення іншомовних дидактичних текстів для навчання учнів початкових класів актуалізації змісту висловлювання (здатність майбутніх учителів англійської мови виділяти в навчальних текстах головну і другорядну інформацію за допомогою просодичних засобів; подавати й оформлювати зміст навчальних текстів просодичними засобами відповідно до вікових особливостей учнів; використовувати в навчальних текстах просодичні засоби для посилення цілеспрямованого дидактичного впливу на учнів; відтворювати просодичними засобами емоційне ставлення до змісту

висловлювання); уточнено зміст понять «іншомовний дидактичний дискурс» та «навички просодичного оформлення іншомовного висловлювання»; подальшого розвитку набула методика навчання просодичних засобів майбутніх учителів іноземної мови.

Практичне значення одержаних результатів: розроблено методику формування навичок майбутніх учителів англійської мови просодично оформлювати іншомовний дидактичний дискурс з урахуванням екстралінгвістичного фактора віку реципієнта; створено систему вправ для формування навичок студентів просодично оформлювати іншомовний дидактичний дискурс, зорієнтований на навчання молодших школярів актуалізації змісту іншомовного висловлювання. Результати дослідження відображено в змісті курсу «Методика викладання іноземної мови», теоретичного курсу з фонетики (розділ «Просодія»), прикладної лінгвістики (розділ «Дидактичний дискурс»), а також у методичних вказівках для проведення педагогічної практики студентів у ЗОШ.

Матеріали дослідження можуть бути використані на практичних заняттях з методики викладання іноземної мови для студентів 2-4 курсів, що навчаються за спеціальністю «Викладач англійської мови», а також під час підвищення кваліфікації вчителів англійської мови, які працюють з учнями початкових класів у ЗОШ.

Результати дослідження впроваджено в навчальний процес Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського (акт про впровадження № 3592 від 13.07.2007), Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили (акт про впровадження № 7/2/66 від 17.04.2007), ЗОШ № 65 (акт про впровадження № 317 від 20.06.2007) та ЗОШ № 6 (акт про впровадження № 81 від 18.06.2007) м. Одеси.

Достовірність результатів дисертаційної роботи забезпечувалася методологічним та теоретичним обґрунтуванням вихідних положень роботи, використанням системи методів, адекватних об'єкту, предмету, меті та

завданням дослідження; якісним і кількісним аналізом одержаних даних, результатами перевірки розроблених положень шляхом їх упровадження в практику викладання іноземних мов у ВНЗ та ЗОШ.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дисертаційної роботи було викладено й обговорено на міжнародній конференції «TESOL – South Ukrainian Regional Conference Teaching and Learning for Success: Sailing to New Horizons» (Миколаїв, 2005), XIV міжнародній «Мова і культура» ім. проф. Сергія Бураго (Культурологічний підхід до викладання мови і літератури) (Київ, 2005), I Міжнародній «Сучасні мовленнєві технології» (Одеса, 2005), XV міжнародній «Мова і культура» ім. проф. Сергія Бураго (Київ, 2006) наукових конференціях, V Міжвузівській конференції молодих учених «Сучасні проблеми та перспективи дослідження романських і германських мов і літератур» (Донецьк, 2007).

Публікації. Результати дослідження відображено в 9 публікаціях автора, з них 3 – у фахових виданнях України.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПРОСОДИЧНИХ ЗАСОБІВ

1.1. Методична проблема актуалізації змісту висловлювання в іншомовному дидактичному дискурсі за допомогою просодичних засобів

Для розгляду питання особливостей підготовки майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів початкових класів актуалізувати зміст англійськомовного висловлювання за допомогою просодичних засобів в межах іншомовного дидактичного дискурсу постає необхідність з'ясування співвідношення поняття тексту та дискурсу взагалі.

Існують різні погляди щодо тлумачення поняття «текст». І. Р. Гальперін вважає неможливим застосування терміну «текст» до усного мовлення [48, с. 18-19]. В. Н. Беньямінова, Г. І. Бубнова, Р. І. Гертнер, Л. Г. Давидова, Ю. А. Дубовський та інші доводять, що текст як витвір мовлення підпорядковується певним закономірностям організації, що накладаються на нього системою мови, і текст не може бути визначений тільки в синтаксичному або фонетичному плані, для цього необхідно врахувати його семантичні та комунікативні характеристики [34; 48; 53; 63; 82; 124; 129; 139; 147; 150; 157; 182; 204]. Завдяки інтонаційному оформленню, текст виступає як функціонально, семантично і структурно завершена єдність, що виконує певну комунікативну задачу [33; 93; 94; 95]. Тобто текст, що звучить, розуміється як продукт комунікативної діяльності людей і є особливим чином організованою моделлю поведінки, що відображає цілі і мотиви комунікантів, а також характеристики ситуації, у якій відбувається спілкування. Виходячи з цих позицій, розмежовують текст і дискурс.

Існує декілька трактовок поняття дискурсу: дискурс виступає як послідовність зв'язаних між собою висловлювань, об'єднаних спільністю задачі

[134, с. 3-8], як мовне утворення, одиниця більш високого, ніж речення рівня, як складна комунікативна дія [11; 58]. В дослідженнях останніх років дискурс також визначається як закріплена в мовному просторі функціонально-значеннєва єдність комунікативних ситуацій і мовних актів [36, с. 80]. Тобто дискурс – це текст в аспекті подій, це мовлення, що розглядається як цілеспрямоване соціальне явище, як компонент, що бере участь у взаємодії механізмів свідомості людей [10; 11; 202; 203; 217].

При виробленні навичок студентів – МВАМ – коректно просодично оформлювати іншомовний дидактичний дискурс (ІДД) монологічного характеру з метою навчання УПШ актуалізації змісту англomовного висловлювання необхідно брати до уваги той факт, що під дискурсом розуміємо текст у нерозривному зв'язку із ситуативним контекстом: у сукупності із соціальними, культурно-історичними, ідеологічними, психологічними факторами, із системою комунікативно-прагматичних і когнітивних цілеустановок адресанта-учителя, який взаємодіє з адресатом-учнем. Дані елементи в сукупності обумовлюють упорядкованість мовних одиниць різних етапів розгортання дискурсу і відповідно обумовлюють рівень досягнення мети комунікативного акту [191, с. 11-12].

Дослідження іншомовного дидактичного дискурсу свідчить про те, що з прагматичної точки зору функціонально-комунікативний підхід дозволяє об'єктивно підійти до процесу викладання іноземної мови, особливо при урахуванні того, що цей процес в Україні частіше відбувається в умовах штучного мовного оточення [145, с. 105]. Дидактичному тексту характерні такі комунікативні функції, як функція номінації, повідомлення, спілкування та впливу, при цьому функція впливу виступає провідною відносно інших: комунікативний акт в рамках процесу навчання характеризується послідовним, систематичним впливом при переданні навчальної інформації [168, с. 77].

Текст можна вважати ефективним тоді, коли з погляду автора-учителя його задум одержав вичерпне вираження [46]. Одним з головних завдань реалізації ІДТ монологічного характеру учителем на уроках по формуванню вміння

зв'язного мовлення та читання молодших школярів виступає вплив з метою навчання учнів актуалізації змісту англomовного висловлювання за допомогою просодичних засобів (ПЗ) мови. За умови відсутності такої прагматичної спрямованості дидактичний текст втрачає властивості і статус комунікативної одиниці [65, с. 88; 80, с. 95-97; 135, с. 6; 190, с. 85].

Усі засоби вираження чинника адресата в дидактичних текстах можна розділити на засоби відкритого і закритого впливу [112, с. 139]. До чинників відкритого впливу можна віднести чітку сегментацію тексту, символіко-графічне оформлення інформації, чіткий комплекс заголовку тексту. До прихованих чинників можна віднести інформативність тексту, його цілісність і зв'язність, використання певних мовних засобів, особливо просодичних, і немовних засобів, що мають значний вплив на сприйняття інформації реципієнтом [50; 103; 111; 136].

Основне завдання ДТ полягає у повідомленні знань, які учень має засвоїти на даному етапі навчального процесу, при цьому текст, перш за все усний, реалізований учителем, є основним засобом передавання інформації в навчальних цілях. Реалізація інтенції учителя, яка тісно пов'язана з метою дидактичного комунікативного акту, базується на ступені розуміння тексту учнем-адресатом [145, с. 20].

Для усвідомлення прагматичного наміру у людини має бути сформована прагматична компетенція. Початок її формування припадає на відносно пізній вік – 13 років і розвивається протягом всього життя індивідуума. Саме тому учитель АМ має приділяти максимальну увагу особливостям реалізації дидактичного мовлення в початковій школі, оскільки ця компетенція є надбудовою над сформованими мовною та соціолінгвістичною компетенцією та передбачає аналіз, оцінку мовленнєвого акту з точки зору його релевантності та успіху в певному контексті спілкування [183, с. 112; 208, с. 42; 219, с.191]. Таким чином, найзручнішою формою презентації ІДД в початковій школі є підбір мовних і позамовних засобів, які ілюструють матеріал, що вивчається та допомагають учням усвідомити модифікації навчальної інформації [117, с.23-

25; 178, с.30-42; 202, с.136-138; 208, с.179]. Такий підхід відображає методичну та методологічну концепцію адресанта [38; 104; 136; 145].

Важливою проблемою при дослідженні ІДД є встановлення впливу фактора віку реципієнта-учня на особливості процесу викладання навчального матеріалу учителем. Цей фактор є одним з основних елементів процесу дидактичної комунікації, що впливає на стереотипізацію інтонаційних експлікацій усних висловлювань, стереотипізацію підбору вербальних та невербальних засобів у процесі реалізації дискурсу [15, с.58; 23, с.69; 203, с.38; 208, с.60; 216, с.13]. При цьому ПЗ сприяють ефективній реалізації комунікативного наміру учителя і досягненню адекватних дій з боку УПШ [1; 18; 41; 44; 50; 201]. Але варто відмітити, що при великому обсязі досліджень даної проблеми поза увагою залишаються питання просодичної організації іншомовного дидактичного дискурсу [17; 49; 60; 70; 84; 100; 101; 127; 138; 148; 154; 172].

ДТ як елемент дидактичного і наукового дискурсу – це текст, зміст якого будується завжди за сталими моделями. Даний вид текстів має такі спільні з науковими текстами риси. По-перше, даний вид текстів має синтагматичну організацію; по-друге, характеризується закінченістю; по-третє, характеризуються внутрішньою єдністю та цілісністю; і останнє, і найголовніше, характеризуються самостійністю існування та специфічністю внутрішньої організації [40, с. 62; 89, с. 5; 215, с. 38; 216, с. 10-12; 217, с. 24-27]. Саме тому ДТ можна розглядати в рамках наукового стилю мови.

Навчальні цілі задають тематику, форму і наповнення ІДТ. При цьому відбувається процес об'єднання мови і мовлення в дискурс через вербальну і невербальну комунікацію. ІДД спочатку виступає як статичний мовний субстрат, тобто єдність дидактичних текстів, що у подальшому розгортанні дискурсу кодифікуються, згодом реалізуються в ході занять, переходячи у форму динамічного навчального дискурсу на тлі взаємодії мовленнєвої свідомості учителя і учня.

При досягненні мети занять з навчання УПШ актуалізації змісту

іншомовного висловлювання варто брати до уваги, що в рамках іншомовного дидактичного дискурсу створення тексту автором-учителем спрямоване на об'єктивне відображення референтного простору повідомлення, направлене на переконання адресата-учня в тому, що сприймана ним інформація є істинною, і знання якої необхідно для існування в людському суспільстві. Для досягнення даної мети учителю ІМ необхідно орієнтуватися на об'єм фонових знань реципієнта-учня, на те, наскільки УПШ здатні сприйняти і декодувати отриману в процесі навчального комунікативного акту інформацію. В акті дидактичної комунікації учитель виступає як авторитет у відповідній області науки, і його прагматична установка полягає не тільки в передачі навчальної інформації, але і часто в зміні дисциплінарного знання учнів початкової школи.

Дидактичний комунікативний акт вимагає, щоб учень декодував повідомлення на тих же принципах, які закладені інтенцією учителя. При цьому варто пам'ятати про існування так званих імпліцитних засобів актуалізації змісту, які створюють проблемну ситуацію в дискурсі, що сприяє активізації комунікативної компетенції учня, інтерпретації отриманої ним інформації згідно з наявним фоновим знанням.

Отже, під час навчання іноземних мов необхідно брати до уваги той факт, що дидактичний тип дискурсу є складовим елементом загальної системи дискурсів, має свої конститутивні, системоутворюючі ознаки, які відрізняють його від інших типів дискурсу і які вимагають докладнішого розгляду з метою інтенсифікації процесу викладання ІМ.

Звертаючись до проблеми актуалізації змісту ІДТ за допомогою мовних засобів, варто зазначити, що до них відносять наступні:

- лексичні засоби (дієслова, які сприяють експлікації мовленнєвого впливу, емоційно-оцінювальна лексика, фразеологічні одиниці, терміни тощо);
- граматичні засоби (час, спосіб дії, специфіка синтаксичні конструкції, ускладненість/ неускладненість речень, типи речень, засоби зв'язку речень та їх складових частин);
- графічні засоби (графічне оформлення тексту, шрифт, фарба,

типографічні знаки, цифри, засоби іонізації – малюнки, фотографії, таблиці, графіки, схеми);

– стилістичні засоби (паралельні конструкції, епітети, метафора, метонімія, гіпербола, оксиморон, кліше, іронія; редуція, елізія, аномотопія, дифтонгізація);

- просодичні засоби (мелодика мовлення, гучність, темп, паузація, ритм, фразовий наголос та тембр) [1; 6; 7; 79; 86; 93; 96].

Щодо паралінгвістичних засобів, які ефективно використовуються при розгортанні іншомовного дидактичного дискурсу, то слід зазначити, що різні автори включають в цю сферу різні елементи. Д. Крістал вважає, що серед паралінгвістичних засобів слід виділяти лише звукові ефекти [95, с. 183]. А. Хілл додає до цієї системи кінесику. Т. М. Корольова вважає, що до системи паралінгвістичних засобів варто відносити міміку, жести та немовні елементи звукової фонації (свист, чмокання). Дані засоби можуть посилювати або видозмінювати значення, що передаються мовними засобами, а іноді саме паралінгвістичні засоби виступають єдиним засобом вираження інформації, тобто приймають участь у поповненні вербального еліпсису [93, с. 17].

Однією з найбільш важливих характеристик усного англomовного дидактичного тексту є експресивність, яка є одним з найефективніших методичних засобів передавання інформації в навчальних цілях і яка досягається як лінгвістичними, так і паралінгвістичними засобами [14, с. 10-11; 182, с. 6]. При цьому ПЗ, які складають надсегментний рівень мовлення, виступають одним з найважливіших чинників ефективності процесу викладання ІМ та поряд з іншими мовними засобами формують структуру, стиль тексту та відображають його комунікативні і прагматичні особливості, надають змогу структурувати дидактичну інформацію, виділяючи інформаційні центри, що сприяє більш ефективному декодуванню мовленнєвого сигналу уяніми початкових класів [52, с. 42; 88, с. 123-124; 139, с. 114-119; 197, с. 60-62; 207, с. 98-101].

У даній роботі терміни «просодія» (виступає як субстанціональне поняття,

що належить до матеріальних засобів реалізації мовлення) та термін «інтонація» (таке явище усного мовлення, за допомогою якого значеннєвий зміст речення, виражений у ньому предикат відносин, комунікативне значення і модальність, лексичний склад і синтаксична будова одержують конкретне вираження, визначаючи характер реальної чи уявлюваної ситуації спілкування за допомогою мови і контексту) використовуються як синоніми [160, с. 276].

Під просодичними засобами в іншомовному дидактичному дискурсі ми розуміємо засоби виразності мовлення (мелодика, темп, тембр, гучність, ритм, наголос), які визначають адекватність актуалізованого змісту усного висловлювання.

Аналізуючи варіативність ПЗ у мовленні учителів-носіїв мови, слід зазначити, що в процесі викладання ІМ просодія виступає засобом для розуміння комунікативного наміру учителя. Елементи просодичної системи сприяють реалізації мети і завдань комунікативного акту, що забезпечує ефективність процесу передавання інформації в навчальних цілях. При цьому дослідження функціонування елементів просодії дозволяє виявити як мовні характеристики тексту, так і екстралінгвістичні елементи, що сприяють кодуванню та декодуванню інформаційних квантів [149, с. 115].

Просодичні елементи беруть участь у реалізації конститутивної, контактоутворюючої, інформативної, стильоутворюючої, прагматичної функції, емоційної і модальної функції дискурсу та виступають у ролі засобу формування зв'язності тексту, що звучить. За допомогою ПЗ мови реципієнт має змогу виявити комунікативну оцінку частин дискурсу з позиції основної та вторинної, пояснюючої інформації [228, с. 262]. Просодія часто відіграє вирішальну роль при актуалізації змісту тексту, членуванні тексту на змістові фрагменти та при виділенні частин тексту, що характеризуються найбільшою інформативністю в дискурсивному просторі. Просодія організовує мовні одиниці в єдності вищого порядку [130, с. 25-26].

Варіативність засобів просодичної системи забезпечує умови для включення всіх учасників комунікативного акту у процес обміну інформацією

[119, с. 94.]. Просодія може забезпечувати зв'язність елементів тексту як самостійно, так і при взаємодії з іншими мовними і позамовними засобами при розгортанні іншомовного дидактичного дискурсу [23; 81; 88]. Просодичне аранжування тексту визначається його прагматичним наміром, особливостями композиційної і логіко-семантичної структури [73; 74]. Просодія відображає структурно-змістовні особливості організації дискурсу, його оформлення як цілісної, зв'язної, ритмічно організованої структури [54]. Великого значення процес дослідження просодичного оформлення іншомовних текстів для їх сприйняття україномовними слухачами набуває у зв'язку з тим, що виникає потреба у прогнозуванні потенційних помилок у зв'язку з міжмовною інтерференцією та виявленні засобів їх запобігання при вивченні іноземної мови як учнями, так і дорослими слухачами.

Існують різні підходи щодо виділення складових елементів просодичної системи [6; 9; 29; 38; 204; 211; 226]. На акустичному рівні в межах просодичної системи виділяють частоту основного тону (ЧОТ), інтенсивність, час, сумарну енергію і частотні смуги спектру. Ці компоненти просодичної системи забезпечують смислову ієрархію одиниць членування тексту, відображають характер змін в комунікативному процесі, емоційно-модальний компонент процесу спілкування, а також процеси інтеграції та членування цього процесу [82, с. 111; 105, с. 139-146]. На перцептивному рівні серед компонентів просодичної системи виділяють висоту тону, гучність, темп, тембр [29; 47; 55].

Одним з компонентів просодичної системи є мовленнєва мелодика. Мелодика є результатом змін ЧОТ. Виділення лексичних одиниць досягається за допомогою тону при утворенні мелодійного контрасту та за рахунок енергетичного виділення на фоні збільшення тривалості звучання окремого сегменту мовленнєвого потоку [72, с. 36]. Навчання коректного мелодійного оформлення висловлювання англійською мовою становить важливу проблему, оскільки існує значна різниця у його використанні у англійській та українській мовах.

ПЗ відіграють велику роль у процесі синтагматичного членування

мовленнєвого потоку, одним з найбільш значимих виразників при цьому виступає паузація. Відомо, що локалізація пауз є одним з важливих завдань при організації мовленнєвого потоку з урахуванням функції впливу у процесі викладання іноземних мов.

Традиційно під терміном «пауза» розуміють таке фонетичне явище, як перерва в артикуляції та відповідна їй фізична перерва в мовному сигналі. З акустичної точки зору пауза є перервою у фонації, при якій спостерігається падіння середнього звукового тиску. З фізіологічної точки зору пауза являє собою зупинку в роботі органів мовлення [71; 81; 105; 115].

З метою функціональної і перцептивної тотожності до пауз відносять також різкі зміни тону або інших просодичних характеристик у місці інтонаційної межі, що сприймається як порушення плавної течії мовлення. Часто паузи сприймаються на тих мовленнєвих відрізках, яким не характерні переривання у фонації, а змістові кванти виділяються за допомогою змін у тональному контурі [28, с. 56-57; 55, с. 43].

При сприйнятті тексту, що звучить, учню необхідно провести лінгвістичну інтерпретацію матеріалу, сформувану значеннєву структуру отриманої інформації. Тимчасові інтервали, утворювані паузами, сприяють полегшенню процесу опрацювання отриманої учнем навчальної інформації [42, с. 60-62; 74, с. 36; 211, с. 121].

Паузи у мовленні виконують такі функції:

- виступають засобом членування висловлювання на інтонаційно-значеннєві одиниці (фрази та синтагми) у поєднанні зі змінами мелодики, темпу та інтенсивності [23, с. 54-59; 47, с. 142-143; 49, с. 111-122];

- виступають засобом вираження характеру зв'язку між частинами висловлювання;

- виступають засобом емоційного виділення змістових одиниць висловлювання [61; 206].

Уживання паузи, яка використовується для пошуку необхідної лексики, підготовки до вимовляння слова, що характеризується складністю вимови, або

для обдумування і корегування мовлення, часто виступає як неусвідомлене. Використання даного виду пауз, що отримав назву пауз-хезитацій, зумовлюється знанням мовця предмету розмови, його психофізіологічних особливостей та екстралінгвістичних факторів, що є постійними елементами процесу розгортання дискурсу [128, с. 23-28; 214, с. 35-45]. Паузи-хезитації виступають у ролі одиниць, які об'єднують елементи висловлювання в процесі комунікації і надають адресанту можливість проконтролювати процес презентації інформації [6, с. 8]. До того ж паузи-хезитації, а точніше їх заповнювачі типу «уес», «hm», «mm» сприяють підтримуванию контакту між адресатом та адресантом і забезпечують перевірку рівня розуміння інформації реципієнтом та рівня уваги з його боку [5, с. 5]. Даний аспект відіграє значну роль при розгортанні дидактичного дискурсу, тому що одним з завдань учителя є вміння підтримувати постійний контакт з учнями, вміння проконтролювати ступінь сприйняття навчальної інформації реципієнтом.

Розподіл і тривалість пауз в усному мовленні базується на урахуванні великої кількості чинників і мотивовано семантично, синтаксично і фонетично визначається когнітивними, фізіологічними і екстралінгвістичними факторами, що впливають на даний комунікативний акт. Щодо синтаксичних чинників, які мають значний вплив на розподіл пауз у мовленнєвому потоці, то важливо зазначити, що переважна більшість меж речень при усному мовленні відзначається паузами. Межа інтонаційного членування всередині речення часто збігається з межами частин складного речення [167, с. 66-69].

Щодо розподілу пауз між складами, то дана проблема є досить складною, оскільки наявність паузації на межі ритмогруп не є характерним явищем, особливо для процесу читання. Найчастіше такі паузи сприймаються в спонтанному мовленні в ситуації хезитації та виконують функцію планування і контролювання мовленнєвого повідомлення [208, с. 37-38].

Беручи до уваги тривалість паузи, можна охарактеризувати ступінь функціонального зв'язку між сегментами мовленнєвого відрізка [224, с. 141]. Короткі паузи використовуються між складами, синтагмами та фразами, тісно

пов'язаними між собою в синтаксичному плані, вказуючи на змістову залежність сегментів. Довгі паузи використовуються в складних семантико-синтаксичних єдностях, для зв'язування речень, фраз, абзаців одного і того самого тексту [102].

Таким чином, тривалість пауз є параметром, який варіюється в достатньо широких межах і залежить, крім семантико-синтаксичних чинників, від просодичного контексту, стилістичних характеристик тексту, а також від особистих характеристик мовця.

Ще одним просодичним елементом, який бере участь в актуалізації змісту в іншомовному дидактичному дискурсі виступає темп. Темп – швидкість протікання мовлення у часі. Він розглядається як співвідношення тривалості звучання висловлювання до кількості складів у ньому, кількісна повнота артикуляції складів у синтагмі, дистрибуція пауз та їх тривалість [185]. Інше необхідність докладнішого розгляду даного елементу просодичної системи мови, оскільки при викладанні англійської мови україномовній аудиторії до уваги приймається той факт, що даний компонент має більше значення для оформлення фрази саме в англійській мові, де він виступає компенсуючим на сегментному рівні. Англійська мова має синхронний, ритмізований характер, що виявляється, наприклад, у чергуванні довгих та кратких голосних звуків. Неврахування даного аспекту при вивченні англійської мови призведе до інтерференції, у зв'язку з чим процес актуалізації змісту іншомовного висловлювання буде ускладнений.

Дослідники темпоральної складової виділяють загальний темп мовлення, який визначається загальним часом звучання тексту разом із паузами, та абсолютний темп мовлення, при виділенні якого не враховуються паузи [64, с. 5-11; 69, с. 235-254].

Паузація і варіативність темпу виступають у мовленні в якості засобів, що відокремлюють надфразні єдності в цілому кванті інформації. Надфразові єдності є відповідниками логіко-змістового наповнення дидактичного дискурсу, тому беручи до уваги темпоральні зміни, можна зробити висновок про перехід

до нової теми.

Необхідно сказати, що згідно з дослідженнями, середня швидкість мовлення при озвучуванні дидактичних текстів майже не змінюється: темп або звичайний, або інколи уповільнений [35, с. 116]. Це пояснюється тим, що розуміння текстів значно ускладнюється при пришвидшеному темпі, а нова, невідома для слухача інформація, може бути не сприйнята учнями [60, с. 13].

Звертаючись до такого питання, як тембр, можна зазначити, що цій проблемі присвячена значна кількість досліджень [5; 30; 73; 102; 230]. Тембральні характеристики відіграють значну роль при вираженні емоційного стану в процесі реалізації мовленнєвого акту. При реалізації ДД емоційний план характеризується стриманими змінами тембру при передаванні інформації в навчальних цілях [29, с. 118].

Дослідження характеру взаємодії між висотою та тиском звукової хвилі виступає важливим моментом при розгляді просодії, оскільки тиск звукової хвилі є характеристикою такого динамічного компоненту інтонації, як гучність мовлення, яка зумовлюється варіативністю тиску повітряного струменя на голосові зв'язки мовця. Збільшення тиску призводить до підвищення амплітуди вібрування. Сила голосового тиску зумовлюється багатьма факторами, серед яких є ті, які пояснюються фізіологічними особливостями людини: різний ступінь дихального напруження м'язів мовця в процесі фонації.

Гучність мовлення на перцептивному рівні залежить не тільки від амплітуди вібрації голосових зв'язок, але й від частотності їх вібрації. На рівні акустики гучність визначається як інтенсивність голосового сигналу.

Важливого значення для ефективної реалізації іншомовних дидактичних текстів набуває фразовий наголос, який виконує організуючу функцію при розгортанні дискурсу та сприяє ритмізації дидактичного мовлення. Уваги заслуговує і той факт, що фразовий наголос реалізує синтагматичний, логічний і емпатичний тип наголосів.

Однією з моделюючих закономірностей контекстної градації комунікативно-прагматичної інформації в іншомовних дидактичних текстах є

синтагматика фразових наголосів. Комунікативно-системна градація фразових наголосів базується на розмежуванні головного (ядерного) і неголовного (неядерного) наголосів відповідно до семантики слів і організуючої ролі наголосу у фразі. Стійкість даної диференціації виявляється в системному протиставленні повних та часткових наголосів, а всі названі види наголосів протиставляються ненаголошеності як маркеру семантично не навантажених сегментів мовлення [56, с. 62]. Логічні акценти, що розташовані ближче до початку синтагми, збільшують інформаційний об'єм змістових квантів, при цьому слово з невеликим коефіцієнтом передбачуваності в ІДД може отримати сильний ступінь акцентного виділення і в позиції кінця синтагми. Це свідчить про те, що коректна логічна акцентуація в дидактичному тексті є дуже ефективним засобом передавання інформації в навчальних цілях. Стратегія комунікативно-дидактичного фокусування англійського усного мовлення реалізується за участю емпатичного наголосу [56, с. 63].

У процесі кодування і декодування іншомовного дидактичного дискурсу важливу роль відіграє ритм, природа якого зумовлюється періодичною повторюваністю мовленнєвих відрізків [73, с. 19]. Ритм представляє собою періодичну реалізацію наголошених складів через однакові часові відрізки, що впливає на характер реалізації компонентів просодії [6, с. 4], згідно з чим, ритм може бути розглянутий як складова просодичної системи [22; 79; 81; 100; 141; 147; 227].

Виникнення ритму у мовленні з фізіологічної точки зору може бути пояснено чергуванням напружень і розслаблень артикуляційних органів або послідовними змінами м'язових рухів артикуляційного апарату [67, с. 17]. З точки зору психологічної науки ритм базується на положенні про взаємодію психічних процесів, унаслідок яких у мовленні відбувається ритмування та забезпечується сприйняття послідовності ритмічних одиниць [62, с. 8].

Ритм відіграє важливу роль в навчальному процесі, оскільки він виступає одним з засобів організації тексту в єдине ціле, виділяючи на загальному фоні відрізки, які учитель наділяє найбільшою інформативністю. Є. Дмитрієва

зазначає, що ритм є складовою просодичної системи на рівні з тривалістю, частотою основного тону, інтенсивністю та тембром [60, с. 38-41]. А. Антипова при дослідженні проблем ритму стверджує, що відповідником даної одиниці на перцептивному рівні виступають висота тону, тривалість, гучність, тембр, оскільки зазначені елементи просодичної системи виступають у ролі корелятивів наголосу, а ритм є періодичною повторюваністю виділених цих елементів у часі [6, с. 34].

Аналізуючи складові просодичної системи, існує потреба звернутися до особливостей синтагматичної організації усних ДТ, яка відповідає синтактико-смісловому членуванню мовленнєвого потоку. Синтагма – це найменша смислова одиниця тексту, яка оформлена просодичними засобами; це мінімальний лінійний відрізок мовленнєвого ланцюга, який складається з одного або декількох слів і виступає як просте синтаксичне ціле [75, с. 146-148; 216, с. 53]. Синтагма є складним утворенням, природа якого зумовлюється поєднанням лексичного, граматичного та просодичного компонентів і характеризується смисловою єдністю. Синтагми відокремлюються одна від одної паузами, що є семантично обумовленими [7; 29; 214].

Синтагматичне членування відіграє значну роль в процесі реалізації ІДД, оскільки актуалізація змістових центрів синтагми, що є неадекватним інформаційній структурі і комунікаційній динаміці тексту, зайва стандартизація інтонаційних параметрів, знаходять відображення в інформаційній надмірності реалізованих дидактичних текстів [56, с. 60-66]. Структурним елементом синтагми виступає ритмогрупа, сформована окремими складами в межах слова [22; 86].

Ще одним складовим елементом, вивчення якого є важливим для даного дослідження підготовки майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів актуалізації змісту висловлювання за допомогою ПЗ, виступає фраза, яка є більш оформленою у плані змістової завершеності, ніж синтагма. Існує набір просодичних ознак, згідно з якими фразу виділяють в окрему одиницю мовного потоку. До цих ознак відносять наступні: вищий тональний рівень початку

фрази у порівнянні з її кінцевою частиною; утворення низхідного малюнку синтагмами, що входять в склад фрази, зазвичай, низхідна структура утворюється двома-трьома синтагмами; тональний рівень останньої синтагми у фразі є найнижчим; кінцева частини фрази оформлюється низьким низхідним тоном та паузою, тривалість якої є більшою у порівнянні з паузами, які відокремлюють синтагми одну від одної; інтенсивність на початку фрази є більшою, ніж у її термінальній частині [22; 62; 108].

Наступним структурним складовим елементом тексту, що звучить, є надфразова єдність (НФЄ). Ця змістова одиниця тексту відокремлюється від іншої, подібної їй, паузою значної тривалості та зазвичай характеризуються наявністю низького низхідного тону у фінальній частині. При цьому початок наступної НФЄ реалізується з підвищеним тоном та збільшеною силою голосу [6].

Узагальнюючи вищесказане, можна зазначити, що урахування особливостей коректного просодичного оформлення дидактичних текстів учителем в процесі навчання УПШ актуалізації змісту англomовного висловлювання дозволить підвищити рівень розуміння навчальної інформації учнями та відповідно сприятиме ефективності вироблення досліджуваних навичок учнів актуалізувати зміст іншомовного висловлювання за допомогою просодичних засобів: характер інтонації як цілісного утворення залежить від кожного окремого елемента цієї системи; просодичні елементи знаходяться у взаємодії один з одним; інтонаційна система взаємодіє з іншими системами мови, тобто мовним середовищем, та із позамовними чинниками; кожний просодичний елемент розглядається як підсистема, структурована за законами всієї інтонаційної системи (підсистеми тону, гучності, тривалості тощо). Отже, існує набір просодичних елементів, який може бути використаний для надання усному дидактичному тексту впливового ефекту. По-перше, це акцентування слів і підпорядкування їм інших. Таке розставлення акцентів поглиблює розуміння слухачами усного мовлення. Справа не тільки в тому, що говорить адресант, а в тому, як він це говорить.

По-друге, зміни тону голосу. Відсутність динаміки змін тону голосу приводить до сухості, формалізованої промови; слова, які створюють яскраві образи, втрачають частково свою силу впливу на слухача при їх монотонному вимовлянні.

По-третє, зміни темпу мовлення, виділення паузами тих лексем, що несуть значеннєве навантаження.

По-четверте, раптове мовчання привертає увагу так само, як і раптовий звук. Пауза виступає у ролі стимулу, який призводить до осмислювання щойно отриманої навчальної інформації. Крім цього, паузи несуть на собі функцію структурування мовлення адресанта, вони поділяють його на змістові одиниці, допомагають слухачам зрозуміти і глибше усвідомити те, що говорить мовець і таким чином досягти завдання, поставленого перед процесом навчання іноземної мови.

1.2. Сучасний стан підготовки майбутніх учителів англійської мови до коректного просодичного оформлення іншомовного дидактичного дискурсу

Сучасний розвиток світової спільноти відзначається потужними процесами інтеграції, які відбуваються у сфері політики, економіки і суспільних відносин. Стираються кордони між державами, що надає громадянам можливість вільно пересуватись між країнами; відбувається взаємовигідний обмін промисловими товарами, що зумовлює розвиток партнерства; виникають відкриті взаємини між людьми різних націй, що сприяє розвитку людського спілкування. З огляду на це за останні роки значно зросла роль вивчення іноземних мов, тим часом результати навчання цього предмету не відповідають сучасним потребам і вимогам. Особливо згаданий аспект стає помітним у сфері підготовки учителів англійської мови до викладання іноземної мови в початковій школі, викликаючи необхідність пошуку оптимальних шляхів удосконалення процесу

навчання молодших школярів вмінню актуалізувати зміст іншомовного висловлювання за допомогою просодичних засобів.

З метою виявлення сучасного стану підготовки майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів початкових класів актуалізації змісту іншомовного висловлювання за допомогою просодичних засобів було здійснено наукове спостереження за навичками студентів коректно просодично оформлювати іншомовне монологічне дидактичне мовлення (читання) з урахуванням екстралінгвістичного фактору віку очікуваного реципієнта та з урахуванням даних теоретичного аналізу доробку лінгводидактичних досліджень щодо особливостей навчання іншомовної мовленнєвої діяльності.

Метод спостереження за мовленням МВАМ було обрано у зв'язку з тим, що він вважається найбільш доцільним для отримання та аналізу первинних даних дослідження [193, с. 87]. Дане вузькоспеціалізоване спостереження за коректним просодичним оформленням усного монологічного дидактичного мовлення (читання) майбутніми вчителями англійської мови проводилось на базі Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського та Миколаївського державного гуманітарного університету імені Петра Могили.

Спостереження характеризувалося як пряме, невключене, польове (в умовах заняття) та формалізоване, оскільки проводилося за попередньо підготовленою програмою і складалося з декількох етапів:

1) визначення мети та завдань дослідження. За мету було окреслено виявити стан проблеми підготовки майбутніх учителів англійської мови до коректного просодичного оформлення ІДТ, розрахованих на сприйняття дитячою аудиторією слухачів. До завдань, що ставилися перед спостереженням, було віднесено наступні: – виявити рівень володіння МВАМ навичками коректно просодично оформлювати читання в дидактичних цілях з урахуванням екстралінгвістичного фактору віку очікуваного реципієнта; – розробити методику фіксації даних спостереження; – перевірити ефективність розробленої методики для її подальшого використання при встановленні рівнів

сформованості навичок студентів коректно просодично оформлювати іншомовні дидактичні тексти; – сформулювати робочу гіпотезу педагогічного дослідження;

2) визначення об'єкту і предмету дослідження. Об'єкт дослідження – усне монологічне дидактичне мовлення (читання) учителів англійської мови. Предмет – коректність використання просодичних засобів в усному монологічному дидактичному мовленні, розрахованому на сприйняття дитячою аудиторією слухачів;

3) розроблення методики фіксації результатів спостереження за коректністю використання просодичних засобів в ІДД майбутніми учителями англійської мови. Фіксація результатів дослідження проводилась у формі таблиць, що містять просодичні компоненти, які використовуються вчителем під час реалізації навчальної інформації на уроці англійської мови і сприймаються на перцептивному рівні: темп, паузація, ритм, мелодика, тембр, акцентуація. Оцінювання відбувалось за такими показниками, як: здатність майбутніх учителів англійської мови виділяти в навчальних текстах головну і другорядну інформацію просодичними засобами; подавати і оформлювати зміст навчальних текстів просодичними засобами відповідно віковим особливостям учнів; використовувати в навчальних текстах просодичні засоби для посилення цілеспрямованого дидактичного впливу на учнів; відтворювати просодичними засобами емоційне ставлення до змісту висловлювання; коректність сегментації іншомовного дидактичного дискурсу (коректне виділення синтагм, фраз, НФЄ на просодичному рівні з урахуванням диференційного підходу);

4) визначення засобів реєстрації результатів – протоколів, що містять інформацію про місце проведення спостереження, дату, групу, ім'я студентів, стать та типи просодичних засобів (Додаток А.1);

5) проведення обробки даних спостереження та їх інтерпретація.

Згідно з результатами спостереження можна відзначити, що майбутні вчителі англійської мови не підготовлені до навчання УПШ коректно

просодично оформлювати іншомовні висловлювання з метою актуалізації їх змісту, оскільки спостерігається недоцільність та неефективність використання ними зазначених мовних засобів. При цьому практичне значення навчання майбутніх учителів англійської мови особливостям коректного просодичного оформлення дидактичного іноземного мовлення полягає в піднесенні культури мовлення як школярів, так і самих студентів, саме тому дане питання виступає як методична проблема, яка ще недостатньо вивчена в лінгводидактиці нашої країни.

Для виявлення у студентів вихідних рівнів розвитку навичок коректно просодично оформлювати іншомовні дидактичні тексти, розраховані на сприйняття дитячою аудиторією слухачів, було проведено тестування, в ході якого студенти виконували практичні завдання (час виконання – 60 хвилин).

Студентам були запропоновані практичні завдання, метою виконання яких було виявлення рівня сформованості навичок коректно просодично оформлювати ІДТ, розраховані на сприйняття реципієнтом-дитиною у порівнянні з текстами, розрахованими на сприйняття реципієнтом-дорослим. Завдання було складено відповідно до мети експериментального дослідження та відповідно до принципу зростаючих труднощів.

Результати тестування студентів експериментальної та контрольної групи в констатувальному зрізі наведені в главі 3.2, детальна інформація подана у Додатках (табл. А.2.2.1 Додатку А.2.2). Кожен цифровий показник у таблиці відображає сумарний відсоток оцінок за рівнем «високий», «достатній» та «середній».

Таким чином, як свідчать дані таблиці, рівень сформованості навичок майбутніх учителів англійської мови коректно просодично оформлювати іншомовний дидактичний дискурс недостатній, у зв'язку з чим можна стверджувати, що також недостатньо розвинено комунікативну компетенцію майбутніх учителів англійської мови. Спираючись на дані лінгводидактичних досліджень можна відмітити складність формування досліджуваних навичок студентів, оскільки вивчення мови – складний процес, зв'язаний з розвитком

різних видів компетенції, заснований на певних апріорних знаннях людини про світ. Виділяють чотири види компетенції, які мають бути сформовані у студентів: лексична компетенція (важко розвивати знання мови, не володіючи певним набором словникового запасу), стратегічна компетенція (здатність одержувати знання з опорою на вже сформовані), граматична компетенція (уміння розуміти, використовувати прагматичні особливості іноземної мови), дискурсна компетенція (розпізнання і використання ключових маркерів, характерних для того чи іншого комунікативного акту) [2; 8; 20; 43; 132; 142; 143].

Уся система навичок та вмінь, необхідних для усного спілкування, тобто потрібних для створення усних мовленнєвих висловлювань, адекватних з точки зору мовних, мовленнєвих, соціокультурних норм, вимог ситуації, власних намірів, взаємин співрозмовників – становить комунікативну компетенцію, найважливішою складовою якої є мовленнєва компетенція [179, с. 5].

Проблема розвитку мовлення завжди була і є однією з найважливіших в теорії та практиці педагогіки, психології, психолінгвістики та лінгводидактики. Розробкою даного питання займалися такі вчені, як Н. Д. Бабич, Л. Валентій, Т. О. Ладиженська, В. Я. Мельничайко, О. С. Ушакова, Л. В. Щерба [13; 39; 112; 130; 184; 195].

Т. О. Ладиженська відзначає, що в основу навчання зв'язного усного мовлення повинно бути покладено формування водночас вмінь, спільних для усних і письмових висловлювань, і вмінь, які є специфічними для усного мовлення. До останніх автор відносить такі уміння: а) розкривати тему усного висловлювання (вміння говорити, не відступаючи від теми); б) розкривати основну думку усного висловлювання; в) збирати матеріал до усних висловлювань; г) систематизувати матеріал; д) будувати усні висловлювання в певній композиційній формі (усна розповідь, повідомлення, доповідь, привітання тощо). Щодо навичок усного мовлення учнів, то, на думку Т. О. Ладиженської, розвиваючи їх, необхідно враховувати відмінності експресивно-стилістичного характеру в різних стилях усної форми літературної

мови. Потрібно розвивати в учнів чуття слова, вміння доцільно використовувати у висловлюванні емоційно-експресивні (мовні та немовні) засоби мовлення [112]. Саме такі умови, коли учні можуть вибирати лексичні одиниці та форми їх зв'язку, оцінювати семантичні та емоційні відтінки слів, лежать в основі ефективності розвитку монологічного мовлення. Тому перед методистами постає важливе завдання – навчати студентів – майбутніх учителів усній формі мови, доцільному використанню засобів мовлення в різноманітних композиційних формах монологічного виду мовлення з метою навчання учнів актуалізувати зміст іншомовного висловлювання.

У розробленні системи вправ щодо розвитку усного мовлення віддається перевага саме монологу, оскільки усне монологічне мовлення є однією з основних форм мовлення, за допомогою якої здійснюється масова комунікація (Т. О. Ладиженська). Загальновідомо, що монологічне мовлення має розгорнутий характер, логічно впорядковане, потребує зв'язного викладу думок [112].

Під час навчання дитини в школі великий вплив на формування навичок усного мовлення мають не лише засвоєння дітьми знань і шкільне мовленнєве середовище, а передусім мовлення викладача (його коректне оформлення за допомогою мовних засобів), яке повинно стати своєрідним взірцем для наслідування, особливо при навчанні учнів початкової школи (Н. Д. Бабич, Т. О. Ладиженська).

Формування компетенції в говорінні або читанні необхідно будувати на основі створення можливостей для особистісного самовираження інтонаційними засобами мови. Форма та зміст дидактичного мовлення залежить від інтенції та емоцій, які відчуває учитель. Говоріння (читання) у дидактичних цілях з позитивними емоціями, з переконаністю в своїх словах позитивно впливає на учнів, сприяє виникненню довіри до почутого. Але при цьому занадто сильні емоції заважають досягненню бажаного результату в мовленні [179, с. 7-8].

Під час навчання учнів початкових класів читання іншомовних текстів необхідно звертати увагу на те, щоб навчання зводилося не до послівного читання, яке виступає у ролі перешкоди, а до читання одиниць більших, ніж слово, – синтагм та фраз, приділяючи максимальну увагу коректності їх просодичного оформлення з метою актуалізації змісту цих одиниць. Такий підхід привчає учнів членувати речення на змістові, інтонаційно завершені блоки, що призводить до підвищення ефективності навчання читання та у подальшому – говоріння. При цьому важливим при навчанні читанню виступає процес розширення поля читання, яке виступає як результат зорового синтезу. Поле читання має значний вплив на вироблення навички швидкого читання.

У сучасній методиці викладання ІМ існує такий підхід до вирішення проблеми розвитку зв'язного мовлення дитини, як робота над фонетико-інтонаційним компонентом та над стилістичною виразністю мовлення [2; 13; 24; 26; 143]. Спостерігається інтерес до формування навичок усного мовлення з урахуванням мовних та немовних (жести, міміка, фонація) характеристик мовлення, які виконують експресивну функцію [27]. В методиці існує ряд вимог до лексико-граматичного, стилістичного та інтонаційного оформлення мовлення вчителів [19; 31; 43; 44; 54; 68; 70; 206; 223]. Але вивчення комплексу засобів просодичної виразності як важливого елементу процесу оволодіння мовленням та формування навичок актуалізації змісту іншомовного висловлювання за допомогою просодичних засобів згідно з проведеним педагогічним спостереженням залишається питанням, якому приділено недостатньо уваги, хоча розробці теорії та методики реалізації різних аспектів формування звукової культури мовлення присвячені роботи багатьох вчених [45; 51; 76; 123; 132; 144; 156; 205; 221; 225]. Це призводить до втрати якості навчання, до виникнення прогалів у знаннях учнів: зменшується ефективність реалізації іншомовного мовленнєвого акту учнями як на даному етапі навчання, так і у майбутньому, оскільки одним з завдань початкової школи стає формування бази для якісного засвоєння АМ у середній школі та у подальшому її вдосконаленні.

Більшість педагогів зосереджуються на констатації впливу різних форм та методів роботи з дітьми на прояв досліджуваних навичок в їхньому мовленні, але не подано системи поетапного його вироблення. Мовленнєва активність учнів початкової школи на основі наслідування інтонаційних моделей, які використовуються вчителем, є головною умовою ефективності процесу навчання дітей коректно просодично оформлювати англomовне висловлювання.

Учитель має володіти чіткою дикцією та його мовлення має відповідати орфоепічним нормам мови. При цьому вираження в мовленні відтінків почуттів, думок забезпечується навичками коректно використовувати ПЗ, що має бути сформовано в ході професійної підготовки майбутніх вчителів.

Характерним для вивчення проблеми підготовки майбутніх учителів англійської мови до коректного оформлення іншомовного дидактичного дискурсу є те, що в дослідженнях вчених та досвіді педагогів-практиків не поставлені спеціальні завдання щодо навчання молодших школярів актуалізації змісту іншомовного висловлювання за допомогою варіативності ПЗ мови на основі читання іншомовних монологічних текстів. Саме цей аспект пояснює результати тестування в рамках констатувального зрізу.

Окрім того, що вчитель має володіти навичками коректного просодичного оформлення іншомовного мовлення, що реалізується в дидактичних цілях з урахуванням віку очікуваного реципієнта, він також має звертати увагу на формування в учнів правильної дикції (вміння ясно, виразно вимовляти окремі звуки та їх поєднання у склади, слова, речення) та формування вміння варіювати просодичних засобів з метою актуалізації змісту висловлювання.

Звертаючись до розкриття сутності процесу актуалізації змісту іншомовного висловлювання за допомогою ПЗ, варто відзначити, що даний процес базується на виробленні в учнів навичок виразного читання та навичок реалізації зв'язної розповіді. Ряд вчених відмічають вплив сформованості вміння виразного читання на розвиток виразності мовлення взагалі (Н. Д. Бабич, Т. О. Ладиженська).

Комунікативна направленість при навчанні іноземних мов взагалі, та при виробленні навичок учнів початкових класів актуалізувати зміст англомовного висловлювання за допомогою просодичних засобів при читанні дозволяє навчити дітей молодшого шкільного віку комплексно підходити до використання просодичних засобів у своєму мовленні при реалізації монологічного мовлення.

Таким чином, результати спостереження за навичками майбутніх учителів англійської мови коректно просодично оформлювати іншомовне монологічне дидактичне мовлення (читання) з урахуванням екстралінгвістичного фактору віку очікуваного реципієнта та з урахуванням даних теоретичного аналізу доробку лінгводидактичних досліджень щодо особливостей навчання іншомовної мовленнєвої діяльності призвели до попередньої розробки гіпотези дослідження: навчання дітей молодшого шкільного віку актуалізувати зміст іншомовного висловлювання за допомогою ПЗ базується на вихованні звукової культури мовлення і знаходить своє відображення у формуванні вмінь та навичок монологічного мовлення учнів на основі читання при орієнтуванні на мовлення вчителя як еталон реалізації іншомовних текстів.

1.3. Стан навчальних матеріалів та вимоги до навчання майбутніх учителів англійської мови коректно просодично оформлювати усний іншомовний дидактичний дискурс

Реформування процесу викладання іноземної мови в Україні є складовою процесу оновлення освітньої системи взагалі, що пов'язано зі створенням нових освітніх стандартів, оновленням навчальних програм і змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, оновленням організації навчального процесу [37; 90; 106; 107; 142; 149; 176].

Зміст навчання ІМ у вищих навчальних закладах, які спеціалізуються на підготовці вчителів, залежить від соціального замовлення суспільства і детермінується певним станом його історичного розвитку. Для докладнішого

розгляду проблеми розвитку навичок студентів – майбутніх викладачів іноземної мови – коректно просодично оформлювати ІДД з метою навчання учнів початкових класів актуалізації змісту англомовного висловлювання в сучасній лінгводидактиці варто звернутися до аналізу освітніх документів і підручників, рекомендованих Міністерством освіти і науки України.

У даному дослідженні було проаналізовано такі освітні документи: чинну навчальну програму з англійської мови для університетів/інститутів України; програму з методики викладання іноземної мови для студентів вищих навчальних мовних закладів (виробничі функції, типові задачі діяльності й уміння учителя іноземної мови); програму з іноземної мови Миколаївського державного гуманітарного університету імені Петра Могили; програму з іноземної мови для учнів початкових класів; Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання.

Під час проведення детального аналізу підручників було поставлено наступні завдання:

- виявити наявність/відсутність мети підготовки студентів/учнів до використання ПЗ в усному монологічному мовленні;
- виявити наявність/відсутність мети підготовки студентів/учнів до сприйняття засобів просодичної системи в ході розвитку навичок та вмінь аудіювання;
- виявити наявність/відсутність мети підготовки студентів/учнів до сприйняття засобів просодичної системи в ході розвитку навичок та вмінь читання;
- виявити наявність/відсутність мети підготовки студентів/учнів до сприйняття засобів просодичної системи в ході розвитку навичок та вмінь монологічного мовлення;
- виявити наявність/відсутність мети підготовки студентів – майбутніх учителів АМ до коректного просодичного оформлення усного ІДД з метою навчання актуалізації змісту висловлювання при урахуванні

екстралінгвістичного фактору віку очікуваного реципієнта (дорослого або дитини);

- виявити ступінь кореляції положень програм з методики викладання іноземних мов і з англійської мови для початкових шкіл щодо вироблення навичок коректно просодично оформлювати іншомовне висловлювання;
- виявити ступінь реалізації положень програм у підручниках.

У разі відсутності згаданих елементів у проаналізованих документах було поставлено завдання внесення відповідних змін по вдосконаленню системи підготовки МВАМ з метою підвищення ефективності процесу навчання учнів початкових класів актуалізації змісту іншомовного висловлювання за допомогою ПЗ мовної системи.

На сучасному етапі спостерігається реформування змісту вищої освіти, що спричиняє перехід до пошуково-дослідницького спрямування на заняттях з вивчення ІМ та перегляд усталених підходів до навчання методики викладання іноземних мов. Спостерігається тенденція до формування нових концептуальних засад, запровадження поліваріантності освітніх програм, поглиблення їх практичної спрямованості, створення оригінальних навчальних і виховних систем, використання нових інформаційних технологій.

У сучасних умовах стала відчутною закономірність переорієнтації змісту освіти безпосередньо на комунікативно-прагматичну мету. Про це засвідчують положення, зафіксовані в тексті навчальної програми з АМ для студентів мовних вузів. Програмою з іноземної мови Миколаївського державного гуманітарного університету імені Петра Могили визначено той мінімум, яким мають оволодіти студенти на кожному етапі навчання. Етапи навчання характеризуються різноматністю тем для спілкування, різним обсягом навчального матеріалу, методами, формами і видами навчальної діяльності відповідно до рівня розвитку студентів, їхнього досвіду та інтересів.

Головна мета навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах полягає у формуванні в студентів комунікативної компетенції, базою для якої є комунікативні навички та вміння, сформовані на основі мовних знань і навичок.

Розвиток комунікативної компетенції залежить від соціокультурних і соціолінгвістичних знань, від психолінгвістичних особливостей, умінь і навичок студентів, які забезпечують входження особистості в інший соціум і сприяють її соціалізації в новому для неї оточенні.

Програма передбачає вивчення фонетичного, лексичного та граматичного матеріалу. У процесі навчання матеріал розширюється, поглиблюється і систематизується. Програму складено таким чином, щоб сформувати у студентів лінгвістичні знання, вміння та навички іншомовної мовленнєвої діяльності, показати її зв'язок з культурою країни, мова якої вивчається.

Основними комунікативними вміннями, релевантними для даного дослідження, виступають уміння здійснювати усне спілкування (у монологічній і діалогічній формах); уміння розуміти зі слуху зміст автентичних текстів; уміння читати і розуміти автентичні тексти різних жанрів і видів, розглядаючи їх як джерело різноманітної інформації і як засіб оволодіння нею; уміння адекватно використовувати досвід, набутий у вивченні рідної мови, розглядаючи його як засіб усвідомленого оволодіння ІМ; уміння використовувати у разі необхідності невербальні засоби спілкування за умови дефіциту наявних мовних засобів.

Сучасні вимоги до знання ІМ майбутніми учителями потребують пошуку нового підходу до підготовки спеціалістів, що володіють сучасними комп'ютерними мовними технологіями. Згаданий аспект виводить процес викладання іноземних мов на загальноєвропейський рівень і дозволяє досягнути значної ефективності при їх викладанні. Реформа мовної освіти в Україні «вимагає перебудови навчання іноземних мов та його методики відповідно до вимог Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти. Реформа у цій галузі повинна починатися з перебудови навчання іноземної мови як спеціальності, саме з перебудови системи підготовки майбутніх викладачів іноземних мов та перекладачів» [179, с. 3].

Самі Рекомендації не містять конкретних вказівок, які визначають перелік основних умінь та навичок, що повинні бути сформовані у студентів у сфері

коректного просодичного оформлення іншомовного дидактичного дискурсу. При цьому розроблено деякі пункти, які визначають кінцевий рівень формування комунікативної компетенції в такому документі, як, наприклад, у Програмі з англійської мови для університетів/інститутів. Глибокий аналіз цих вимог наведено О. Б. Тарнопольским в роботі «Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі». Для різних етапів формування мовленнєвої компетенції (початкового, основного та просунутого) ці вимоги відповідають підрівням B2, C1, C2 Загальноєвропейських рекомендацій [179].

До вимог, які мають відношення до числа тих, які ставляться до навчання студентів інтонаційної структури іншомовного мовлення відносяться наступні:

При аудіюванні:

- впізнавати зміни у просодичних характеристиках мовлення: висота тону, паузи, темп тощо;
- розпізнавати різницю в інтонаційних характеристиках мовлення;
- розпізнавати значення «ослаблених», ненаголошених слів у висловлюванні;
- пов'язувати лінгвістичні, паралінгвістичні (інтонація та наголос) та позамовні (жестикуляція) ознаки для розуміння значення;
- ідентифікувати функції у розмові, наприклад, вибачення, скаргу тощо;
- ідентифікувати комунікативну мету висловлювання;
- розрізняти головну інформацію та другорядні деталі, що підкріплюють її;
- розуміти головний зміст/смісл аудіотексту, його загальну функцію та тон;
- знаходити «ключі» в аудіотексті для схематичного прогнозування змісту;
- впізнавати в аудіотексті показники, які слугують для введення нових думок, зміни тематики, наголошення на чомусь, пояснення та розширення сказаного, висловлювання протилежної точки зору;
- ідентифікувати найтонші відтінки смислів, включаючи імпліцитні ставлення та відносини між мовцями;

- розуміти імпліцитну інформацію через інтерпретацію пропущеної інформації та її пов'язування з експліцитно висловлюваною інформацією;

- розуміти різницю в стилях розмови та побудуванні дискурсів у міжкультурній усній комунікації [179, с. 151-153].

При читанні:

- впізнавати різні жанри та типи дискурсу;

- впізнавати ставлення та почуття автора тексту, навіть коли вони виражені тільки імпліцитно, а не експліцитно;

- інтерпретувати текст щодо прихованого смислу, ставлення та стилю;

- ідентифікувати найдрібніші деталі змісту, включаючи ставлення до того, що викладається, та думки, які прямо у тексті не висловлювані [180, с. 91].

При говорінні:

- ясна та зрозуміла артикуляція;

- використання базових просодичних засобів (інтонації та наголосу) для різних комунікативних цілей» [179, с. 20];

- використання наголосу та інтонації для точного передавання відтінків смислу;

- використання комунікативних стратегій, щоб запобігти перерв у мовленні;

- використання «заповнювачів мовчання» для створення враження свободи мовлення;

- передача емоцій та акцентуація у мовленні значущості досвіду та подій, про які йдеться [179, с. 24].

Згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти можна зазначити, що наприкінці початкового етапу формування мовленнєвої компетенції в говорінні (1 – 1,5 року) у студентів мають бути сформовані навички використання базових ПЗ (інтонація та наголос), але, на жаль, не зазначається, що існує потреба розмежовувати особливості використання даного виду мовних засобів в залежності від направленості мовлення на ту чи іншу вікову категорію слухачів (дорослих або дітей).

Відповідно до Програми з англійської мови для університетів/інститутів, виділяються такі навички при оволодінні монологічним мовленням наприкінці початкового етапу формування мовленнєвої компетенції в говорінні: навички коротко прокоментувати думки та погляди співрозмовників; давати прості вказівки та інструкції; підсумовувати отриману інформацію та коментувати її; робити описи людей, місць, об'єктів та процесів; розповідати прості історії; розказувати подробиці несподіваних випадків та пригод; у подробицях висвітлювати отриманий досвід; розвивати аргументацію; робити коротку підготовлену презентацію.

Наприкінці основного етапу формування мовленнєвої компетенції в говорінні у студентів мають бути сформовані наступні навички, характерні для монологічного мовлення і які є релевантними для даного дисертаційного дослідження: навички ясно та чітко обґрунтовувати та розширювати висловлені погляди, надаючи потрібні пояснення та аргументи; чітко поставити запитання або проблему, обговорюючи причини та наслідки та зважуючи переваги та недоліки різних підходів; синтезувати та передавати інформацію та аргументи з різних джерел; надійно передавати детальну інформацію; робити презентації за широким спектром питань, пов'язаних з інтересами студентів, розширюючи та підтримуючи висловлені думки додатковою інформацією та доречними прикладами; наводити складні аргументи та переконливо відповідати на них, інтегрувати підтеми у своєму висловлюванні, розвивати окремі пункти в ньому та завершити його доречним висновком; спонтанно «відійти» від заздалегідь підготовленого тексту презентації або доповіді та обговорити питання, які були поставлені слухачем, демонструючи при цьому легкість та вільність продукування власних висловлювань; продукувати чітке, вільне мовлення, яке протікає практично без хезитацій та ускладнень з боку мовця, при чому мовлення має бути структуроване, цілком логічне.

Таким чином, у програмі висувається необхідність оволодіння студентами навичками спілкуватися у типових життєвих ситуаціях. Але мети навчити студентів-майбутніх учителів АМ коректно просодично оформлювати

мовлення при урахуванні екстралінгвістичного фактору віку реципієнта, тобто при урахуванні психофізіологічних особливостей УПШ, не ставиться. Звідки можна зазначити, що ефективність процесу формування навичок учнів початкових класів актуалізувати зміст іншомовного висловлювання за допомогою ПЗ не буде сформовано.

Відповідно до Освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалавра за спеціальністю «Педагогіка і методика середньої освіти, іноземна мова» протягом періоду навчання студентів особливостям викладання іноземних мов у школі важливо зацікавити майбутніх фахівців у підвищенні рівня володіння мовою, зацікавити у поглибленому вивченні методики викладання іноземних мов, викликати позитивне ставлення до предмета, вмотивувати необхідність і значущість володіння ІМ як неповторним засобом міжкультурного спілкування. Відповідно до згаданого документу має бути здійснено формування навичок і вмінь спілкування в усній формі у межах визначених сфер і ситуацій; навичок і вмінь передавання інформації у навчальних цілях у відповідності до вікових особливостей учнів та їхніх інтересів, на основі використання для цього прийнятих мовленнєвих зразків. При цьому варто відзначити, що такий важливий момент, як наявність мовленнєвого зразку, який відповідає особливостям коректного просодичного оформлення усного монологічного мовлення вчителем-носієм мови з урахуванням вікових особливостей учнів не висвітлюється.

Студенти мають засвоїти особливості викладання АМ, особливості навчання учнів виконувати творчі вправи і завдання, спрямовані на розвиток креативного мислення, на формування вміння переносити засвоєний навчальний матеріал в інші ситуації спілкування, давати оцінку певним явищам і діям. Оскільки для успішної реалізації освітньо-розвивального потенціалу іноземних мов у загальноосвітній школі необхідно сприяти тому, щоб процес залучення учнів до вивчення предмету не тільки розширював їхній світогляд, але й сприяв би глибокому розумінню власної культури та її ролі в духовному та моральному розвитку людства.

Згідно з документом, що аналізується, при формуванні професійної компетенції студента – майбутнього вчителя ІМ висувається вимога до використання вербальних і невербальних засобів (без зазначення необхідності урахування фактору віку реципієнта), корегування вербальної та невербальної поведінки учнів у процесі викладання навчального матеріалу. При цьому спостерігається кореляція між програмами з англійської мови та методики викладання цієї мови. Але, хоча і сформульовано положення про розвиток навичок майбутніх учителів підтримувати контакт з учнями та підтримувати інтерес до вивчення матеріалу, не дається уточнення, що цей аспект в значній мірі залежить від коректності просодичного оформлення дидактичного мовлення вчителем. Тобто мета навчання учнів коректно використовувати ПЗ в усному мовленні не ставиться, не висувається необхідність підготовки учителя до навчання учнів актуалізації змісту висловлювання за допомогою просодичного компоненту мовної системи. Таким чином, виникає протиріччя між необхідністю урахування вікових особливостей учнів початкових класів при навчанні їх ефективного усного спілкування іноземною мовою та відсутністю вимог до студентів коректно просодично оформлювати ІДТ відповідно до віку реципієнтів, що зумовлює в значній мірі досягнення ефективності навчання усної мовленнєвої діяльності.

Відповідно до змісту програми з англійської мови, яка використовується у початковій школі, важливо зацікавити учнів у вивченні ІМ, викликати в них позитивне ставлення до предмета, вмотивувати необхідність і значущість володіння іноземною мовою як неповторним засобом міжкультурного спілкування. Початкова школа має забезпечити наступність і безперервність процесу навчання іноземних мов, сформувати базові навички і вміння, необхідні для подальшого розвитку комунікативної компетенції в основній і старшій школі. Має відбуватися виховання комунікативної потреби у пізнанні інших країн і народів, потреби у пошуку друзів не тільки для спілкування, але й для розв'язання певних проблем власної життєдіяльності. На цьому етапі здійснюється формування навичок і вмінь спілкування в усній формі у межах

визначених сфер і ситуацій у відповідності до вікових особливостей учнів та їхніх інтересів, на основі використання для цього прийнятих мовленнєвих зразків. Учні вчать виконувати нескладні творчі вправи і завдання, спрямовані на розвиток усного мовлення і мислення, у них формуються вміння переносити засвоєний навчальний матеріал в ситуації спілкування, давати оцінку певним явищам і діям.

У програмі, що розглядається, також зазначено, що для успішної реалізації освітньо-розвивального потенціалу ІМ у початковій школі необхідно сприяти тому, щоб процес залучення учнів до вивчення предмета не тільки розширював їхній світогляд, але й сприяв би глибшому розумінню власної культури та її ролі в духовному та моральному розвитку людства.

Процес навчання іноземних мов у початковій школі організовується відповідно до мережі годин, визначених навчальним планом, і з урахуванням можливості збільшення їх кількості за рахунок варіативної частини. У зв'язку з цим для повноцінного забезпечення навчального процесу вчитель, окрім підручника, який використовує у своїй роботі, може залучати інші засоби, адаптуючи їх до умов навчання.

Звертаючись до вимог щодо розвитку усного монологічного мовлення в початковій школі, в програмі визначено, що в учнів мають бути сформовані наступні навички:

- описувати місце (помешкання, клас), явище (погода, свято), об'єкт (людина, сім'я, іграшки, предмети шкільного вжитку, тварини);
- робити короткий переказ змісту почутого, побаченого, прочитаного повідомлення, що містить знайомий мовний і мовленнєвий матеріал;
- висловлювати вдячність, задоволення, спонукання;
- повідомляти про виконання повсякденних дій та дій, що відбуваються в момент мовлення, в межах засвоєного мовного матеріалу та адекватно до тем спілкування;
- спонукати до виконання дії (наказують, пропонують тощо);
- вказувати час дії (день, місяць, пору року);

– коментувати свої дії та дії інших людей. Обсяг висловлювання при цьому – не менше 6 речень.

Виходячи з аналізу програмових вимог до усного іншомовного монологічного мовлення, наприкінці 3-го класу учні здатні вимовляти вивчені слова та вирази достатньо для розуміння, звертаючи увагу на використання наголосу у словах і реченнях. Таким чином, увагу не зосереджено на особливостях використання інших ПЗ, окрім наголосу, що не може виступати як еталон при навчанні УППШ актуалізації змісту іншомовного висловлювання і що призведе до втрати значної частини змістового навантаження при реалізації іншомовного монологічного мовлення учнями.

Отже, студенти вищих навчальних закладів по підготовці учителів ІМ одержують певні знання щодо навичок лексичного, стилістичного, граматичного і просодичного оформлення монологічного мовлення, зорієнтованого на сприйняття дорослою аудиторією слухачів. А в програмах, які використовуються при навчанні іноземної мови у початковій школі не відображено необхідності навчання молодших школярів коректно використовувати просодичні засоби. Таким чином, варто зазначити, що з-поміж позитивних моментів чинні проаналізовані програми мають слабкі місця, перш за все – не ставиться завдання щодо формування навичок студентів коректно просодично оформлювати усний ІДД з метою навчання учнів початкових класів актуалізації змісту висловлювання за допомогою ПЗ.

Детальний аналіз освітніх документів (програм), що діють на даному етапі в системі освіти України і розраховані на студентів мовних факультетів вищих навчальних закладів, дозволив відмітити, що програмові вимоги не відображають такого важливого напрямку роботи при підготовці майбутніх вчителів АМ, як розвиток монологічного мовлення студентів (навичок коректного просодичного оформлення іншомовного дидактичного дискурсу, зорієнтованого на сприйняття молодшими школярами) з урахуванням специфіки просодичного оформлення англійського мовлення професійними викладачами-носіями мови. Хоча при цьому зміст програмового матеріалу

включає набір знань, вмінь, способів дій, які сприяють розвитку у студентів комунікативної компетенції. З огляду на це виникає необхідність звернутися до аналізу підручників та довідкової літератури, що використовується на заняттях з англійської мови, теоретичної та практичної фонетики, методики викладання іноземних мов у вищих мовних навчальних закладах, що готують вчителів ІМ та підручників, які використовуються на заняттях з англійської мови у початковій школі.

Метою аналізу підручників стає виявлення наявності у них вправ, спрямованих на вироблення навичок актуалізувати зміст висловлювання за допомогою просодичних засобів англійської мови. Мета аналізу передбачає вирішення таких завдань, як:

- виявити наявність вправ, які актуалізують знання студентів щодо просодичного оформлення іншомовних текстів з урахуванням вікових особливостей очікуваного реципієнта;
- виявити наявність фонограм, які демонструють особливості реалізації різних типів ІДД (розрахованого на сприйняття дорослою та дитячою аудиторією);
- виявити наявність у підручниках теоретичної інформації, направленої на виділення дистинктивних просодичних рис різних типів ІДД;
- виявити наявність вправ, направлених на формування та удосконалення навичок студентів за допомогою коректного просодичного оформлення актуалізувати зміст іншомовних текстів (при говорінні або читанні), зорієнтованих на сприйняття дитячою аудиторією слухачів;
- виявити наявність вправ, які контролюють рівень сформованості навичок студентів коректно просодично оформлювати усні іншомовні монологічні тексти, розраховані на сприйняття дитячою аудиторією слухачів;
- виявити наявність професійно спрямованих вправ, направлених на формування навичок студентів коректно просодично оформлювати іншомовні дидактичні тексти (при говорінні або читанні) з метою навчання учнів

початкової школи актуалізувати зміст англомовного висловлювання і заснованих на еталоні просодичного оформлення дидактичних текстів учителями-носіями мови.

При навчанні студентів у вищому навчальному закладі на заняттях з англійської використовують, серед інших, наприклад, наступні *підручники*:

1. Oxford Progressive English for Adult Learners (A. S. Hornby, London, 1988). У підручнику не повідомляється навчальна інформація та не актуалізуються знання студентів про особливості просодичного оформлення текстів, направлених на сприйняття дитиною. Не існує відповідних вправ, які використовуються при формуванні досліджуваних навичок студентів.

2. Practical course of English (V. D. Arakin, M., 2003). У підручнику подається значна кількість вправ для формування навичок просодично оформлювати монологічне мовлення (при читанні та говорінні). Інформації щодо дистинктивних рис просодичної системи АМ при реалізації її перед різною віковою аудиторією слухачів не подається. Матеріал вправ, які сприяють відпрацюванню просодичних характеристик англомовного мовлення, розраховано на сприйняття дорослою аудиторією слухачів і саме тому вони не можуть бути визначені як професійно-спрямовані у сфері викладання іноземної мови учням початкових класів.

Наприклад. **Вправа 4 сторінка 358** (підручник для 2 курсу). **Інструкція:** *This exercise is meant to develop your ability to hear and reproduce intonation in different speech situation.*

a) Listen to the story carefully, sentence by sentence. Mark the stress and tunes. Practise reading your correct variant.

b) Listen carefully to the narration of the story. Observe the peculiarities in intonation-group division, pitch, stress and tempo. Note the use of temporizers. Reproduce the model narration of the story.

Як видно з наведеного прикладу вправи, мова іде про навички сприйняття та реалізації читання тексту у «різних мовленнєвих ситуаціях», але не

згадуються «дидактичні мовленнєві ситуації» взагалі та у початковій школі зокрема.

В іншій вправі увага приділяється відпрацюванню просодичної складової англomовного мовлення з дидактичною метою, мова йдеться про лекційний матеріал. При цьому вказівки на необхідність формування навичок коректно просодично оформлювати іншомовні дидактичні тексти, розраховані на сприйняття дитячою аудиторією, не подається (як і в інших подібних вправах): **Вправа 23 сторінка 423. Інструкція:** *This exercise is meant to test your ability to introduce some teaching material in class with correct intonation. Read the extract from the lecture silently. Intone it. Single out the communicative centres. Make them prominent as in the model. Read and act the extract according to the model.*

Додатковою літературою при цьому виступають наступні видання:

1. Vocabulary development and practice for higher-level students (Wellman G. Wordbuilder. Heinemann International, 1992). У підручнику проводиться відпрацювання усного мовлення студентів (лексичний аспект) без вказівок на особливості просодичного оформлення іншомовного мовлення; матеріал подано логічно і в цікавій формі.

2. Longman Idioms Dictionary (Longman, 1999), Oxford Advanced Learner's Dictionary (Oxford University press, 2004) та інші довідкові матеріали виступають значним доповненням при поповненні лексичного запасу студентів та для відпрацювання логічності й зв'язності усного мовлення, але не допомагають відпрацювати особливості просодичного оформлення іншомовного мовлення, розрахованого на сприйняття УПШ.

Альтернативними на даному етапі навчання іноземної мови виступають підручники, запропоновані британськими видавництвами Oxford University Press та Longman та інші (Додаток А.2.1.3). Слід зазначити, що названі підручники відповідають основним вимогам та є адекватними чинним програмам з АМ. Підручники вміщують яскравий, емоційно насичений навчальний матеріал. Вміння просодично оформлювати англomовне мовлення відпрацьовується на фразях, рідше на основі прослуховування діалогів та

невеликої кількості монологів (фономатеріал подано на аудіо-касетах або дисках). При роботі з вправами для розвитку навичок сприйняття усного мовлення при аудіюванні подаються завдання на розуміння змісту отриманої інформації або на з'ясування модальності почутих фраз текстів, але майже не подаються завдання для відтворення прослуханого матеріалу так само, як це робить диктор. Однак, варто відзначити, що не існує вправ, які б були спрямовані на формування навичок студентів коректно просодично оформлювати англійське мовлення, розраховане на сприйняття дитиною.

Усе вищесказане стосується і будь-яких підручників, що використовуються для навчання студентів, які спеціалізуються у галузі англійської мови.

Таким чином, аналізуючи змістовий бік підручників з англійської мови, можна відзначити як позитивні, так і негативні моменти щодо формування навичок усного монологічного мовлення. У підручниках ставляться вимоги до змістовності, послідовності, точності, виразності, доречності мовлення студентів, граматичної, лексичної, фонетичної, стилістичної правильності оформлення монологу, розрахованого на сприйняття дорослою аудиторією слухачів. При цьому повністю відсутня інформація щодо коректного просодичного оформлення монологу (читання), розрахованого на сприйняття дитячою аудиторією слухачів, що є невід'ємною частиною процесу викладання ІМ в початковій школі, оскільки від правильного просодичного оформлення мовлення значною мірою залежить декодування навчальної інформації молодшими школярами і її коректне відтворення. Не подаються вправи творчого характеру, при виконанні яких студенти могли б навчитися самостійно складати тексти на задану тематику та розраховані на реципієнта-дитину, при цьому могли б відпрацювати їх коректне просодичне оформлення, яке виступає засобом впливу при повідомленні навчальної інформації молодшим школярам.

На заняттях з теоретичної фонетики використовуються, серед інших, і такі підручники, як: 1) Практична і теоретична фонетика англійської мови (навч.-

метод. посібник для студ. стац. та веч. і заоч. форм навчання / Уклад. : Є. О. Снегірьова, Т. В. Макухіна, Л. В. Великова, М. П. Дворжецька, Б. І. Рубінська ; Рец. : М. П. Дворжецька, Б. І. Рубінська); 2) Фоностилістична норма мовлення у дидактичній сфері (учебное пособие / Уклад. Є. О. Снегірь та інші [29; 71; 211]. Підручники подають значну інформацію щодо особливостей фонетичної структури АМ, щодо правил просодичного оформлення англomовного мовлення. При цьому авторами мова взагалі не ведеться про особливості оформлення дидактичного мовлення. На жаль, у підручниках майже відсутні практичні вправи, відсутні приклади, які б ілюстрували дистинктивні відмінності у просодичному оформленні фраз або текстів, розрахованих на сприйняття дорослим слухачем у порівнянні з фразами або текстами, розрахованими на сприйняття дитиною, тим самим підтверджуючи необхідність диференційованого підходу при реалізації усного мовлення для сприйняття різними віковими категоріями слухачів.

На заняттях з методики викладання іноземних мов використовуються, серед інших, наступні підручники:

1. Кузмінський А. І. Педагогіка вищої школи: [навчальний посібник] / А. І. Кузмінський.– К. : Знання, 2005.– 486 с.

2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: [Підручник. Вид. 2-е, випр. ; перероб. / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої].– К. : Ленвіт, 2002.– 328 с.

3. Практикум з методики викладання англійської мови у середніх навчальних закладах: [Посібник. Вид 2-е, доп. і перероб. / кол.авторів під керівн.С. Ю. Ніколаєвої].– К. : Ленвіт, 2004.– 360 с.

4. Рогова Г. В., Верещагіна И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях : [Пособие для учителей и студентов пед. вузов / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина]. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1988. – 231 с.

Підручники подають значну інформацію про важливість рівня розвитку мислення людини, уваги, уяви та пам'яті для формування комунікативної

компетенції учнів. Також студенти можуть отримати інформацію щодо методики навчання ІМ в інших підручниках, які використовуються як додаткові [12; 16; 43; 76; 85; 91; 120; 123; 140; 146; 166; 177; 209; 210; 213; 225; 229; 230].

Майбутнім учителем англійської мови повідомляється, що усне мовлення характеризується тим, що компоненти мовленнєвого повідомлення породжуються та сприймаються послідовно. Процеси породження усного мовлення вчителем включають ланки орієнтування, програмування, мовленнєвої реалізації та контролю. При цьому планування здійснюється за двома паралельними каналами і стосується змістової та моторно-артикуляційної сторін усного мовлення.

Одним з видів мовленнєвої діяльності виступає говоріння, яке є продуктивним, в окремих випадках репродуктивним і пов'язане з передачею усних повідомлень від мовця до слухача. Говоріння здійснюється за моделлю орієнтовно-дослідної діяльності: побудова висловлювання мовцем відбувається на основі урахування мовних та позамовних факторів. В основі вмінь говоріння як здібностей орієнтуватися та будувати оптимальні висловлювання відповідно до результатів орієнтації лежать мовленнєві навички (фонологічні, граматичні, лексичні) [179, с. 5].

У підручниках зазначається, що монологічне мовлення має складну композиційну структуру, потребує завершеності думки, суворого дотримання правил побудови тексту, чіткої логіки та послідовності під час викладу інформації. При цьому не зазначається, що для дотримання поставлених вимог виникає необхідність орієнтування на еталони просодичного оформлення мовлення вчителя при реалізації дидактичної інформації, розрахованої на сприйняття УПШ.

Ще одним видом мовленнєвої діяльності виступає читання, яке, як і будь-який вид мовленнєвої діяльності, складається з трьох фаз: мотиваційно-спонукальної (виникнення інтенції: чим вищий рівень мотивації, тим детальніше буде обмірковано інформацію; сприйняття мовленнєвої послідовності), орієнтувально-дослідної (перекодування сприйнятої послідовності у код

мовленнєвих рухів, внутрішнє проговорювання, інтегрування речень тексту у цілісне утворення) і виконавчої (інтегрування смислу тексту у код думки читача, перехід у звуковий код при читанні у голос) [179, с. 9]. Розглядаючи докладніше процес читання, можна зазначити, що даний вид мовленнєвої діяльності включає техніку читання та розуміння прочитаного з метою отримання інформації або естетичного задоволення. Розуміння є свідомим процесом (вмінням), який здійснюється через мислення і базується на підсвідомих або напівсвідомих операціях (навичках) [179, с. 64-65].

Говоріння, як і читання, є діяльністю, яка вимагає багато зусиль як з боку того, хто говорить (читає), так і з боку того, хто сприймає мовлення, та, приймаючи до уваги соціолінгвістичний аспект розгортання ІДД, можна відмітити, що навчання говорінню не тільки і не стільки засноване на мовних правилах та нормах, скільки на правилах та нормах комунікації та поведінки в ній [179, с. 10]. На жаль, даний аспект не розкривається в вищеназваних підручниках з опорою на еталон просодичного оформлення дидактичного мовлення, зорієнтованого на реципієнта-дитину.

Треба зазначити, що в посібнику Практикум з методики викладання англійської мови у середніх навчальних закладах приділяється багато уваги процесу навчання інтонації (розділ «Методика формування англомовної фонетичної компетенції учнів»). На основі виконання різноманітних вправ, при використанні великої кількості методичних прийомів здійснюється відпрацювання інтонаційних моделей, проводиться розвиток інтонаційного слуху учнів. Але, на жаль, не вводиться поняття «іншомовного дидактичного дискурсу» та не розкриваються інтонаційні особливості його розгортання для сприйняття молодшими школярами.

У підручниках з методики викладання іноземних мов не подаються знання щодо виявлення особливостей навчання учнів початкових класів актуалізації змісту англомовного висловлювання з опорою на деякі важливі для цього процесу лінгвістичні аспекти: кодування і декодування тексту – види мовленнєвої діяльності, що відображають не тільки мовну компетенцію

суб'єкта, але і його психологічну специфіку, індивідуальні особливості інтелектуальної діяльності.

Існує протиставлення сприйняття повідомлення і його розуміння, оскільки для сприйняття необхідно лише володіння мовним кодом, а розумінню властивий екстралінгвістичний аспект, що припускає ознайомлення з тими явищами дійсності, які виступають у ролі предмета повідомлення, у ролі його змісту. Інформація про те, що декодування іншомовного тексту УПШ значною мірою залежить від коректності підбору учителями просодичних засобів при кодуванні дидактичного мовлення, не подається в підручниках з методики навчання іноземних мов, що значно зменшує досягнення ефективності уроків з англійської мови у початковій школі.

Сприйняття повідомлення учнем визначається зовнішніми мовними подразниками і всім досвідом, який він отримав в процесі життєдіяльності, а також станом його психіки в момент сприйняття повідомлення. На сучасному етапі розробки питання з розвитку мовлення функціонування мови і мовлення розглядається з позиції теорії мовленнєвих актів, що в значній мірі полегшує процес дослідження мовної взаємодії людей. У даній теорії за мінімальну одиницю дослідження приймають мовленнєві акти, що здійснюються за допомогою конкретного набору мовних засобів, характерного тій або іншій ситуації спілкування [87, с. 15], що доводить необхідність спеціальної підготовки студентів до навчання учнів актуалізації змісту іншомовного висловлювання за допомогою ПЗ, але даний аспект не ставиться за окрему мету при вивченні курсу методики викладання ІМ.

Існує певний набір компонентів, які формують конкретну соціальну ситуацію і визначають вибір мовних засобів, що використовуються мовцем для організації ІДД. До таких компонентів відносяться: комунікативна інтенція, прагматичні цілі, сфера комунікації, форма дискурсу, характеристика комунікантів і їхні взаємини [215]. Дискурсна діяльність, у якій відображаються менталітет і культура як національна, так і індивідуальна, здійснюються в комунікативному просторі і характеризується функціональним навантаженням і

соціальною орієнтацією [10, с. 136]. Саме тому великий вплив на вибір стереотипу мовленнєвої поведінки учителем має прагматична мета дидактичного акту комунікації, тобто метою мовленнєвого акту вважається як передача інформації, так і отримання певного прагматичного ефекту, досягнення якого потребує дотримання існуючої моделі мовленнєвої поведінки – еталону, який при використанні конкретного набору мовних засобів призведе до бажаного результату [134]. Нажаль, даний аспект не розкривається у вищезгаданих підручниках.

Специфіка презентації ДТ при викладанні іноземних мов базується на урахуванні вербальних та невербальних засобів, які взаємодіють у процесі актуалізації змісту текстів, забезпечуючи ефективність процесу вивчення ІМ та ефективність процесу усної комунікації взагалі.

Одним з найважливіших питань, яке, на жаль, не висвітлюється в методичній літературі, постає питання актуалізації змісту усного навчального тексту за допомогою орієнтування на мовленнєві зразки (еталони), на основі яких учитель формує модель вербального та невербального оформлення даного виду дискурсу, що сприяє точному декодуванню мовленнєвого сигналу реципієнтом [98, с. 90-91; 125, с. 130-132; 192, с. 52].

Звертається увага МВАМ на особливості вироблення вмінь та навичок учнів початкових класів при оволодінні монологічним мовленням (читанням та говорінням), на необхідність урахування їх психофізіологічних особливостей. Але при цьому не подається інформація про необхідність коректного просодичного оформлення монологічного мовлення (читання), розрахованого на сприйняття дитиною як одного з найефективніших засобів дидактичного впливу з метою досягнення розуміння навчальної інформації початківцями – даний аспект знаходиться у залежності від вміння учителя кодувати цю інформацію саме на просодичному рівні. Тобто у підручниках відсутні професійно спрямовані завдання і вправи, що сприяють формуванню навичок майбутніх учителів коректно просодично оформлювати ІДТ з метою навчання учнів початкових класів актуалізувати зміст англomовного висловлювання.

Також відсутня теоретична інформація щодо психолінгвістичних та лінгвістичних особливостей розгортання ІДД, розрахованого на конкретну вікову категорію слухачів.

Таким чином, у підручниках з методики викладання іноземних мов не подається навчальна інформація про наявність диференційних ПЗ англійської мови, про наявність етелону просодичного оформлення монологічного мовлення у дидактичних цілях, який викладачі – носії мови використовують під час викладання навчального матеріалу залежно від віку слухачів в аудиторії.

Звертаючись до аналізу навчальної літератури, яка використовується на уроках з англійської мови у початковій школі, зазначимо, що при навчанні учнів початкових класів використовують, серед інших, наступні підручники:

1. Англійська мова. Підручник для 2 класу шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови (Мартінова Р. Ю., Плахотник В. М., Сушкевич Т. Е.).
2. Англійська мова (Плахотник В.М., Полонська Т.К.).
3. Ходімо з нами (НМК для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням англійської мови, Гегель А.Ф.).

У вищезгаданих підручниках тексти вправ з розвитку усного мовлення відносяться до різних функціональних стилів мови. Вправи характеризуються дослідницьким, стимулюючо-пізнавальним характером, необхідністю творчого підходу до їх вирішення. Але при наявності великої кількості цікавих вправ, спрямованих на формування комунікативної компетенції учнів, не подаються вправи для формування та удосконалення навичок учнів коректно просодично оформлювати англомовне мовлення з метою актуалізації змісту висловлювання, також відсутні засоби контролю рівню сформованості даних навичок.

Наведемо приклади вправ з підручника Мартінова Р.Ю., Плахотник В.М., Сушкевич Т.Е. Англійська мова. (Підручник для 2 класу шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови. – К. : Богдана, 2002.– 268 с.)

Вправа № 13 сторінка 15 (подібні вправи: № 9 с. 22, № 8 с. 115).

Інструкція: почитай речення і дай відповідь на запитання.

У наведеній вправі не звертається увага дітей на те, що одне з речень стверджувальне, інше – питальне, і на те, що вони мають різне інтонаційне оформлення. При цьому, як відомо, і питання, і відповідь на нього можуть мати різні модальні відтінки – відпрацювання даного аспекту англійського усного мовлення також не спостерігається.

Вправа № 6 сторінка 166 (подібні вправи: № 4 с. 215, № 8 с. 321).

Інструкція: Прочитай текст і дай відповідь на запитання. Розкажи про цих дітей, їхніх тварин і іграшки.

У вправі подається монологічний текст, на основі якого діти мають побудувати свою усну відповідь, але при цьому не дається інструкція щодо відпрацювання інтонаційного оформлення навчального тексту. Питання вправи за текстом виявляють рівень розуміння загального змісту тексту та деяких важливих лексичних деталей, але не виявлено питань, які сприяють з'ясуванню на просодичному рівні особистого ставлення автора до того, що він описує (наприклад, зацікавленість/незацікавленість). Не проводиться виділення типів речень з опорою на інтонаційне оформлення тексту: розповідне, питальне чи спонукальне.

Щодо навчально-методичних комплексів британських видавництв, то використовуються наступні: Stepping Stones, Blue Skies (Longman); Get Set-Go, English Today (Oxford); Primary Colours, Join In (Cambridge); Way Ahead, Bravo (Macmillan). Дані підручники мають якісно дібраний матеріал, представляють собою комплекси вправ, направлених, окрім іншого, на розвиток вмінь та навичок усного мовлення та читання. До підручників додаються фономатеріали, працюючи з якими діти на рівні наслідування можуть оволодіти елементами просодичної системи мови. Але при цьому відсутні вправи, які формують навички учнів актуалізувати зміст висловлювань на основі просодичного виділення головної та другорядної інформації у висловлюваннях, вираження емоційного стану мовця, не спостерігаються вправи для підготовки учнів до усвідомленого сприйняття складників просодичної системи та їх

використання при породженні іншомовного мовлення. Також використовуються інші підручники, подані у Додатках (Додаток А.2.1.4).

Значним доповненням до підручників (як в початковій, так і вищій школі) виступають аудіо– та відеоматеріали, а також на сучасному етапі розвитку лінгводидактичної науки стає можливим використання на заняттях комп'ютерних програм, які надають можливість відпрацьовувати вимову окремих слів та словосполучень, але, на жаль, не просодичного оформлення цілих речень або фраз.

На основі результатів аналізу освітніх документів і підручників з англійської мови (для МВАМ) з теоретичної фонетики англійської мови та методики викладання іноземних мов мета формування навичок студентів коректно просодично оформлювати іншомовні тексти представлена як навчання реалізації англійської мови, розрахованого на сприйняття реципієнтом-дорослим. Увага студентів не зосереджується на просодичному оформленні монологічних текстів, які розраховані на сприйняття молодшими школярами на заняттях з англійської мови в школі, що значно знижує ефективність даних занять. В підручниках для початкової школи не дається система спеціально розроблених вправ, направлена на вироблення та удосконалення навичок учнів актуалізувати зміст іншомовного висловлювання за допомогою ПЗ.

Окреслені факти засвідчують необхідність упорядкування та систематизації навчального матеріалу, необхідність розробки цілеспрямованої системи вправ з розвитку навичок студентів коректно просодично оформлювати іншомовні дидактичні тексти з метою навчання УПШ актуалізації змісту іншомовного висловлювання за допомогою просодичних засобів, необхідність пошуку ефективних шляхів і засобів упровадження даної системи вправ у практику навчання.

Таким чином, теоретичною базою для підготовки майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів початкових класів актуалізації змісту англійської мови за допомогою просодичних засобів мають стати

знання студентів про особливості варіативності цього виду мовних засобів при розгортанні іншомовного дидактичного дискурсу з орієнтуванням на еталон просодичного оформлення дидактичного мовлення професійними викладачами – носіями АМ, знання, які засновані на доробку досліджень як лінгводидактичної науки, так і лінгвістичної науки у сфері функціонування елементів просодичної системи в дискурсивному просторі. Вагомість формування даних навичок студентів становить той факт, що означена проблема є складовою мовленнєвої компетенції і є необхідною умовою ефективності процесу спілкування взагалі, перетворюючись у показник загальної культури особистості.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

На основі аналізу теоретичних та експериментальних досліджень проблеми підготовки майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів початкових класів актуалізації змісту іншомовного висловлювання монологічного характеру, що був проведений згідно з метою та завданнями даного експериментального дослідження, можна зробити наступні висновки.

1. Мовлення як багатоаспектна проблема активно розглядається представниками психології, лінгводидактики, психолінгвістики та лінгвістики. Особливу увагу привертає питання особливостей породження і сприйняття мовлення як процесів, що безпосередньо відображають структуру особистості та її мовленнєвої діяльності.

2. Усне монологічне мовлення є складним процесом, який становить продукт єдиного за своєю сутністю мовленнєво-творчого процесу, словесно виражений результат мовленнєво-розумової діяльності людини.

3. Іншомовні дидактичні тексти характеризуються своєю багатоаспектністю з функціональної точки зору: в них у рівному відношенні об'єднуються функція повідомлення та функція впливу мови з метою сприяння засвоєнню навчальної інформації, і в тому випадку, коли одна з цих функцій не реалізується, дидактичний текст можна вважати нефункціональним.

4. Зміст програм та підручників з теоретичної та практичної фонетики, методики викладання іноземної мови, з англійської мови для студентів – майбутніх вчителів – не передбачає цілеспрямованої роботи з підготовки студентів до процесу коректного просодичного оформлення іншомовного дидактичного дискурсу монологічного характеру з метою навчання молодших школярів актуалізації змісту іншомовного висловлювання за допомогою просодичних засобів. Даний аспект також не відображено в підручниках та програмах з англійської мови, розрахованих на початкову школу.

5. У методичній літературі не висвітлюється те, що в процесі навчання студентів особливостям розгортання іншомовного дидактичного дискурсу з

метою навчання учнів початкових класів актуалізації змісту англомовного висловлювання необхідно враховувати, що мовні засоби організуються у певні мовленнєві зразки (еталони), які визначаються культурно-мовною традицією і соціальним досвідом мовця-учителя. Опора при цьому відбувається на когнітивні процеси, що є важливим чинником реалізації іншомовного дидактичного дискурсу монологічного характеру, а їх урахування в процесі викладання іноземних мов дозволяє виділити мовні одиниці, за допомогою яких вчителем здійснюється усвідомлений вплив на аудиторію з метою навчання актуалізації змісту висловлювання.

Методику підготовки майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів просодичних засобів викладено у другому розділі дисертаційної роботи.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ АКТУАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ВИСЛОВЛЮВАННЯ ЗА ДОПОМОГОЮ ПРОСОДИЧНИХ ЗАСОБІВ

2.1. Відбір матеріалу для навчання студентів використанню просодичних засобів у процесі викладання іноземних мов у початковій школі

Звернення до дослідження варіативності просодичних одиниць як складової частини лінгвістичної проблеми мовного варіювання і лінгводидактичної проблеми функціонування в іншомовному дидактичному мовленні інтонаційної системи переслідує прикладні цілі: виявлення інтонаційних труднощів і прогнозування можливих інтонаційних помилок при виробленні навичок студентів – майбутніх викладачів англійської мови – коректно просодично оформлювати іншомовні дидактичні тексти з метою навчання УПШ актуалізації змісту англійськомовного висловлювання в умовах штучного мовного оточення.

Необхідність обґрунтування процесу відбору навчального матеріалу для підготовки студентів до коректного використання просодичних засобів зумовлюється тим, що, як було доведено в розділі 1, існуючі в методиці підходи підготовки МВАМ до навчання молодших школярів іноземної мови з урахуванням їх психолінгвістичних особливостей не передбачають вироблення навичок студентів коректно просодично оформлювати іншомовні дидактичні тексти, які слугуватимуть еталоном для учнів на рівні наслідування при актуалізації ними змісту висловлювання. Не існує робіт, в яких би було представлено концептуальний підхід до розгляду даної проблеми.

Спираючись на дослідження науковців [151; 174; 175], було встановлено *набір вимог, які покладено в основу відбору навчального матеріалу для підготовки МВАМ до навчання УПШ просодичних засобів актуалізації змісту:*

- відповідність навчального матеріалу еталону просодичного оформлення іншомовних дидактичних текстів, який є основою для реалізації дидактичного мовлення професійними викладачами – носіями англійської мови (застосування автентичних фонограм, які ілюструють особливості коректного просодичного оформлення текстів);
- врахування соціолінгвістичних і психолінгвістичних аспектів процесу спілкування (відображення в навчальному матеріалі соціокультурної спрямованості процесу відбору просодичних засобів при врахуванні психологічних особливостей комунікантів);
- єдність вербальних і невербальних засобів спілкування (можливість демонстрації просодичних засобів за допомогою жестів, міміки);
- функціональність просодичних засобів (використання тих просодичних засобів, які є достовірними та сучасними, є найбільш вживаними; специфічність ПЗ, характерних для повсякденного і професійного спілкування носіями мови);
- зіставлення з рідною мовою (використання просодичних засобів, які є характерними для мовців-носіїв англійської мови, акцентуація на тих засобах, які відсутні в рідній мові);
- ситуативна співвіднесеність (використання просодичних засобів, характерних для конкретного типу мовленнєвого акту: для процесу розгортання ІДД, розрахованого на сприйняття різною віковою категорією слухачів);
- відповідність змісту навчальних програм (врахування вимог програм до рівня сформованості навичок та вмінь використання просодичних засобів з певним поглибленням вимог відповідно до мети даного дослідження);
- відповідність змісту дидактичних текстів визначеній тематиці (подання матеріалу у об'ємі, який є достатнім і ефективним для вироблення навичок студентів коректно просодично оформлювати ІДД з метою навчання УПШ актуалізації змісту висловлювання за допомогою ПЗ).

Необхідно також зупинитися на змісті та характеристиці текстів, які пропонуються учням молодших класів в якості навчального матеріалу: тексти розраховано на роботу в класі над екстенсивним видом читання. Стратегія роботи на матеріалом «зверху-вниз»: спочатку представляється весь текст, після чого відпрацьовуються складові елементи: абзац та речення [179, с. 78]. Режим читання – ознайомлювальний. До того ж принцип посильності текстів являвся одним з головних критеріїв при їх складанні і адаптуванні для сприйняття УПШ: знайома граматики; незначна кількість нових лексем (не більше 20%), які не впливають на розуміння змісту тексту; наявність лише однієї складності – розуміння змісту при просодично коректному оформленні іншомовного дидактичного мовлення. Тексти мають експліцитний, інформативний характер. Об'єм складає 7-10 речень (зразки текстів наведено в Додатках).

При відборі навчального матеріалу до уваги бралися результати фонетичного дослідження та досліджень у сфері психології – психологічні особливості навчання студентів та учнів початкових класів.

Відповідно до поставленої мети даної роботи – розробки та експериментальної апробації методики формування навичок студентів варіювати ПЗ в іншомовному дидактичному дискурсі монологічного характеру для навчання учнів початкових класів актуалізації змісту англомовного висловлювання попередньо проводилось фонетичне дослідження, дані якого було покладено в основу підбору навчального матеріалу, складання системи вправ та розробки моделі підготовки студентів.

Фонетичне дослідження – один з науково-обґрунтованих шляхів для доведення гіпотези про те, що існує еталон актуалізації змісту в іншомовному дидактичному дискурсі монологічного характеру за допомогою просодичних засобів, який використовують професійні викладачі-носії англійської мови при навчанні молодших школярів ІМ. Використання набору просодичних засобів в процесі розгортання даного виду дискурсу залежить від комунікативно-прагматичної спрямованості ДТ і базується не тільки на специфіці

лінгвістичних особливостей дискурсу, а також на врахуванні екстралінгвістичного фактору віку очікуваного реципієнта та його психологічних особливостей. Даний підхід є найбільш оптимальним при викладанні іноземних мов в умовах штучного мовного оточення та допоможе фахівцям-викладачам досягти ефективності процесу вироблення навичок учнів актуалізувати зміст іншомовного висловлювання за допомогою просодичних засобів засобів (Додаток В.1).

У фонетичному дослідженні передбачалось поетапне вирішення таких завдань:

- визначення особливостей реалізації і взаємодії елементів просодичної системи англомовного дидактичного дискурсу;
- визначення особливостей використання ПЗ з урахуванням прагматичної функції впливу мови в ІДД з метою розробки методичних стратегій навчання інтонаційному оформленню англомовного дидактичного дискурсу;
- виявлення дистинктивних мовленнєвих засобів при реалізації іншомовного дидактичного дискурсу, спрямованого на сприйняття дитячою аудиторією, у порівнянні з іншомовним дидактичним дискурсом, спрямованим на сприйняття дорослою аудиторією.

Проведення фонетичного дослідження просодичних засобів актуалізації змісту в англомовному дидактичному дискурсі з метою отримання даних для розробки еталону для вироблення навичок студентів коректно просодично оформлювати даний вид дискурсу було засновано на загальноприйнятій методиці фонетичного дослідження [23; 35; 57; 84; 85; 95; 189].

Підбір експериментального матеріалу для фонетичного дослідження відбувався з урахуванням лінгвістичних особливостей дидактичного дискурсу та з урахуванням комунікативно-прагматичного підходу при дослідженні усних англомовних монологічних ДТ.

Відповідно до мети і завдань, поставлених перед фонетичним дослідженням варіативності просодичних засобів актуалізації змісту в ІДД, було сформовано широкий корпус матеріалу дослідження, який складався з

англомовних монологічних дидактичних текстів з підручників з англійської мови, що були видані британськими видавництвами для вивчення англійської мови як іноземної. Відібрані експериментальні тексти характеризуються такими ознаками, як послідовність, зв'язність, закінченість і представляють собою розмірковування в рамках однієї тематики, відповідають вимогам до відбору навчального матеріалу, описаним вище. Серед обраних текстів інформантами у кількості 7 осіб (носіїв мови) було виділено тексти, які відповідають вимогам процесу викладання ІМ, і які характеризувалися інформативністю і цікавістю викладення навчальної інформації.

Отримана вибірка текстів, розрахованих на сприйняття дорослою аудиторією, була адаптована та начитана для сприйняття учнями у віці 8-9 років вчителями-філологами, носіями мови, які мають досвід роботи як з дорослою, так і дитячою аудиторією. Такий підхід дозволив утворити корпус дослідження, в якому ДТ виступали парами (тексти однієї тематики, розраховані як на сприйняття дорослою, так і дитячою аудиторією слухачів), що відповідало меті та завданням даного дослідження.

Метою аудиторського аналізу в рамках даного дослідження було встановлення особливостей просодичного оформлення дидактичних текстів, виявлення просодичного еталону актуалізації змісту в англомовному ДД з урахуванням екстралінгвістичного фактору віку реципієнта. Просодичні засоби розглядалися в рамках таких одиниць усного тексту, як синтагма, фраза і надфразова єдність (НФЄ).

За результатами аудиторського аналізу було відібрано та записано на цифровий носій інформації вузький корпус експериментального матеріалу (час звучання – 240 хвилин), тобто тексти, які відповідали вищеназваним вимогам до навчального матеріалу.

Під час інструментального аналізу мовні фрагменти були поділені на сегменти (ритмічні групи, синтагми, фрази) з метою вимірювання темпоральних, тональних та динамічних характеристик монологічних англомовних дидактичних текстів, розрахованих на сприйняття дитячою

аудиторією у порівнянні з дорослою. За допомогою використання програми PRAAT було отримано кількісні характеристики інструментального аналізу, обробка яких відбувалася згідно з апробованими методиками [23; 35; 57; 84; 86; 95; 189].

У процесі проведення інструментального аналізу та в процесі інтерпретації результатів фонетичного дослідження до уваги бралися не тільки середні показники параметрів інтонації, а й їх відносні значення. Такий підхід сприяє отриманню точних результатів, оскільки усуває індивідуальний підхід кожного з дикторів до озвучування дослідницького мовного матеріалу дикторами. Обчислювання відносних одиниць здійснювалося як відношення абсолютного показника досліджуваного параметра до середньодикторського показника.

Інструментальний аналіз результатів дослідження акустичних параметрів (тональних, темпоральних і динамічних) забезпечив кількісне підтвердження якісних результатів спостереження варіювання перцептивних характеристик в досліджуваному матеріалі, отриманих на стадії аудиторського аналізу.

Обробка експериментальних даних та оцінка надійності результатів аудиторського та інструментального аналізу досліджуваних ІДТ здійснювалася на основі загальноприйнятих методів теорії ймовірності та математичної статистики [84; 95; 152] з використанням комп'ютерних програм аналізу мовлення, що звучить. Результати фонетичного дослідження варіативності просодичних ПЗ актуалізації змісту в іншомовному дидактичному дискурсі були оформлені у вербальній табличній формі, а також у формі робочих протоколів.

З урахуванням якісних характеристик, отриманих у ході аудиторського аналізу досліджуваного матеріалу, та кількісних характеристик, отриманих в результаті інструментального аналізу усного іншомовного дидактичного мовлення монологічного характеру, було визначено специфіку реалізації компонентів просодичної системи мови на конкретних сегментах досліджуваних текстів, що надало можливість створити еталон просодичної структури, яка використовується при актуалізації змісту англomовного

дидактичного дискурсу з урахуванням екстралінгвістичного фактору віку, яка в подальшому мала бути використана для створення системи вправ та розробки моделі підготовки студентів коректно просодично оформлювати ІДД з метою навчання УПШ актуалізації змісту англomовного висловлювання.

Матеріали, отримані в результаті фонетичного дослідження, були використані під час розробки методичних рекомендацій щодо просодичного оформлення студентами – майбутніми учителями – іншомовного дидактичного дискурсу, що надає можливість корегувати процес навчання ІМ в загальноосвітніх школах з урахуванням екстралінгвістичного фактору віку учнів в умовах штучного мовного оточення.

У рамках аудиторського та інструментального аналізу варіативності ПЗ актуалізації змісту в іншомовному дидактичному дискурсі монологічного характеру було отримано дані, які піддавалися лінгвістичній інтерпретації з метою зіставлення і виявлення дистинктивних просодичних ознак, які використовуються при оформленні іншомовного дидактичного дискурсу, направлено на сприйняття різними віковими категоріями слухачів. Зіставляючи результати, отримані при проведенні зазначеного аналізу, можна зробити висновок, що більшість результатів аудиторського аналізу, які представляють собою якісні характеристики просодичного оформлення дидактичних текстів, підтверджено результатами інструментального аналізу експериментального мовного матеріалу (кількісними даними). Розбіжності, які існують у отриманих даних можна пояснити функціональною взаємодією компонентів просодичної системи, можливістю компенсації одних ПЗ іншими та неможливістю сприйняття деяких просодичних характеристик на перцептивному рівні.

За результатами аудиторського аналізу було виявлено, що серед домінуючих функцій мови в текстах для дорослої аудиторії в основному виявляються констатуюча, когнітивна, функція впливу (характерна для процесу навчання в цілому) і функція повідомлення, рідко – апелятивна функція; у текстах для дитячої аудиторії – функція впливу, констатуюча, функція

повідомлення, когнітивна і часто апелятивна. Використання апеляції в текстах другого типу можна пояснити прагненням мовця сконцентрувати увагу дитини на сприйнятті інформації, з одного боку, і необхідністю підтримки постійного з нею контакту, з іншого, оскільки для дитини важко концентрувати увагу на одному об'єкті протягом довгого проміжку часу.

З огляду на той факт, що прагматична спрямованість ІДД проявляється в основному при реалізації функції мовленнєвого впливу, варто сказати, що саме ця функція є однією з основних функцій, які впливають на інтонаційне оформлення даного виду дискурсу. Просодичні елементи в усних реалізаціях дидактичних текстів, що реалізують функцію впливу, спрямовані на те, щоб збільшити виразність навчального матеріалу і ступінь його запам'ятовування аудиторією. При цьому тлумачення незнайомих слів в текстах, зорієнтованих на дитячу аудиторію, відбувається дуже повільно, дикторами використовуються паузи середньої довжини, їх вимовляння характеризується монотонністю, відсутністю емоційної забарвленості (основна ж маса тексту вимовляється із достатнім емоційним навантаженням), спостерігається сильна акцентуація повнозначних слів. За відсутності елемента тлумачення складні для сприйняття слова виділяються сильним акцентуванням, уповільненням темпу вимовляння. Роз'яснення значень слів в текстах для дорослої аудиторії не використовується: нові для розуміння лексеми виділяються уповільненням темпу мовлення, наявністю пауз-виділень і логічного акцентування.

Мовлення з яскравим емоційним забарвленням використовується викладачем, як правило, при наведенні прикладів, або якщо є потреба вплинути на емоційну сферу людини, звернути увагу (частіше увагу дитини) на засоби наочності в ході пред'явлення навчальної інформації.

Важливу роль в організації просодичного оформлення мовлення грає правильне синтагматичне членування висловлювання. За висновками аудиторів, адекватному синтагматичному членуванню експериментального матеріалу значною мірою сприяє саме просодичне оформлення синтагм в окремі семантико-просодичні кванти мовленнєвого потоку, хоча значний вплив

на процес синтагматичного членування має синтаксична структура досліджуваних текстів. Але слід зазначити, що іноді виділення синтагм в тексті ускладнюється, на що вказують дослідники [35, с. 117]. При цьому необхідно сказати, що лексична і граматична структура тексту мають вплив на специфіку синтагматичного членування тексту. Синтагматичне членування при сприйнятті аудиторіями усної реалізації іншомовних дидактичних текстів залежить значною мірою як від форми та рівня мелодичних характеристик мовленнєвого відрізка, так і від локалізації та довжини вживаних дикторами пауз. Розміщення і часова реалізація пауз в свою чергу залежить від змістового боку тексту, що звучить, таким чином, в досліджуваних усних дидактичних текстах дистрибуція пауз є синтаксично або семантично передбаченою у більшості випадків.

При аналізі аудиторіями текстів на рівні фраз було виявлено, що в текстах, зорієнтованих на сприйняття дитячою аудиторією 6,1% фраз мають у своєму складі 3 синтагми, 74,5% фраз мають у своєму складі 2 синтагми і 19,4% фраз складаються з 1 синтагми. В текстах, зорієнтованих на сприйняття дорослою аудиторією, ці показники становлять: 3-4 синтагми – 84,2%, 2 синтагми – 13,6%, 1 синтагма – 2,2%. У текстах, реалізованих для дорослої аудиторії присутні елементи декламації: синтагма часто дорівнює одному або двом словам з яскраво вираженим фразовим наголосом, наявністю тривалих пауз, що дає можливість реципієнту осмислити отриману інформацію. У текстах, розрахованих на дитячу аудиторію, спостерігається вимовляння конструкцій по складах з розтягуванням голосних в ненаголошених позиціях, що допомагає звернути увагу дитини на певні лексичні одиниці.

Проведення сегментації ІДТ аудиторіями співпадала в аудиторів у 92,4% випадків. Відхилення у виявленій кількості ритмічних одиниць може бути пояснено накладанням стилю мовлення кожного окремого диктора та особливостями сприйняття мовлення аудитором.

Під час аудиторського аналізу аудитори-інформанти встановили співвідношення наголошених та ненаголошених складів у синтагмах в

досліджуваному матеріалі. В текстах, зорієнтованих на сприйняття дорослою аудиторією, кількість наголошених складів становить в середньому 3,7; в текстах, зорієнтованих на сприйняття дорослою аудиторією – 3,0; ненаголошених складів – 5,0 та 3,9 відповідно (табл. В.2.1 Додатку В.2).

Під час аудиторського аналізу було також виявлено, що 84,7% ритмогруп у текстах, розрахованих на сприйняття дорослою аудиторією, відповідають типу «один наголошений склад + два (три) ненаголошених», в той час як в текстах, зорієнтованих на сприйняття дитячою аудиторією, таку структуру мають 48,3% випадків, інші 51,7% відповідають типу «один наголошений + (один) два ненаголошених».

Варіативність ПЗ при перцептивному сприйнятті мовлення знаходить відображення в акустичних корелятах. Інструментальний аналіз дозволив з'ясувати на акустичному рівні характер варіативності тональної складової просодичної системи (ЧОТ), динамічного параметру (інтенсивності) та темпорального компоненту (тривалості фонації сегментів) в ІДТ обох типів, та підтвердив результати аудиторського аналізу.

До основних дистинктивних просодичних характеристик текстів, розрахованих на сприйняття дитячою аудиторією слухачів (у порівнянні з текстами, розрахованими на сприйняття дорослою аудиторією слухачів), які було використано при виділенні еталону і враховано при розробці системи вправ та складанні моделі підготовки студентів до коректного використання ПЗ, відносяться подані нижче.

1. Аналізуючи особливості тональних змін в рамках досліджуваних текстів, можна зазначити, що даний аспект інтонації дикторів характеризується істотною диференціацією залежно від віку слухачів, на яких спрямована реалізація ІДТ монологічного характеру:

– в текстах, реалізованих для сприйняття дитячою аудиторією тональний діапазон початку синтагми частіше характеризується як середній широкий, в той час, як в текстах другого типу тональний діапазон характеризується як середній вузький;

– в текстах, реалізованих для сприйняття дитячою аудиторією тональний діапазон термінальної частини синтагми характеризується як низький вузький, в текстах другого типу – як середній вузький у більшості випадків;

– тональний діапазон фраз в текстах, реалізованих для сприйняття УПШ характеризується як середній, в текстах другого типу – як широкий у більшості випадків.

Отримані висновки підтверджуються даними як аудиторського, так і інструментального аналізу. За результатами аудиторського аналізу для мелодійного діапазону реалізації фраз досліджуваних ІДТ, розрахованих на сприйняття дорослою аудиторією, найхарактернішим вважається широкий діапазон у 58,9%, середній – 35,6%, вузький – 5,5%. Для текстів, розрахованих на сприйняття дитячою аудиторією характерним стає широкий діапазон реалізації фраз у 42,3% випадків та середній у 49,6% випадків, на вузький діапазон приходить 8,1% (табл. В.2.2 Додатку В.2).

Розглядаючи частотність використання видів ядерного тону у фразах в ІДТ, можна зазначити, що у 38,5% випадків він характеризується як низхідний в текстах, зорієнтованих на дорослу аудиторію і в 54,6% випадків в текстах, зорієнтованих на сприйняття дитячою аудиторією, як висхідний (19,2% випадків та 28,7% випадків відповідно), рівний характер (11,3% випадків та 14,2% випадків), висхідно-низхідний (9,2% випадків та 1,2% випадків відповідно) та низхідно-висхідний (21,8% випадків та 1,3% випадків відповідно) (табл. В.2.3 Додатку В.2).

Щодо термінальної частини фрази аудитори зазначили, що вживання середнього тонального рівня складає приблизно 66,3% випадків в текстах для сприйняття дорослою аудиторією та 50,6% випадків в текстах для сприйняття дитячою аудиторією, вживання низького тонального рівня 16,4% та 33,2% відповідно, високого – 17,3% та 16,2% випадків відповідно.

Результати аудиторського аналізу доводять, що у більшості випадків спостерігається наявність широкого діапазону шкали у 64,5% випадків в текстах для дорослої аудиторії та 43,6% випадків у текстах для дитячої

аудиторії. Середній діапазон шкали зустрічається у 31,2% випадків, вузький – 4,3% випадків у текстах для дорослої аудиторії та 50,1% випадків – середній діапазон, 6,3% випадків – вузький в текстах для дитячої аудиторії. Зовсім відсутній дуже вузький або дуже широкий діапазон шкали (табл. В.2.4 Додатку В.2).

За результатами аудиторського аналізу досліджуваних текстів можна сказати, що перед'ядерна частина шкали в 74,3 % випадків в текстах для дорослої аудиторії та 64,4% випадків в текстах для дитячої аудиторії характеризується середнім тональним рівнем. Високий тональний рівень початку шкали зустрічається в 23,4% випадків в текстах для дорослої аудиторії та 19,2% випадків в текстах для дитячої аудиторії. Низький тональний рівень початку шкали в текстах для дорослої аудиторії зустрічається в 2,3% випадків, в текстах другого типу – 16,4% випадків (табл. В.2.5 Додатку В.2).

Місце локалізації тонального максимуму в 63,2% випадків в текстах для дорослої аудиторії приходить на початок фрази та в 66,1% випадків в текстах для дитячої аудиторії.

Під час аудиторського аналізу було також виявлено, що мелодійний рівень сегментів фраз текстів, розрахованих на реципієнта-дитину, в 97,2% випадків характеризується як середній на початку фрази, як низький та високий – у 1,3% і 1,5% випадків відповідно; в термінальній частині фрази у 49,4% випадків мелодійний рівень є середнім, низьким (25,4% випадків) або високим (25,2% випадків).

Розглядаючи тексти, розраховані на сприйняття реципієнтом-дорослим, аудитори охарактеризували мелодійний рівень сегментів фраз як середній у 94,3% випадків в ініціальной частині, низький (2,3%) та високий (3,4%); в термінальній частині сегментів фрази у 50,1% випадків мелодійний рівень є середнім, низьким – у 25,2% випадків і високим – у 24,7% випадків (табл. В.2.6 Додатку В.2).

Вищенаведені дані аудиторського аналізу дозволяють стверджувати, що професійні викладачі-носії мови реалізують диференційний підхід при

варіюванні мелодійного компоненту просодичної системи мови, основою для чого виступає урахування віку очікуваного реципієнта.

Дослідження діапазону ЧОТ при інструментальному аналізі, дозволило дійти таких висновків, які підтверджують дані аудиторського аналізу:

- у текстах, реалізованих перед дорослою аудиторією у 8,2% випадків діапазон характеризується як вузький, у 38,6% випадків – як середній та у 53,2% випадків – як широкий;

- у текстах, реалізованих перед дитячою аудиторією у 15,5% випадків діапазон характеризується як вузький, у 46,0% випадків – як середній та у 38,5% випадків – як широкий (табл. В.3.1 Додатку В.3).

Розглядаючи частотний діапазон фраз усних англомовних ДТ, можна зазначити, що текстам обох типів характерно звуження тонального діапазону в початковій частині фрази (у 62,0% в текстах, зорієнтованих на сприйняття дорослою аудиторією, та у 57,0% в текстах, зорієнтованих на сприйняття дитячою аудиторією). Щодо кінцевої частини синтагми, то для текстів, реалізованих для сприйняття реципієнтом-дорослим характерна реалізація частотного діапазону в середньому тональному діапазоні (89,7% випадків). В текстах, реалізованих для реципієнта-дитини той самий показник характеризується вузьким діапазоном у 94,9% випадків.

Таким чином, у текстах, зорієнтованих на сприйняття дорослою аудиторією слухачів найбільш характерним є широкий діапазон реалізації ЧОТ, у меншій мірі – середній діапазон. Водночас для текстів, реалізованих для сприйняття УПШ найбільш характерним є середній діапазон реалізації ЧОТ, у меншій мірі – широкий діапазон.

Розглядаючи тональний рівень і тональний діапазон термінальної частини синтагм у фразах, можна прийти до висновку, що даний показник у текстах, які були реалізовані для сприйняття дорослою аудиторією слухачів, варіюється в наступних рамках: високий широкий тон (14,1% випадків), середній широкий тон (35,6% випадків), середній вузький тон (36,1% випадків), низький вузький тон (14,2% випадків).

У текстах, розрахованих на сприйняття дитячою аудиторією, тональний рівень завершальної частини синтагми є наступним: високий широкий тон (7,5% випадків), високий вузький тон (7,5% випадків), середній широкий тон (30,8% випадків), середній вузький тон (23,1% випадків), низький вузький тон (31,1% випадків) (табл. В.3.2 Додатку В.3).

2. За результатами дослідження типів шкал досліджуваних іншомовних дидактичних текстів можна сказати, що:

- скандентний низхідний тип шкали зустрічається майже тільки в текстах, зорієнтованих на сприйняття дитячою аудиторією слухачів, в той час, як скандентний висхідний тип шкал зустрічається майже тільки в текстах, зорієнтованих на сприйняття дорослою аудиторією слухачів;

- ступінчастий висхідний тип шкал спостерігається в більшій кількості в текстах, зорієнтованих на сприйняття дитячою аудиторією слухачів, а ступінчастий низхідний тип шкал в більшій кількості спостерігається в текстах, зорієнтованих на сприйняття дорослою аудиторією слухачів;

- слайдінговий низхідний тип шкал було виділено в текстах, зорієнтованих на сприйняття дитячою аудиторією слухачів, в достатньо великій кількості (в текстах, зорієнтованих на сприйняття дорослими слухачами, даний тип мелодійної шкали майже відсутній) на відміну від слайдингового висхідного типу шкали, який спостерігається частіше у текстах, розрахованих на сприйняття дорослою аудиторією слухачів;

- монотонна низхідна мелодійна шкала є більш характерною для текстів, розрахованих на сприйняття УПШ, а монотонна висхідна – для текстів, розрахованих на сприйняття дорослою аудиторією слухачів;

- складні типи мелодійної шкали не характерні текстам, розрахованим на сприйняття дитячою аудиторією слухачів.

Такі розбіжності у використанні типів мелодійної шкали в ІДТ, розрахованих на сприйняття дитячою аудиторією, пояснюються більшим поширенням низхідного мелодійного малюнка в мовленні при передаванні навчальної інформації, вираженням супутньої цьому типу мелодики емоційно-

модальних конотацій (вагомість, серйозність, впевненість, розміреність та інші).

Отже, за результатами аудиторського аналізу текстах, розрахованих на сприйняття дитячою аудиторією, характер мелодійного малюнка в передшкालі синтагм є наступним: рівний мелодійний малюнок – 54,7% випадків, висхідний – 35,2% випадків, низхідний – 10,1% випадків. В текстах, зорієнтованих на сприйняття дорослою аудиторією, характер мелодійного малюнка передшкали має наступний розподіл: рівний мелодійний малюнок – 64,4% випадків, висхідний – 34,3% випадків, низхідний – 1,3% випадків (табл. В.2.7 Додатку В.2).

Описуючи типологічні особливості реалізації мелодійного малюнку шкали, необхідно відзначити, що як для текстів, розрахованих на сприйняття дорослою аудиторією, так і для текстів, розрахованих на сприйняття дитячою аудиторією найбільш характерний ступінчастий тип шкали (42,1% випадків – в текстах для дорослих, 33,6% випадків – в текстах для дітей), скандентний тип шкали (19,3% випадків – в текстах для сприйняття дорослими, 23,4% випадків – в текстах для сприйняття дітьми), слайдінговий (20,2% випадків – в текстах для сприйняття дорослими, 31,7% випадків – в текстах для сприйняття дітьми) і монотонний (18,4% випадків – в текстах для сприйняття дорослими, 11,3% випадків – в текстах для сприйняття дітьми) (табл. В.2.8 Додатку В.2).

Аналіз типу тональної складової просодичної системи в текстах обох типів дає можливість говорити про зміни даного показника не тільки на початку сегментів, а й кінці сегментів фраз в залежності від направленості тексту на дитячу або дорослу аудиторію слухачів. Кінцева частина сегментів (синтагм та фраз) в текстах обох типів оформлюється спадним, висхідним або монотонним типом тону. Але співвіднесення середніх показників використання даних тонів в ІДТ різного типу не є однаковим.

За даними інструментального аналізу тональне оформлення як початку синтагми, так і її завершальної частини в текстах, зорієнтованих на сприйняття УПШ декілька відрізняється від того самого показника в реалізаціях ІДТ для

дорослої аудиторії слухачів. Розглядаючи частини синтагм (передшкалу, шкалу, ядерну та заядерну частини) текстів обох типів, було зроблено наступні висновки щодо напрямку руху огинаючої частоти основного тону. В текстах, зорієнтованих на сприйняття дорослою аудиторією у передшкالی найчастіше спостерігається висхідний тип тону у 37,5% випадків серед усіх досліджених передшкाल та рівний тон у 62,5% випадків.

У ядерній частині розподіл типів тону є наступним: низхідний – у 54,5% випадків, висхідний – у 27,3% випадків, на рівний та висхідно-низхідний приходить по 9,1% випадків. Хвостова частина синтагм досліджуваних текстів оформлюються низхідним типом тону у 20,1% випадків та висхідним – у 79,9% випадків.

У текстах, зорієнтованих на сприйняття дитячою аудиторією слухачів серед усіх досліджених передшкाल найчастіше спостерігається рівний тип тону у 57,1% випадків, та висхідний тон у 28,6% випадків, на низхідний тип тону приходить 14,3% випадків.

У ядерній частині розподіл типів тону є наступним: низхідний – у 30,8% випадків, висхідний – у 38,5% випадків, на рівний та висхідно-низхідний приходить по 15,35% випадків. Хвостова частина синтагм досліджуваних текстів оформлюються низхідним та висхідним типом тону у 16,7% випадків та рівним – у 66,0% випадків.

3. Дослідження показника інтенсивності в ІДТ обох типів дозволило зазначити, що:

- рівень інтенсивності початку синтагми в текстах, зорієнтованих на сприйняття реципієнтом-дитиною є більшим, ніж той самий показник в текстах другого типу;

- рівень інтенсивності термінальної частини синтагми в текстах, зорієнтованих на сприйняття УПШ є нижчим, ніж той самий показник в текстах, зорієнтованих на сприйняття реципієнтом-дорослим;

- реалізація максимуму інтенсивності в текстах, зорієнтованих на сприйняття реципієнтом-дорослим в більшості випадків припадає на ядерну

частину синтагми, в текстах другого типу – на початок шкали;

– більшість синтагм текстів обох типів реалізуються в середньому або вузькому діапазоні інтенсивності, але в текстах, зорієнтованих на сприйняття дитячою аудиторією слухачів частіше зустрічаються синтагми, реалізовані в широкому діапазоні інтенсивності;

– висока гучність реалізації текстів, розрахованих на сприйняття УПШ, пояснюється характером довіри, який виявляється в мовленні викладача при розгортанні дидактичного дискурсу. Розширений діапазон гучності в термінальній частині висловлювання тісно пов'язаний з локалізацією реми в термінальній частині та її виділенням просодичними засобами в мовленні.

За результатами аудиторського аналізу динамічний компонент інтонації виконує важливу функцію як в плані логіко-семантичної організації ДД, так і в реалізації емоціонально-модального забарвлення мовлення. Підсилюючи або зменшуючи гучність мовлення, диктор може привернути більшу увагу до того або іншого відрізка мовлення. Аналізуючи зв'язок процесу підвищення гучності з інформаційною навантаженістю текстів обох типів, аудитори прийшли до висновку, що вживання підвищеної гучності привертає увагу слухачів до частин тексту, що характеризуються наявністю важливої інформації для розуміння загального змісту текстів. Гучність текстів, реалізованих для дорослих, в 48,4% випадків характеризується аудиторами як помірна, в 40,7% випадків – як висока, 2,5% випадків – підвищена, 8,4% випадків – знижена; у текстах, реалізованих для дитячої аудиторії, в 67,4% випадків гучність характеризується як висока і лише в 23,6% випадків – як помірна, 3,1% – підвищена, знижена – 5,9% випадків (табл. В.2.9 Додатку В.2).

За результатами інструментального аналізу середнього рівня інтенсивності в текстах обох типів, були отримані наступні дані. Середній рівень інтенсивності являється вищим в текстах, зорієнтованих на сприйняття реципієнтом-дитиною. Було з'ясовано, що у кінці сегментів в текстах обох типів спостерігається підвищення рівня інтенсивності відносно середнього значення показника інтенсивності в ІДД. В обох типах іншомовного

дидактичного дискурсу монологічного характеру рівень інтенсивності початку синтагми є нижчим за рівень кінця синтагми відносно середнього показника інтенсивності.

У рамках інструментального аналізу було встановлено, що максимум рівня інтенсивності в текстах, зорієнтованих на сприйняття УПШ знаходиться в межах широкого та середнього діапазону, а текстах, розрахованих на сприйняття дорослою аудиторією – в межах широкого, середнього та вузького. Тобто існує тенденція до підвищення загального рівня інтенсивності в текстах, зорієнтованих на сприйняття дитячою аудиторією та тенденція до наближення рівня інтенсивності до середнього в текстах, зорієнтованих на сприйняття дорослою аудиторією.

Таким чином, максимум інтенсивності текстів, реалізованих для сприйняття реципієнтом-дитиною, який в середньому складає 1,04 відносних одиниць, перевищує той самий показник текстів, що реалізовані для сприйняття дорослою аудиторією (0,98 відносних одиниць).

Діапазон інтенсивності синтагм дидактичних текстів, розрахованих на сприйняття дорослою аудиторією, розподіляється в наступних межах:

- вузький: 0-0,15 відносних одиниць спостерігається в 23,6% випадків досліджуваного матеріалу;
- середній: 0,16-0,25 відносних одиниць спостерігається в 74,4% випадків;
- широкий: 0,26 і більше відносних одиниць – 2,0% випадків.

У текстах, зорієнтованих на сприйняття дитячою аудиторією діапазон інтенсивності синтагми розподіляється наступним чином:

- вузький: 0-0,15 відносних одиниць спостерігається в 38,1% випадків досліджуваного матеріалу;
- середній: 0,16-0,25 відносних одиниць спостерігається в 46,5% випадків;
- широкий: 0,26 і більше відносних одиниць – 15,4% випадків (табл. В.3.3 Додатку В.3).

4. Вплив екстралінгвістичного фактору віку слухачів на розгортання іншомовного дидактичного дискурсу відбувається на різних рівнях темпоральної складової просодії мовлення:

– темп мовлення є повільнішим у текстах, розрахованих на сприйняття учнями початкових класів;

– абсолютна усереднена тривалість фрази в текстах, зорієнтованих на сприйняття УПШ є на 1220 мсек більшою, ніж у текстах, розрахованих на сприйняття дорослою аудиторією (що пов'язано з більшою кількістю слів в синтагмі);

– абсолютна усереднена складова тривалість в текстах, зорієнтованих на сприйняття дитячою аудиторією є на 50 мсек більшою, ніж у текстах, розрахованих на сприйняття дорослою аудиторією, і становить 300 мсек.

Характер паузального членування є важливим аспектом темпоральної організації ІДД. Результати інструментального аналізу в основному співпадають з результатами аудиторського аналізу, деякі неузгодження знаходять пояснення при урахуванні психофізіологічних процесів слухового сприйняття мовленнєвих сигналів.

Темпоральний компонент інтонації приймає участь в реалізації майже всіх мовленнєвих функцій. В обох типах дидактичних текстів логічне акцентування найчастіше реалізується за рахунок уповільнення темпу мовлення. Оцінювальна лексика оформлюється в дидактичних текстах за допомогою уповільнення темпу вимовляння і приглушення голосу, який, підвищуючись при реалізації образного порівняння, практично переводить сприйняття в план міркування.

Разом з тим спостерігається помітна розбіжність в реалізації темпу мовлення. Темп характеризується більшою швидкістю в текстах, зорієнтованих на сприйняття дорослою аудиторією, в той час, як в текстах, зорієнтованих на дитячу аудиторію темп є в більшості випадків середнім. В текстах для реалізації перед дорослою аудиторією трапляються випадки прискорення загального темпу мовлення у тематичних відрізках, які несуть фонову

інформацію, рематичні відрізки текстів характеризуються уповільненням загального темпу.

Текстам, розрахованим на сприйняття дорослою аудиторією слухачів властивий швидкий темп мовлення (65,4% випадків), середній темп мовлення (26,1% випадків), повільний (6,2% випадків), дуже повільний (2,3% випадків). Тексти, реалізовані для сприйняття дитячою аудиторією слухачів характеризуються повільним темпом читання в 34,0% випадків, середнім – 49,6% випадків, швидким – 9,3% випадків, дуже повільним – 7,1% випадків (табл. В.2.10 Додатку В.2).

Важливим компонентом темпоральної структури ІДД є паузація. Однією з основних причин варіювання в перцептивній категоризації пауз є прагматичні характеристики мовлення. Саме тому значна кількість міжсинтагмених пауз в дидактичних текстах була охарактеризована аудиторією як паузи-виділення (82,3% випадків – в текстах для сприйняття дорослою аудиторією, 89,1% випадків – в текстах для сприйняття дитячою аудиторією). 16,7% міжсинтагмених пауз були охарактеризовані як фізіологічні паузи в текстах, реалізованих для сприйняття дорослою аудиторією слухачів, 10,9% пауз – в текстах, реалізованих для сприйняття дитячою аудиторією слухачів. 76,8% внутрішньосинтагмених пауз характеризувалися аудиторією як психологічні в текстах, реалізованих для сприйняття дорослою аудиторією слухачів, 84,6% пауз – в текстах, реалізованих для сприйняття дитячою аудиторією слухачів. 23,2% внутрішньосинтагмених пауз в текстах для сприйняття дорослою аудиторією характеризувалися аудиторією як паузи-хезитації і 15,4% таких пауз зустрічаються в текстах для сприйняття дитячою аудиторією (табл. В.2.11 Додатку В.2).

Спираючись на дані аудиторського аналізу експериментального матеріалу, можна сказати, що наявність пауз-хезитацій стає характерним моментом в реалізації досліджуваних текстів. Підвищена частотність пауз-хезитацій в реалізації текстів, розрахованих на дорослу аудиторію слухачів, у порівнянні з текстами другого типу викликана складнішою синтаксичною організацією як

окремих речень, так і тексту в цілому. У текстах, розрахованих на дитячу аудиторію слухачів, паузи-хезитації зустрічаються рідше, що можна пояснити загальним, середнім або повільним темпом мовлення, проте спостерігається ефект паузації за рахунок істотного збільшення часу фонації кінцевого звуку в синтагмі, що надає можливість слухачеві-дитині осмислити навчальний матеріал. Паузи-хезитації можуть вживатися мовцем у міжсинтагменій та міжфразовій позиції, на межі ритмогруп, та у 96,3% випадків безпомилково характеризуються аудиторіями саме як паузи-хезитації. Загальна кількість пауз цього типу в досліджуваних текстах невелика, оскільки тексти були реалізовані у формі підготовленого читання. Аналіз заповнених пауз-хезитацій, що вживаються як у текстах, розрахованих на сприйняття дорослою аудиторією, так і на сприйняття дитячою аудиторією доводить, що заповнення пауз-хезитацій відбувається за допомогою використання звуків та слів заповнювачів, повторів останнього слова або складу сегменту, та є характеристикою суто суб'єктивною, тобто залежить від психофізіологічних особливостей дикторів.

Значну увагу при озвучуванні ІДТ диктори приділяють паузам-виділенням, що акцентують особливу увагу на певній дидактичній інформації. Кількість пауз цього типу більша в текстах, реалізованих для сприйняття молодшими школярами.

Результати аудиторського аналізу доводять, що при реалізації обох типів ДТ вживання пауз між фразами пояснюється аспектом змістового членування мовного потоку. При цьому мелодійний малюнок початку та кінця сегментів фраз значно не відрізняється в обох досліджуваних типах дидактичного дискурсу.

Міжсинтагмена пауза з перервою у фонації, згідно з результатами аудиторського аналізу, вживається як в текстах, зорієнтованих на сприйняття дорослою аудиторією, так і в текстах, зорієнтованих на сприйняття дитячою аудиторією, що дозволяє вважати дану ознаку інваріантною. Цей аспект може бути пояснений з огляду на те, що мовлення, яке реалізується в дидактичних цілях, є структурованим, чітко поділеним на змістові кванти, що відповідає

умовам нормативності дидактичного дискурсу.

Уживання пауз у межах синтагми є більш характерним для ДД з очікуваним слухачем дорослим. Оскільки загальний темп реалізації текстів в рамках даного типу дискурсу є більш швидким, ніж темп текстів в рамках дидактичного дискурсу, розрахованого на сприйняття дитячою аудиторією слухачів, паузи між ритмічними групами синтагми використовуються як засіб для привертання уваги.

Майже всі з проаналізованих видів пауз можна віднести до пауз структурного членування, оскільки кожна з них має за мету сигналізувати про межі змістових квантів. При цьому перехід від одної змістової одиниці тексту до іншої виділяється змінами всіх засобів просодичної системи.

Результати інструментального аналізу дозволили підтвердити висновки аудиторського аналізу щодо темпорального оформлення елементів синтагм і фраз ІДТ.

Так, під час інструментального аналізу були виявлені випадки відсутності пауз в тих випадках, коли на перцептивному рівні сприйняття були відмічені паузи при аналізі іншомовних дидактичних текстів, розрахованих як для реалізації перед дорослою аудиторією, так і для реалізації перед УПШ аудиторами не відзначалося. Даний аспект пояснюється різкими змінами показника ЧОТ та інтенсивності в місцях сприйманих «пауз», які, фактично, були відсутні в інтонограмах (тобто не спостерігався розрив у фонації). Отже:

- усереднена тривалість пауз між синтагмами у текстах, розрахованих на реципієнта-дитину є приблизно на 250 мсек більшою, ніж в текстах, зорієнтованих на сприйняття дорослими слухачами;

- усереднена тривалість пауз між фразами у текстах, розрахованих на реципієнта-дитину є приблизно на 700 мсек більшою, ніж в текстах, зорієнтованих на сприйняття дорослою аудиторією;

- усереднений мінімальний показник тривалості пауз між синтагмами є приблизно однаковим в текстах обох типів, а усереднений максимальний показник тривалості пауз між синтагмами є приблизно на 400 мсек більшим у

текстах, розрахованих на сприйняття дитячою аудиторією.

Аналіз показників темпорального параметру просодичного оформлення ДТ показав, що збільшення тривалості пауз разом з уповільненням темпу реалізації фрази загалом сприяють підвищенню чіткості мовлення для сприйняття УПШ, створенню необхідних умов для коректного сприйняття навчальної інформації дітьми на рівні перцепції.

Паузи-виділення привертають увагу слухача до більш значимого інформаційного кванту, що є важливим для реалізації цілей і завдань навчального процесу. Паузи-гезитації викликані необхідністю підбору лексичної одиниці, яка буде повністю відповідати даному мовленнєвому акту і допоможе реалізувати функцію впливу або необхідністю обдумуванням частини тексту, яка начитується.

Аналізуючи тривалість пауз з урахуванням прагматичної спрямованості ДД, можна констатувати, що паузи-виділення між фразами, між синтагмами є коротшими перед семантичною одиницею, що виділяється, і довші у постпозиції до них.

Найдовшими за звучанням є паузи, що розмежовують фрази, при цьому цей вид пауз в текстах, зорієнтованих на сприйняття дитячою аудиторією характеризується більшим часом реалізації, ніж той самий показник в текстах, зорієнтованих на сприйняття дорослою аудиторією. Тобто розглядаючи паузи, що розмежовують синтагми або фрази, можна сказати, що показник тривалості пауз цього типу також свідчить про те, що спостерігається варіювання цього параметру дикторами залежно від направленості дидактичного тексту на сприйняття мовленнєвого сигналу тією або іншою віковою категорією слухачів.

Розходження арсеналу параметрів інтонації, що використовуються в ІДД, розрахованому на сприйняття дорослим та дитиною, пояснюється декількома причинами. Основними серед них виступають наступні:

- різниця в цілеустановках при кодуванні двох типів досліджуваного дискурсу;

- посилення емоційно-модальної забарвленості в дискурсі, реалізованому для сприйняття дитячою аудиторією;
- підвищена частотність використання емпатичного та логічного типів фразового наголосу в дидактичному дискурсі, розрахованому на дитячу аудиторію, замість звичайного синтагматичного наголосу.

Середній час тривалості ритмічної групи у текстах, розрахованих на сприйняття дорослою аудиторією становить 250 мсек, максимальне значення даного показника становить 800 мсек, мінімальне – 60 мсек. Середній час тривалості ритмічної групи у текстах, розрахованих на сприйняття УПШ становить 300 мсек, максимальне значення даного показника становить 600 мсек, мінімальне – 50 мсек. Тобто усереднене значення тривалості складу в текстах, зорієнтованих на сприйняття дорослою аудиторією є нижчим, ніж у текстах, розрахованих на сприйняття дитячою аудиторією. Усереднена тривалість реалізації фрази в текстах, зорієнтованих на сприйняття дорослою аудиторією складає 5800 мсек, що в середньому на 1200 мсек менше, ніж у текстах, реалізованих для сприйняття дитячою аудиторією (табл. В.3.4 Додатку В.3).

Зіставлення середньої тривалості пауз між фразами досліджуваних текстів, розрахованих на сприйняття дитячою аудиторією з середньою тривалістю пауз у текстах, розрахованих на сприйняття дорослою аудиторією дозволило стверджувати, що в текстах першого типу цей показник є вищим за той самий показник в текстах другого типу і становить в середньому 1300 мсек та 700 мсек у текстах, розрахованих на сприйняття дорослою аудиторією.

Слід відмітити, що у текстах, розрахованих на сприйняття УПШ усереднена тривалість пауз між фразами складає 23,5% відсотків всього тексту, що звучить. Даний показник перевищує відповідний показник усередненої тривалості пауз між фразами в текстах, зорієнтованих на сприйняття дорослою аудиторією приблизно на 8,0%. Усереднена тривалість пауз між синтагмами досліджуваного матеріалу відповідно складає 11,6% від середнього звучання фраз і перевищує той самий показник, реалізований в текстах, зорієнтованих на

сприйняття дорослою аудиторією на 5,0%.

Ритмічні групи в рамках досліджуваного матеріалу іноді відмежовувалися одна від одної за допомогою внутрішньосинтагмених пауз. Аналізуючи показник тривалості пауз між ритмічними групами в усних реалізаціях ІДТ, отримано такі показники: тривалість паузи між ритмічними групами становлять 12,0% від часу звучання синтагм та 2,6% від часу звучання фраз, розрахованих на сприйняття дитячою аудиторією слухачів. При порівнянні результатів дослідження текстів обох типів можна зазначити, що паузи між ритмічними групами в текстах, реалізованих для сприйняття дитячою аудиторією є довгими за тривалістю, ніж паузи між ритмічними групами текстів, реалізованих для сприйняття дорослою аудиторією.

За результатами інструментально аналізу встановлено такі градації пауз у досліджуваному матеріалі: тривалістю до 50 мсек – дуже коротка, 51-100 мсек – коротка, 101-500 мсек – мала, 501-1000 мсек – середня, 1001-1500 мсек – довга, 1500 мсек і більше – тривала.

Реалізація пауз між синтагмами в текстах як для сприйняття дитячою аудиторією, так і для сприйняття дорослою аудиторією характеризується достатньо широким діапазоном. В текстах, зорієнтованих на сприйняття дитячою аудиторією, 1,2% – як довгі, 86,8% – середні, 7,7% – малі, 2,3% – короткі; дуже короткі і тривалі паузи відсутні; в текстах другого типу – 0,6% міжсинтагмених пауз характеризується як довгі, 63,2% – як середні, 32,1% – малі, 4,1% – короткі; дуже короткі і тривалі паузи між синтагмами в досліджуваних текстах відсутні.

Що стосується міжфразових пауз, то в текстах, зорієнтованих на сприйняття учнями початкової школи 50,5% пауз характеризуються як дуже довгі, 36,8% – як довгі, 12,2% – середні, 0,5% – малі, короткі і дуже короткі паузи відсутні; 44,6% міжсинтагмених пауз характеризується як дуже довгі, 35,1% – як довгі, 17,3% – середні, 3,0% – малі; короткі і дуже короткі паузи між синтагмами в досліджуваних текстах відсутні (табл. В.3.5 Додатку В.3).

В усних англомовних ДТ, розрахованих на сприйняття дитячою

аудиторією паузи між синтагмами та фразами характеризуються більшою тривалістю, ніж у текстах, розрахованих на сприйняття дорослою аудиторією. Даний аспект свідчить про те, що загальний темп реалізації текстів для дитячої аудиторії є повільнішим, ніж той самий показник в усних реалізаціях текстів для дорослої аудиторії.

Досліджуючи проблему паузального членування усного дидактичного мовлення, необхідно звернути увагу на зв'язок особливостей розподілу пауз та темпоральною організацією даного виду мовлення. Результати інструментального аналізу дають можливість стверджувати, що загальний темп реалізації ІДТ, розрахованих на сприйняття дорослою аудиторією є швидшим за темп реалізації текстів, розрахованих на сприйняття дитячою аудиторією. Темп мовлення при реалізації текстів першого типу складає 1,8 складів за секунду, в текстах другого типу – 1,6 складів за секунду.

5. Понятійно-стилістичним характеристикам мови в рамках ІДД відповідає ряд тембральних параметрів. Тембральні характеристики завжди присутні в тексті у вигляді комплексу фонетичних відтінків, утворюючих загальний слуховий фон твору. У зв'язку з наявністю функції впливу, яка є характерною для процесу реалізації дидактичного дискурсу, відбувається поступове розширення діапазональних характеристик голосу.

Під час аудиторського аналізу аудиторами було також встановлено тембральні характеристики ІДТ монологічного характеру з точки зору акустико-артикуляційного підходу. Голос реалізації текстів перед дорослою аудиторією характеризується як дзвінкий (65,4% випадків в текстах, зорієнтованих на реципієнта-дорослого, 69,9% випадків – реципієнта-дитину), глухий (34,6% та 30,1% випадків відповідно), низький (35,7% та 15,2% випадків відповідно) та високий (64,3% та 84,8% випадків) (табл. В.2.12 Додатку В.2).

З точки зору семантичного навантаження тембр характеризувався аудиторами як радісний (20,3% випадків в текстах, зорієнтованих на реципієнта-дорослого і 40,2% випадків – реципієнта-дитину), співчутливий (5,6% випадків в текстах, зорієнтованих на реципієнта-дорослого і 25,4%

випадків – реципієнта-дитину) та дружній (74,1% випадків в текстах, зорієнтованих на реципієнта-дорослого і 34,4% випадків – реципієнта-дитину) (табл. В.2.13 Додатку В.2).

6. Щодо реалізації фразового наголосу у рамках досліджуваних ІДТ було виявлено, що його розподіл і просодичні засоби реалізації цього виду наголосу служать одним із засобів змістової організації тексту в одне ціле. При цьому аудитори зазначили, що розподіл наголосів у обох видах текстів зумовлюється граматичною структурою речень, стилістичними принципами побудови тексту, прагматичною настановою реалізатора тексту.

7. Окрім вищенаведених дистинктивних просодичних характеристик оформлення різних типів дидактичного дискурсу, було доведено, що в текстах обох типів синтаксичні конструкції є двоскладними, ускладненими у 70,2% випадків в текстах, зорієнтованих на сприйняття дорослою аудиторією, та лише в 30,4% випадків – в текстах, зорієнтованих на сприйняття дитячою аудиторією.

У роботі також був проведений аналіз використання граматичної категорії часу. В обох видах дискурсу, що зіставляються, переважно використані часи групи Indefinite: The Present Indefinite Tense – 57,6% випадків – в текстах для дорослих, 69,3% випадків – в текстах для дітей; The Past Indefinite Tense – 16,2% випадків – в текстах для дорослих, 20,2% випадків – в текстах для дітей; The Future Indefinite Tense – 9,1% випадків – в текстах для дорослих, 8,2% випадків – в текстах для дітей. The Present Continuous Tense використовується в 5,2% випадків – в текстах для дорослих, в 1,2% випадків – в текстах для дітей і The Past Continuous Tense (0,5% випадків) використовується тільки в текстах, зорієнтованих на дорослу аудиторію. У текстах, розрахованих на дорослу аудиторію слухачів, The Present Perfect Tense спостерігається у 7,2% випадків, у текстах, розрахованих на дитячу аудиторію, – у 1,1% випадків. The Past Perfect Tense, The Future in the Past Tense використовуються лише в текстах, зорієнтованих на дорослу аудиторію: 2,3% і 1,4% реалізацій відповідно.

Підбиття результатів аудиторського аналізу дозволило зазначити, що

інваріантні ознаки просодичного оформлення іншомовного дидактичного дискурсу при реалізації текстів як для сприйняття реципієнтом-дитиною, так і для сприйняття реципієнтом-дорослим є такими: достатньо високий ступінь гучності голосу дикторів; чіткість артикуляції, структурованість при реалізації сегментів мовлення; ритмізований характер подання навчальної інформації; характерний спадний малюнок тонового оформлення; загальна паузація спирається на синтаксичну структурованість досліджуваних текстів, з помірним вживанням пауз-хезитацій.

Разом з тим за результатами здійсненого аудиторського аналізу можна сказати, що процес реалізації дидактичного матеріалу, стратегія підбора лінгвістичних засобів викладачем-носієм мови варіюється залежно від його комунікативного наміру та віку очікуваного реципієнта, що знаходить своє відображення в процесі кодування і декодування навчальної інформації. Було встановлено, що викладачами використовується конкретний набір ПЗ, характерних для викладу навчального матеріалу при роботі з дитячою аудиторією у порівнянні з дорослою аудиторією.

Дані інструментального аналізу підтверджують результати проведеного аудиторського аналізу щодо просодичного оформлення ІДТ різної вікової направленості і дозволяють зробити наступні висновки. По-перше, просодичний еталон актуалізації змісту в ІДД зумовлюється впливом екстралінгвістичного фактору віку реципієнта, що виявляється на рівні мелодійного, динамічного та темпорального оформлення згаданого виду дискурсу. По-друге, викладачем-носієм мови використовується конкретний набір дистинктивних просодичних засобів, характерних для викладу навчального матеріалу, розрахованого на УПШ у порівнянні з викладом навчального матеріалу, розрахованого на дорослу аудиторію з урахуванням прагматичної функції впливу.

Результати проведеного фонетичного дослідження показують, що існує диференційний підхід до відбору просодичних засобів, які використовуються при актуалізації змісту іншомовного дидактичного дискурсу з урахуванням

екстралінгвістичного фактору – віку реципієнта. Також доведено, що просодичне аранжування іншомовних дидактичних текстів зумовлюється його прагматичною спрямованістю, особливостями композиційної і логіко-семантичної структури. Даний аспект було підтверджено як даними аудиторського аналізу, так і результатами інструментального аналізу, і покладено в основу підбору навчального матеріалу для складання системи вправ та розробки моделі підготовки майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів актуалізації змісту англійської мови за допомогою засобів просодичної системи англійської мови.

2.2. Принципи навчання студентів коректного просодичного оформлення іншомовного дидактичного дискурсу монологічного характеру, зорієнтованого на сприйняття учнями початкових класів

Визначення та обґрунтування принципів навчання виступають невід'ємним елементом процесу підготовки МВАМ до коректного просодичного оформлення іншомовного дидактичного дискурсу, розрахованого на сприйняття молодшими школярами.

Відповідно до мети і завдань даного дослідження було виділено такі *принципи навчання*:

1) принцип єдності системи вправ для відпрацювання просодичного оформлення іншомовних дидактичних текстів з іншими системами вправ, які використовуються при навчанні студентів іноземних мов та при вивченні ними курсу методики викладання іноземних мов;

2) принцип відповідності змісту вправ меті навчання;

3) принцип зумовленості просодичних засобів конкретними ситуаціями спілкування;

4) принцип використання просодичних засобів в іншомовних дидактичних текстах з урахуванням соціолінгвістичного та психолінгвістичного аспектів сприйняття та породження мовлення;

5) принцип інтеграції з рідною мовою.

Виділення даних принципів було проведено на основі висновків, отриманих в розділі 1: принцип 1 відповідно до даних глави 1.2, принципи 2, 5 – відповідно до глави 1.3, принципи 3, 4 – глави 1.1., а також при урахуванні доробку лінгводидактичної науки [8; 52; 109; 121; 158; 173; 181; 183].

Принцип єдності системи вправ для відпрацювання просодичного оформлення іншомовних дидактичних текстів з іншими системами вправ, які використовуються при навчанні студентів іноземних мов та при вивченні ними курсу методики викладання іноземних мов базується на тому, що дана система вправ має носити професійно-зорієнтований характер та має бути частиною загальної системи вправ по виробленню іншомовної комунікативної компетенції студентів. Принцип виділено у зв'язку з тим, що, відповідно даних Розділу 1, не існує системи вправ та відповідних навчальних матеріалів, які направлено на підготовку МВАМ коректно просодично оформлювати ІДТ з метою навчання УПШ актуалізувати зміст іншомовного висловлювання.

Даний принцип відображає необхідність формування комунікативної компетенції у комплексі, при урахуванні взаємовпливу та взаємодоповнення різних видів мовленнєвої діяльності та проявляється в кожній групі вправ розробленої системи вправ, яку описано в главі 2.3. Таким чином, система вправ, покладена в основу підготовки студентів в рамках даної роботи, представляє собою єдність, яка включає в себе складовими елементами підсистеми вправ, спрямовані на формування та розвиток навичок та вмінь, необхідних студентам для підвищення ефективності роботи з молодшими школярами при навчанні їх іноземної мови.

Згідно з названим принципом проводиться навчання студентів не тільки коректного просодичного оформлення мовлення, розрахованого на сприйняття молодшими школярами, але й складанню планів занять, підбору відповідних завдань і вправ, які сприяють підвищенню якості засвоєння школярами навчального матеріалу. Також слід зазначити, що протягом занять студенти

відпрацьовують лексичний матеріал, вчаться толерантного ставлення до своїх колег під час корегування їхнього мовлення.

Принцип відповідності змісту вправ меті навчання відображає направленість використовуваних завдань у розробленій системі вправ на досягнення мети по підготовці МВАМ до навчання учнів початкових класів коректно просодично оформлювати іншомовне висловлювання з метою актуалізації його змісту та враховано в кожному підкомплексі вправ, що викликано необхідністю окремого підходу до формування досліджуваних навичок студентів, оскільки розвиток фонематичного слуху дитини – складний процес, який потребує часу та багатьох зусиль як з боку вчителя, так і з боку учня і його родини (див. главу 2.3). Формування вмінь та навичок учнів значною мірою залежить від рівня кваліфікованого підходу вчителя до процесу викладання ІМ: підбір методів та прийомів, загальна організація уроку, урахування індивідуальних психологічних особливостей дітей, індивідуального середовища, в якому зростає дитина. Вчитель має звертати увагу на рівень сформованості фонематичного слуху дитини, що може виявлятися як на рівні сформованості навичок говоріння, так і навичок письма; має звертати увагу на вміння дитини концентрувати увагу на об'єктах процесу навчання; особливу складність при цьому викликає саме просодичне оформлення мовлення, оскільки майже не існує можливості продемонструвати його дитині за допомогою наочності.

Необхідно брати до уваги той факт, що даний процес починається з розпізнання голосних та приголосних звуків, сонорних та шумних, твердих та м'яких, пізніше – дзвінких і глухих, відбувається перехід від сприйняття звуків не тільки у сильній, а й у слабкій позиції. При цьому постає необхідність коректної реалізації темпоральної складової, оскільки чим вище темп, тим частіше спостерігається вплив одних звуків на інші.

Подаючи новий лексичний матеріал для сприйняття дитиною під час підготовчої роботи по виробленню навичок просодично оформлювати іншомовне мовлення, необхідно звернути увагу на активний та пасивний

словниковий запас кожного з учнів, у цьому виявляється індивідуальний підхід до кожного з учнів з урахуванням сформованої у них картини світу.

Пропонуючи учням виконувати ті чи інші вправи, направлені на вироблення навичок актуалізувати зміст іншомовного висловлювання за допомогою ПЗ, вчитель має визнати пріоритетність розвитку мотиваційної сфери дитини: розвитку її пізнавального інтересу, викликаючи бажання працювати як на уроці англійської мови, так і вдома при виконанні домашнього завдання.

Принцип зумовленості просодичних засобів конкретними ситуаціями спілкування викликано особливостями кодування та декодування ІДД майбутніми учителями англійської мови в умовах штучного мовного оточення. Даний аспект враховано на рівні кожної системи вправ при підготовці студентів, оскільки вони мають бути готові до того, що комплекс роботи щодо виховання звукової культури мовлення дітей передбачає завдання, направлені на формування техніки мовлення: розвиток артикуляційного апарату дитини, вироблення дикції, розвиток мовленнєвого дихання та якісних характеристик мовлення, а також важливим етапом при навчанні учнів актуалізації змісту англійськомовного висловлювання є формування навичок коректно просодично оформлювати мовлення (навичок за допомогою варіювання мелодики, темпу, тембру, ритму, пауз та наголосу виразити свої думки та настрої в конкретних ситуаціях спілкування).

Формування навичок актуалізації змісту англійськомовного висловлювання у молодших школярів відбувається при цілеспрямованому та систематичному навчанні розпізнавати просодичні засоби мови та використовувати їх при читанні уголос. Методисти Т. О. Ладиженська, М. Р. Львов пов'язують формування виразності мовлення учнів із засвоєнням навичок виразного читання [112; 122]. Майбутні вчителі англійської мови мають бути підготовлені до роботи з завданнями, спрямованими на навчання передаванню почуттів, настрою, виражень, відношення до змісту тексту за допомогою ПЗ.

Принцип диференціації використання просодичних засобів в іншомовних дидактичних текстах з урахуванням соціолінгвістичного та психолінгвістичного аспектів сприйняття та породження мовлення уособлюється у формуванні навичок студентів орієнтуватися на вікові особливості дітей при підборі прийомів та методів навчання їх актуалізації змісту висловлювання при використанні коректного набору ПЗ, а також орієнтуватися на культурні аспекти життя країни, мова якої вивчається. Даний принцип відображено в усіх завданнях розробленої системи вправ (див. главу 2.3). Існує необхідність найбільш детально розглянути саме цей принцип, оскільки він у даному дослідженні в більшій мірі відображає закономірності породження іншомовного мовлення в дидактичних цілях професійними викладачами-носіями мови.

Звертаючись до соціолінгвістичного аспекту, слід відмітити, що текст, який читається, є дискурсом: читання – це взаємодія читача, тексту та його автора. Представники різних культур по-різному будують тексти з точки зору викладення ідей. Доведено, що представники англомовних культур у побудові писемного тексту без побічних асоціацій просуваються до викладення основної думки, що викликає складності для їх розуміння носіями української або російської мови [179, с. 69-70].

Процес навчання ІМ учнів початкових класів є дуже складним, оскільки майбутній учитель має брати до уваги, що розвиток дитини – неперервний процес, який характеризується виділенням декількох періодів. В основі кожного періоду лежать закономірності психічного розвитку людини, які учитель-професіонал бере до уваги при реалізації ІДД: кожному віку характерна наявність провідної діяльності, яка при її урахуванні сприяє процесу навчання ІМ. При цьому вікова періодизація характеризується сукупністю таких умов, як: система вимог, що ставляться до дитини; сутність відносин з оточуючими людьми; тип знань, якими оволодіває дитина; тип діяльності, якою оволодіває дитина; спосіб засвоєння знань; рівень розвитку психічної структури особистості.

З огляду на вищезазначене постає необхідність розгляду проблеми психологічних особливостей навчання іноземних мов УПШ взагалі та проблеми навчання їх просодії зокрема.

Розвиток особистості дитини відбувається в результаті її активної взаємодії з оточуючим світом: мікро– (родиною) та макросередовищем (суспільством) в ході процесів навчання та виховання, а також в результаті самоосвіти та самовиховання. При цьому відомо, що потенціал розвитку дитини, її активність закладені в ній від народження.

У навчанні УПШ англійської мови до уваги береться той факт, що однією з сил, які впливають на розвиток дитини, є активність особистості. В процесі розвитку та навчання дитина повинна не пасивно пристосовуватися до середовища, а активно його досліджувати. Таким чином ефективність процесу розвитку та навчання дитини залежить від вміння вчителя направляти активність дитини при виконанні конкретних завдань з метою вивчення іноземної мови.

Важливим є і те, що в період молодшого шкільного віку у дітей швидко розвивається образне мислення, що викликає необхідність використання великої кількості наочних посібників під час занять. Оскільки ігрова діяльність залишається одним з провідних видів діяльності, під час занять вчитель має використовувати завдання у формі ігор, що підвищить ефективність вивчення ІМ. У цей період дитина не лише отримує знання, а й вчиться різноманітним засобам їх отримання, що значно ускладнює процес оволодіння іноземною мовою. При цьому важливо врахувати те, що навчальна діяльність під керівництвом має переходити у самонавчання.

Урахування психологічних особливостей учнів, урахування рівню розвитку пам'яті, мислення, уваги, особистісних рис дитини призведе до підвищення ефективності процесу навчання взагалі та до підвищення ефективності процесу навчання іноземних мов зокрема. Саме тому існує необхідність пошуку диференційного підходу до учнів як на заняттях з англійської мови, так і в процесі позакласного спілкування. Пошук спирається

на результати систематичного вивчення особистості учня шляхом спостережень, аналізу навчальної діяльності, трудової активності, ставлення до процесу навчання, працездатності тощо.

Диференційний підхід виявляється у визначенні об'єму і складності завдань, які виконують учні, надання їм більшої або меншої самостійності при виконанні роботи по виробленню навичок актуалізації змісту іншомовного висловлювання за допомогою просодичних засобів, у заохоченні одних учнів і підвищенні вимог до інших. Особливу складність становить вироблення індивідуального підходу до учнів, які виявляють інтерес до процесу навчання, але відчують при цьому складності, викликані особливостями рівнів розвитку психічних процесів.

Психологічною особливістю учнів початкової школи виступає підвищена розумова активність, яка виявляється в прагненні учнів ставити велику кількість питань, досліджувати нові об'єкти. Такі діти з радістю беруть участь у ході навчального процесу, виконують поставлені завдання, керуючись почуттям дисципліни.

Важливим компонентом психологічної готовності дитини до навчання є наявність елементарних передумов для вироблення навичок та вмінь, необхідних для оволодіння ІМ, передумов до саморегуляції навчальної діяльності. При цьому дитина, отримуючи завдання, прагне усвідомити його сутність, намагається спланувати дії, необхідні для досягнення позитивного результату, виявляє бажання контролювати хід виконання завдання та його результат відповідно до вказівок учителя. Навчальна саморегуляція – результат як спеціального навчання дитини, так і уроджена особливість нервової системи дитини, і вказує на ступінь врівноваженості нервово-психічних процесів. Врівноважена дитина більш здатна розмірковувати, що призводить до спрощення процесу засвоєння способів саморегуляції навчальної діяльності. Неврівноважена, імпульсивна дитина виявляє тенденцію до виконання навчальних вправ без попереднього планування дій, не здатна контролювати хід виконання вправ, виявляє підвищену неухважність. У таких дітей навчальна

саморегуляція може бути вироблена як результат значних спільних зусиль з боку вчителя та батьків.

При реалізації принципу диференційного підходу під час навчання дітей молодшого шкільного віку слід враховувати рівень розвитку короткочасної пам'яті, яка виявляється при виконанні дій по сприйняттю предмету навчання (в даному випадку елементу просодичної системи мови) і його часткового або повного відтворення через короткий проміжок часу. Наприклад, деякі учні здатні повністю відтворити інтонаційний малюнок речення, яке було один раз реалізовано вчителем, для іншого учня існує необхідність кількаразового повторення одного і того самого речення по частинах і лише потім як єдиного цілого.

Пропонуючи учням виконувати ті чи інші вправи, спрямовані на вироблення навичок актуалізації змісту іншомовного висловлювання за допомогою просодичних засобів, вчитель має визнати пріоритетність мотиваційного розвитку дитини: розвитку її пізнавального інтересу, викликаючи бажання працювати як на уроці англійської мови, так і вдома при виконанні домашнього завдання.

Принцип інтеграції з рідною мовою зумовлений необхідністю виділення тих просодичних засобів при підготовці студентів до навчання учнів актуалізації змісту англійськомовного висловлювання, які є характерними як для рідної, так і для іноземної мови. Урахування даного принципу при створенні системи вправ дозволяє проілюструвати особливості варіювання засобів просодичної системи мови при проведенні паралелей між українською мовою та іноземною.

Розроблені принципи навчання студентів коректно просодично оформлювати іншомовний дидактичний дискурс монологічного характеру покладено в основу розробки системи вправ та складання моделі підготовки майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів молодших класів актуалізації змісту іншомовного висловлювання за допомогою просодичних засобів англійської мови.

2.3. Система вправ для формування навичок майбутніх учителів англійської мови коректно просодично оформлювати іншомовний дидактичний дискурс, розрахований на сприйняття учнями початкових класів

Поняття «мовленнєва компетенція» розглядається вченими-лінгводидактими як певна система найважливіших навичок і вмінь в усіх видах, стилях і жанрах мовленнєвої діяльності, що забезпечує передусім готовність студентів до мовотворчості в будь-якій життєвій ситуації, у тому числі – в ситуації спілкування у дидактичних цілях (А. М. Богуш, С. Ю. Ніколаєва, Н. К. Склярєнко, О. Б. Тарнопольський та інші). Означена готовність полягає у здатності студентів орієнтуватися в мовленнєвій ситуації, веденні та плануванні підготовчої роботи до реалізації дидактичного мовленнєвого акту, здійсненні задуму мовленнєвої діяльності, самоконтролі й самооцінці власних висловлювань [59]. Аналіз досліджень педагогів-практиків щодо розвитку зв'язного мовлення доводить, що основою, на якій базується підбір вправ та методичних прийомів, виступає саме комунікативна направленість процесу навчання на уроках з ІМ. Основним засобом навчання виступає система ситуативних (умовно-комунікативних і комунікативних) вправ, головною особливістю яких є моделювання мовленнєвої ситуації. Формування навичок і вмінь мовленнєвого спілкування є важливим елементом мовленнєвої компетенції [26].

Необхідність навчання МВАМ коректно просодично оформлювати іншомовний дидактичний дискурс з метою навчання учнів початкових класів актуалізувати зміст іншомовного висловлювання обумовлює потребу побудови системи вправ для вироблення відповідних навичок студентів. В основу системи вправ покладено принципи, описані в попередньому підрозділі.

Сутність системи вправ полягає в тому, щоб, по-перше, подати студентам

необхідні теоретичні відомості щодо понять «дискурс», «текст», «функціонально-прагматична направленість», «екстралінгвістичні фактори», «кодування та декодування дискурсу», «просодія», «модальність» «диференційний підхід» та відомості щодо психолінгвістичних і соціолінгвістичних особливостей процесу розгортання ІДД; по-друге, сформувати та відпрацювати навички студентів коректно просодично оформлювати ІДТ з урахуванням екстралінгвістичного фактору віку реципієнта.

У розробці системи вправ до уваги було прийнято той факт, що, згідно з дослідженнями О. Б. Тарнопольського, існує ряд причин, які вимагають створення окремої системи вправ для навчання монологічного мовлення:

- мовні та психологічні особливості монологічного мовлення (еліптичність, фразеологічність, послаблення зворотних зв'язків, використання більш формальних мовних засобів у порівнянні з діалогічним мовленням);
- репродуктивний або продуктивний характер вправ (вправи виконує один студент-мовець);
- індивідуальний характер вправ (говорить, тобто виконує вправу один студент, всі інші слухають);
- необхідність навчання не тільки непідготовленого, але й підготовленого мовлення (необхідність надання часу на підготовку презентацій та доповідей, складання нотаток) [179, с. 48].

В основу системи вправ покладено урахування того, що серед методичних прийомів, які використовуються при виробленні навичок і вмінь усного мовлення виділяють один з найважливіших – зразок мовлення вчителя (еталон), який засвоюється УПШ на рівні наслідування.

Система вправ, що розроблена для підготовки майбутніх учителів англійської мови, представлена трьома *комплексами вправ* (таб. 2.1).

Перший комплекс вправ спрямований на опрацювання уявлень про типи мовних засобів та їх функції у дидактичному дискурсі. Даний комплекс

Таблиця 2.1

Система вправ для підготовки майбутніх учителів англійської мови до використання просодичних засобів англійської мови з метою навчання молодших школярів актуалізації змісту



Ознайомлення з відмінностями розгортання різних типів ІДД	Оволодіння навичками співвіднесення ІДТ з різними віковими категоріями слухачів	на основі самостійного укладання ІДТ
---	---	--------------------------------------

використовувався на підготовчому етапі і містив некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивні вправи. Відповідно вирішуваним завданням, вправи даного комплексу було направлено на:

- опрацювання (усвідомлення) знань щодо особливостей функціонування просодичної системи англійської мови, характеристик дискурсу взагалі та іншомовного дидактичного дискурсу як такого;

- опрацювання знань соціокультурного та психолінгвістичного аспекту розгортання іншомовного дидактичного дискурсу;

- усвідомлення відмінностей розгортання дидактичного дискурсу, зорієнтованого на сприйняття різною за віком аудиторією учнів за просодичними, граматичними, лексичними, синтаксичними та графічними засобами його оформлення.

У процесі виконання вправ даного комплексу майбутні учителя англійської мови:

- проводили спостереження за реалізацією еталону іншомовного дидактичного дискурсу у роботі викладачами-носіями англійської мови;

- складали методичні розробки уроків для учнів з фрагментами пояснення щодо використання просодичних засобів оформлення іншомовного висловлювання;

- проводили розпізнавання та творчо використовували просодичні засоби при оформленні іншомовного висловлювання;

- опрацьовували електронні словники за певними розділами, що закріплювали вимову слів.

Під час ознайомлення студентів з навчальною інформацією викладачем використовуються наочні та технічні засоби: аудіозаписи зразків іншомовного дидактичного дискурсу монологічного характеру, схеми, графіки, таблиці, картки. Сьогодні існує ряд озвучених словників, які записані на CD-ROM і які працюють в режимі On-line.

Практика викладання іноземних мов підтверджує необхідність використання фонетичних записів у процесі навчання мовної діяльності.

Відомо, що в результаті іншомовної мовленнєвої діяльності відбувається так званий процес «упізнавання» – сукупність процесів відновлення у свідомості уявлення про раніше сприйнятий і утриманий в пам'яті об'єкт. При цьому необхідною умовою відтворення впізнаного об'єкту є наявність елементів, на які спирається зорово-слуховий аналізатор. Роль такого елемента може виконувати повторне перцептивне сприйняття об'єкту або його зображення [85, с.460]. У даному випадку значну роль в цьому плані відіграє коректне мовлення носія мови, подане в CD-додатку. Не можна не враховувати і той факт, що в словникових виданнях (електронний варіант) використовується спосіб швидкого пошуку конкретного слова і прикладів його вживання [115].

Другий комплекс вправ був спрямований на формування та розвиток навичок використання просодичних засобів у іншомовному дидактичному дискурсі. Основна увага приділялась порівнянню та співвіднесенню просодичного оформлення типів дидактичного дискурсу (зорієнтованого на сприйняття дитячою та дорослою аудиторією). Даний комплекс використовувався на тренувальному етапі, при цьому вправи можна охарактеризувати як умовно-комунікативні, рецептивні, рецептивно-репродуктивні.

За групами цей комплекс містив вправи на:

- опрацювання дистинктивних просодичних засобів, які використовує професійний викладач-носій англійської мови при озвучуванні навчальних текстів перед дорослою аудиторією;
- опрацювання дистинктивних просодичних засобів, необхідних для озвучування навчальних текстів у дитячій аудиторії;
- розрізнення дидактичних текстів та використаних просодичних засобів за їх орієнтованістю на певну аудиторію слухачів.

Розпізнавальна діяльність в межах даного підкомплексу вправ, мета якого полягає у формуванні навичок студентів виділяти типи дидактичного дискурсу та їх лінгвістичні ознаки, уособлювалась у виконанні наступних видів завдань:

- розпізнавання текстів, поданих у вигляді мінімальних пар: текст,

розрахований на сприйняття дорослою аудиторією слухачів, і текст, розрахований на сприйняття дитячою аудиторією слухачів;

- виділення стилю тексту, визначення лінгвістичних ознак (фонетичних, граматичних, стилістичних, лексичних), які відрізняють дидактичні тексти від текстів інших типів: студенти самостійно знаходять тексти інших стилів (наприклад, порівняння з текстами розмовного стилю або стилю декламації) і проводять порівняльну характеристику;

- виділення фраз, які чітко демонструють відмінності в просодичному оформленні текстів, направлених на сприйняття дитячою аудиторією слухачів у порівнянні з текстами, направленими на сприйняття дорослою аудиторією слухачів і аналіз елементів просодичної системи:

1. на рівні мелодійного оформлення:

- а) з'ясування рівня мелодики сегментів фрази (перед'ядерна, ядерна, заядерна частини), фрази в цілому, абзацу, тексту в цілому;

- б) характеристика діапазону мелодійного компоненту сегментів фрази (перед'ядерна, ядерна, заядерна частини), фрази в цілому, абзацу, тексту в цілому;

- в) характеристика форм зміни мелодійної кривої в сегментах фрази (перед'ядерна, ядерна, заядерна частини), у фразі в цілому, в абзаці, тексті в цілому;

2. на рівні сприйняття гучності:

- а) характеристика рівня гучності вимовляння сегментів фрази (перед'ядерна, ядерна, заядерна частини), фрази в цілому, абзацу, тексту в цілому;

- б) характеристика діапазону гучності сегментів фрази (перед'ядерна, ядерна, заядерна частини), фрази в цілому, абзацу, тексту в цілому;

3. на рівні темпоральних змін:

- а) характеристика зміни темпу сегментів фрази (перед'ядерна, ядерна, заядерна частини), фрази в цілому, абзацу, тексту в цілому;

- б) з'ясування локалізації пауз (міжсинтагмені, внутрішньосинтагмені) та

характеристика типу пауз (синтаксичного членування, хезитація, виділення, емфатична);

в) тривалість пауз (дуже короткі, короткі, середні, довгі, дуже довгі);

4. на рівні фразового наголосу:

а) з'ясування характеру розподілу наголосу в межах фрази (локалізація синтагматичного наголосу на початку, в середині та в кінці фрази);

б) виділення логічного і емфатичного наголосу у фразі, виділення випадків співпадання даних видів наголосу із синтагматичним наголосом.

Продуктивна діяльність на даному етапі, мета якої полягає у формуванні навичок студентів проводити перцептивний аналіз просодичного компоненту усних іншомовних дидактичних текстів монологічного характеру, уособлюється у виконанні наступних видів завдань:

- групування просодичних засобів відповідно до типу дидактичних текстів: виділення тих мелодійних, динамічних і темпоральних характеристик, які чітко підкреслюють направленість тексту на реципієнта-дорослого або реципієнта-дитину;

- поділ текстів на фрази, синтагми і ритмічні групи;

- транскрибування текстів;

- виділення головно наголошених та наголошених складів у синтагмах та фразах тексту;

- виділення типу фразового наголосу: синтагматичного, логічного, емоційного;

- виділення найбільш часто використаного типу мелодійного контуру, який оформлює фрази дидактичних текстів;

- характеристика тонального діапазону тексту (вузький, середній, широкий);

- з'ясування типу шкал, які є найбільш характерними для реалізованих синтагм (фраз);

- характеристика змін гучності початку, середини, кінця тексту (низька,

знижена, помірна, підвищена, висока), пояснення причин зміни гучності; співставлення змін гучності у синтагмі або фразі зі змінами інших компонентів просодії;

- з'ясування довжини пауз (дуже короткі, короткі, середні, довгі, дуже довгі);
- з'ясування типів пауз: міжсинтагмені та внутрішньосинтагмені (хезитації та психологічні);
- з'ясування характеру зміни темпу в тексті (дуже повільний, повільний, середній, швидкий, дуже швидкий);
- з'ясування характеру зміни темпу на рема-тематичних частинах тексту (поскладовий, дуже повільний, повільний, середній, швидкий, дуже швидкий).

Третій комплекс вправ був спрямований на удосконалення у майбутніх учителів англійської мови навичок використання просодичних засобів в іншомовному дидактичному дискурсі монологічного характеру відповідно заданого еталону, розрахованому на сприйняття учнями початкових класів. Даний комплекс використовувався на етапі закріплення і містив умовно-комунікативні, рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні вправи.

Групи вправ:

- на вдосконалення навичок використання просодичних засобів в іншомовному дидактичному дискурсі, розрахованому на сприйняття дитиною на основі прикладів реалізації еталону дикторами-професіоналами;
- на вдосконалення навичок використання просодичних засобів в іншомовному дидактичному дискурсі, розрахованому на сприйняття дитиною на основі самостійного укладання дидактичних текстів та їх самостійного аналізу.

У навчанні студентів самостійно контролювати коректність використання ними просодичних засобів при розгортанні ІДД робота полягає у виконанні наступних видів завдань:

- прослуховування незнайомого іншомовного дидактичного тексту в двох реалізаціях (текст, розрахований на сприйняття дорослою аудиторією і текст, розрахований на сприйняття дитячою аудиторією);
 - транскрибування та інтонування текстів;
 - відпрацювання вимови окремих слів за допомогою електронних версій словникових видань;
 - відтворення окремих фраз та цілого тексту за дикторами;
 - самостійне голосне читання текстів;
 - запис студентами свого читання текстів на магнітну стрічку або електронний носій інформації;
 - порівняння запису студентського читання з записами еталонів тих самих текстів, реалізованих професійними викладачами-носіями мови і пошук своїх помилок і шляхів їх позбавлення.

Однією з рис даного підкомплексу вправ є комунікативно-творчий характер, який полягає у виконанні наступних завдань:

- складання студентами фрагментів тексту на запропоновану тематику для прослуховування дитячою аудиторією слухачів, фонетична розмітка, реалізація цих фрагментів у формі читання;
- складання студентами текстів на запропоновану тематику для прослуховування дитячою аудиторією слухачів, фонетична розмітка;
- самостійний запис на магнітну стрічку або електронний носій інформації текстів, складених студентами;
- самостійне коригування просодичного оформлення текстів;
- корегуванням просодичного оформлення текстів, складених іншими студентами (робота у парах і групах);
- відтворенням відредагованих текстів з урахуванням еталонного використання просодичних засобів для прослуховування учнями;
- лінгвістичні рольові ігри, направлені на відпрацювання навичок просодичного оформлення дидактичного дискурсу.

Нижче представлено приклади вправ розробленого комплексу. За основу прийнято систему вправ Н. К. Склярєнко, яка відображає комунікативний підхід до навчання іноземних мов [174]. Формування навичок МВАМ коректно використовувати ПЗ при розгортанні іншомовного дидактичного дискурсу відбувається на основі вправ, направлених на розвиток навичок та вмінь аудіювання, письма, говоріння, вправ, направлених на розвиток навичок та вмінь коректно просодично оформлювати іншомовне монологічне мовлення в дидактичних цілях та вправ, направлених на розвиток навичок та вмінь самостійного укладання дидактичних текстів, укладання абзацу і тексту та самоконтролю. Студенти вчать брати до уваги психолого-фізіологічні особливості людини при спілкуванні, її картину світу і функціонально-прагматичний та соціокультурний аспекти процесу розгортання ІДД. Постає необхідність зазначити, що вправи комплексу не є комунікативними, оскільки направлені лише на створення бази для відпрацювання усного дидактичного мовлення студентів у формі читання і забезпечують розуміння елементів ІДТ. У цьому проявляється комунікативна спрямованість вправ, які в межах розробленої методики є некомунікативним або умовно-комунікативними [179, с. 105].

Вправа 1.

Тип вправи: вмотивована, некомунікативна, рецептивно-репродуктивна вправа з повним керуванням, з природною опорою, без рольового ігрового компоненту, індивідуальна.

Інструкція: прослухайте іншомовний дидактичний текст. Підкресліть слова, які вам незнайомі. З'ясуйте за допомогою словника та аудіозапису, як ці слова мають звучати. Відпрацюйте їх уголос. Прослухайте текст ще раз. Прочитайте весь текст уголос. Порівняйте своє читання зі зразком запису тексту диктором. Проаналізуйте причини своїх помилок. Відтворіть текст ще раз.

Тип контролю: самоконтроль за допомогою аудіозапису/контроль з боку викладача.

Вправа 2.

Тип вправи: вмотивована, некомунікативна, рецептивно-репродуктивна вправа з повним керуванням з природною опорою, без рольового ігрового компоненту, індивідуальна/ у парах/ групова/.

Інструкція: прослухайте ІДТ. Зверніть увагу на підкреслені словосполучення. Затранскрибуйте їх. Відпрацюйте вимову словосполучень. Прочитайте текст уголос. Проаналізуйте причини своїх помилок. Відтворіть текст ще раз.

Тип контролю: самоконтроль за допомогою аудіозапису/взаємоконтроль.

Вправа 3.

Тип вправи: вмотивована, умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна вправа з повним керуванням, з природною опорою, з рольовим ігровим компонентом, групова.

Інструкція: уявіть, що ви вчитель АМ у початковій школі. Перед вами постає необхідність підібрати навчальний матеріал (текст) для наступного заняття. Прослухайте ІДТ, звертаючи увагу на підкреслені слова, відзначені логічним наголосом. Прочитайте текст для своїх колег так, як би ви реалізували його для сприйняття учнями початкової школи.

Тип контролю: взаємоконтроль.

Вправа 4.

Тип вправи: вмотивована, умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна вправа з повним керуванням, з природною опорою, з рольовим ігровим компонентом, парна.

Інструкція: прослухайте ІДТ, підкресліть лексичні одиниці, на які припадає фразовий наголос. Порівняйте коректність виконання завдання у парах, орієнтуючись на еталон (аудіозапис). Проаналізуйте причини своїх помилок. Виступіть у ролі вчителя початкових класів, ваш напарник – УПШ, прочитайте текст своєму напарнику, звертаючи увагу на коректність вживання фразового наголосу.

Тип контролю: взаємоконтроль.

Вправа 5.

Тип вправи: вмотивована, некомунікативна, рецептивно-репродуктивна вправа з повним керуванням, з природною опорою, без рольового ігрового компоненту, індивідуальна.

Інструкція: прослухайте ІДТ. Затранскрибуйте його, проведіть фонетичну розмітку, виділяючи фрази, синтагми та ритмічні групи. З'ясуйте характер пауз (дуже короткі, короткі, середні, довгі, дуже довгі). Порівняйте коректність виконання у парах, орієнтуючись на аудіозапис. Проаналізуйте причини своїх помилок. Прочитайте текст уголос.

Тип контролю: взаємоконтроль/контроль з боку вчителя.

Вправа 6.

Тип вправи: вмотивована, умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна вправа з повним керуванням, з природною опорою, з рольовим ігровим компонентом, індивідуальна.

Інструкція: прослухайте ІДТ. Затранскрибуйте його, проведіть фонетичну розмітку, виділяючи фрази, синтагми та ритмічні групи. З'ясуйте тип пауз (міжсинтагмені, міжфразові, між ритмічними групами; хезитаційні, виділення, синтагматичного членування, психологічні). Порівняйте коректність виконання, орієнтуючись на еталон (аудіозапис). Проаналізуйте причини своїх помилок. Виступіть у ролі вчителя АМ у початковій школі, прочитайте відпрацьований текст для сприйняття групою, яка візьме на себе роль молодшого школяра.

Тип контролю: контроль з боку вчителя.

Вправа 7.

Тип вправи: вмотивована, умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна вправа з повним керуванням, з природною опорою, з рольовим ігровим компонентом, парна.

Інструкція: прослухайте ІДТ. Затранскрибуйте його, проведіть фонетичну розмітку, виділяючи фрази, синтагми та ритмічні групи. З'ясуйте характер зміни темпу (дуже повільний, повільний, середній, швидкий, дуже швидкий).

Порівняйте коректність виконання у парах, орієнтуючись на аудіозапис. Проаналізуйте причини своїх помилок. Розіграйте у парах навчальну ситуацію у школі, прочитайте текст напарнику – УПШ.

Тип контролю: взаємоконтроль/контроль з боку вчителя.

Вправа 8.

Тип вправи: вмотивована, умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна вправа з повним керуванням, з природною опорою, з рольовим ігровим компонентом, групова.

Інструкція: прослухайте два ІДТ у групах. Проведіть фонетичну розмітку текстів. З'ясуйте, який з текстів розраховано на сприйняття учнями початкових класів, який – дорослими слухачами. Обґрунтуйте свою думку, спираючись на фонетичну розмітку. Одна з груп презентує читання тексту, розрахованого на сприйняття дорослою аудиторією слухачів, інша – тексту, розрахованого на сприйняття дитячою аудиторією.

Тип контролю: самоконтроль/взаємоконтроль/контроль з боку вчителя.

Вправа 9.

Тип вправи: вмотивована, умовно-комунікативна, продуктивна вправа з частковим керуванням, без природної опори, з рольовим ігровим компонентом, парна.

Інструкція: складіть ІДТ, розрахований на сприйняття дитячою аудиторією слухачів, на основі самостійно підібраних вами ключових слів, самостійно оберіть тему тексту. Затранскрибуйте, проведіть фонетичну розмітку. Прочитайте текст. Запишіть читання тексту на носій інформації. Проаналізуйте з партнером коректність читання. Розіграйте реалізацію ІДТ в початковій школі.

Тип контролю: взаємоконтроль/контроль з боку вчителя.

Вправа 10.

Тип вправи: вмотивована, умовно-комунікативна, продуктивна вправа з частковим керуванням, без природної опори, з рольовим ігровим компонентом, групова.

Інструкція: складіть вступну/ основну/ заключну частину ІДТ, розрахованого на сприйняття дитячою або дорослою аудиторією слухачів. Затранскрибуйте, проведіть фонетичну розмітку. Уявіть себе перед відповідною до вашого тексту аудиторією слухачів. Прочитайте текст так, щоб інші групи з'ясували, на якого саме слухача розраховано складений дидактичний текст.

Тип контролю: взаємоконтроль/контроль з боку вчителя.

Заняття, засноване на використанні розробленої системи вправ, під час підготовки студентів проходили за такою структурою.

1. Вступне слово викладача: повідомлення теми, мети заняття, мотивація діяльності студентів. Акцентуація уваги студентів відбувалася на тому, що ефективність процесу розгортання ІДД залежить значною мірою від вміння вчителя варіювати мовні засоби, а особливо – просодичні засоби мови, оскільки від цього процесу залежить ступінь розуміння учнями навчальної інформації та її засвоєння.

2. Повторення вивченої студентами теоретичної інформації та її практичне застосування (наприклад: назвіть складові просодичної системи мови; які типи шкал найбільш характерні дидактичним текстам, розрахованим на сприйняття учнями початкових класів, які – дидактичним текстам, розрахованим на сприйняття дорослою аудиторією слухачів). Студентам давалися мінімум два абзаци дидактичних текстів (мінімальна пара) і ставилося завдання: по-перше, з'ясувати на яку аудиторію слухачів орієнтовано той або інший уривок тексту; по-друге, студенти мали затранскрибувати і провести фонетичну розмітку запропонованих абзаців; по-третє, студенти мали у парах відпрацювати вимовляння даних абзаців, починаючи з вимовляння окремих слів, далі словосполучень, речень і всього абзацу, корегуючи один одного; по-четверте, студенти відпрацьовували ті самі абзаци у групах; по-п'яте, сильні студенти групи читали уривки тексту, всі інші студенти повторювали; по-шосте, кожен зі студентів реалізовував відпрацьовані уривки текстів у формі читання, а інші студенти групи корегували процес їх реалізації.

Наприклад:

1). The story of the Welsh people is one of determined resistance to invaders -the Romans, Saxons, Vikings, Normans and finally the English. After the fall of the Roman Empire in 410 AD, the barbarian Anglo-Saxons invaded Britain. Legendary kings and princes, like King Arthur, won important victories against the Saxons, but gradually these original 'Britons' were pushed west, into the hills and mountains of Wales. Welsh princes fought hard against the English, but Wales was finally conquered. In 1301 Edward 1 gave his son the title of Prince of Wales and in 1536 Wales was united with England. (TEXT FOR ADULTS).

2). Wales lies to the west of England. Look at the map, please. Here you see England and here is Wales. It's a small and a secret country. There are green fields, valleys and hills, grey mountains, grey sky and castles. (TEXT FOR CHILDREN).

3. На наступному етапі заняття студентам пропонувалася тема, відповідно до якої вони мали скласти вступний абзац тексту, розрахованого на сприйняття дорослою аудиторією слухачів і тексту, розрахованого на сприйняття дитячою аудиторією слухачів. Складання абзацу розпочиналося з написання плану і добору ключових слів та словосполучень, виділення теми і реми майбутнього тексту та даного конкретного абзацу. Далі студенти виділяли засоби всіх рівнів мовної системи (лексичні, граматичні, фонетичні, синтаксичні), які, на їхню думку, відрізняли тексти, направлені на сприйняття різною віковою категорією слухачів.

До завдання студентів групи входило уважно слухати відповіді своїх колег та при необхідності корегувати їх, допомагаючи розібратися з навчальним матеріалом.

Наступним завданням було транскрибування і проведення фонетичної розмітки, а також відпрацювання (вимовляння, читання) абзаців у парах та у групах, розігрування ситуацій навчального комунікативного акту. Далі кожен зі студентів реалізовував складений ним текст. Приклад тем: The Future and Us, People and Cars, English in the Fird Millennium, Eating in Britain, Right Price: Bargains, Cyberspace та інші.

4. Наступний етап заняття полягав у прослуховуванні текстів, на

опрацьовану тематику, реалізованих професійними викладачами-носіями мови та виділенні варіативних засобів актуалізації змісту в ІДД і порівнянні особливостей просодичного оформлення вступного абзацу текстів з тими, що були складені самими студентами.

5. На наступному етапі студенти підводили підсумок заняття, окреслюючи позитивні та негативні моменти їхньої роботи на занятті (в цьому виявлялося вміння студентів контролювати та корегувати свою роботу) і відзначали, які етапи заняття були складні для них і з якої причини. Далі викладач сам підводив підсумок, звертаючи увагу студентів на слабкі та сильні моменти їхньої роботи на занятті з метою запобігання повторення помилок у майбутньому.

Найбільші труднощі у студентів викликало використання типів завершального тону у фразах та реалізація тонального діапазону. Часом важко було реалізувати тексти без зайвої кількості пауз-хезитацій і контролювати темп і гучність вимови. Поступово дані аспекти відпрацьовувалися і мовлення студентів більше відповідало еталону реалізації просодичних елементів іншомовної мовленнєвої діяльності, що було виявлено в ході аудиторського та інструментального аналізу усних дидактичних текстів монологічного характеру.

6. Домашнім завданням для студентів виступала необхідність: 1) складання основної і завершальної частини текстів, що були розпочаті на занятті зі складання вступної частини, 2) виділення мовних засобів, за допомогою яких актуалізується зміст іншомовних додаткових текстів, 3) транскрибування і проведення фонетичної розмітки текстів, 4) реалізація-читання цих текстів і запис реалізації на магнітний або цифровий носій інформації.

Описана вище структура занять модифікувалась відповідно до кожного окремого етапу моделі підготовки студентів (глава 2.4).

Обов'язковим в ході заняття є попередження труднощів, які можуть виникнути в студентів у процесі роботи по виробленню і вдосконаленню

досліджуваних навичок. Викладач подавав заздалегідь лексику, яка могла б бути використана при складанні уривків текстів на запропоновану тематику, відпрацьовувалось їх вимовляння (наприклад, для теми «*The Future and Us*» пропонувалися такі вирази, як «*the twenty-first century*», «*men will wear skirts*», «*a washing powder advert*», «*a special card to get into some parks*» та інші). Також відзначалися моменти, які б могли бути найбільш важливими для розуміння текстів. Викладач підводив студентів до використання тих засобів, які б сприяли більшій ефективності складених студентами дидактичних текстів для сприйняття молодшою аудиторією школярів.

Розроблена система вправ орієнтована на підготовку студентів МВАМ до самостійної організації занять з дітьми молодшого шкільного віку з метою розвитку у останніх навичок актуалізації змісту висловлювання за допомогою просодичних засобів.

Важливими рисами такої діяльності виступає здатність студентів:

- реалізувати творчий та диференційний підхід до вироблення навичок учнів актуалізувати зміст іншомовного висловлювання просодичними засобами системи мови;
- збагачувати уявлення дітей про мовленнєві та немовленнєві засоби АМ (з опорою на рідну мову і у порівнянні з нею) та їх засвоєння при репродукції (закріпленні, повторенні) і творчому використанні даних засобів в процесі вивчення іноземної мови;
- формувати у дітей навички та вміння використання мовленнєвих та немовленнєвих засобів у монологічному мовленні при відпрацюванні текстів під керівництвом учителя, індивідуально, у парах і групах.

Під час розробки студентами занять з молодшими школярами в якості центрального моменту організації заняття приймається такий вид навчально-мовленнєвої діяльності, як читання. Це зумовлюється двома причинами:

- 1) читання як вид навчальної діяльності на сучасному етапі розглядається як комплексний процес. «Сучасні світові підходи до формування мовленнєвої

компетенції в читанні поділяють роботу з будь-яким навчальним текстом на три основні стадії: передчитання, читання та післячитання» [179, с. 108];

2) обмеженість мети стадії апробації ефективності розробленої методики навчання студентів особливостям просодичного оформлення ІДД та небагато часу для її досягнення (під час педагогічної практики студентів).

Метою формування мовленнєвої компетенції при читанні у школярів молодших класів є навчання їх розуміти загальний зміст прочитаного та вміти реагувати на засвоєну інформацію. При цьому, розглядаючи співвіднесеність кожної з трьох стадій читання, студентам подається інформація про те, що на етапах передчитання і післячитання задіяні всі три види навчальної діяльності – рецептивний, репродуктивний та продуктивний. На стадії самого читання задіяно рецептивний рівень навчальної діяльності. Усі етапи навчання мають комунікативний характер. У процесі виконання завдань в передчитанні і післячитанні комунікативний характер мовленнєвої діяльності зумовлюється цілями та завданнями, які використовуються на цих стадіях. Щодо самого читання, яке проводиться вголос за викладачем, то такий вид навчальної діяльності можна віднести до умовно-комунікативного типу.

Що стосується досліджуваного аспекту мовленнєвої компетенції-актуалізації змісту висловлювання засобами просодії, то враховуючи обмежений строк експериментального навчання в школі, при розробці вправ ставляться лише ті завдання, які віддзеркалюють частину найбільш суттєвих функціональних аспектів семантики інтонації. З логіко-семантичного аспекту відпрацьовувались навички розрізнення закінчених висловлювань від незакінчених, інтонаційні засоби протиставлення теми та реми в межах однієї фрази. Наприклад, речення «This is a table of a little old man» вимовлялось 1) як закінчене (падіння інтонації) та 2) як незакінчене (підняття інтонації так, як при перерахуванні об'єктів). Діти мали визначити: закінчив учитель думку чи ні.

Комунікативна направленість висловлювання вивчається на рівні вироблення навичок розпізнання розповідних, питальних та окличних фраз за їх інтонаційним оформленням. Наприклад, речення «The elephant has got a very

long nose» вимовлялось з різною інтонацією (питання, оклику, ствердження). Діти відповідали на такі питання учителя: «В цьому реченні я запитую чи стверджую (запитую чи вигукую)?»

У плані розрізнення прагматичної направленості мовленнєвого відрізка відпрацьовуються навички розрізнення інтонації речень описового характеру від речень з елементами впливу. У сфері емпатичної інтонації розглядались найбільш контрастні та яскраві типи виявлення емоційних чи модальних відношень в мовленні, наприклад, «We will see this elephant» та «You must see this animal».

Усі вказані функціональні аспекти інтонаційного оформлення мовлення відпрацьовуються у вправах з аудіювання, читання і підготовленого вдома говоріння.

Нижче наведено приклад послідовності видів робіт, які використовуються на уроці з УПШ і які було розроблено на основі доробку лінгводидактичних досліджень [12; 52; 91; 140; 153; 158; 209; 221].

Урок 1

Тема: The Elephant

I. Організаційний момент.

II. 1. Фонетична зарядка

2. Підготовча бесіда. Учитель ставить питання та подає команди учням англійською мовою.

Look at the picture, please. What is this? (Учитель пише на дошці «Elephant», всі разом вимовляють 2 рази). It is beautiful. It is very kind and funny. Where do elephants live? (Учитель пише на дошці «Africa, Asia», всі разом вимовляють 2 рази).

III. Аудіювання.

1. Учитель показує малюнки слонів, які попередньо було виготовлено дітьми. Показує малюнок, вимовляє «African elephants», «Asian elephants», «four-legged animal» – вимовляють учні всі разом – вимовляє вчитель – вимовляє кожен учень класу окремо.

2. Подивіться на зображення слонів на фотокартках. Що ви бачите на них? Опишіть слонів. Назвіть частини їх тіла. Введення назв тіла слона: ear (ears), trunk, tusk (tusks), вимовляють учні всі разом – вимовляє вчитель – вимовляє кожен учень класу окремо. Вам подобаються фото? Чому?

3. Зараз ви почуєте розповідь про слона. Дивіться на картки, які ви маєте (зображення слона, вуха, хобота, листя, трави, води – 2 штуки, людини, картки з кольорового паперу: сірий, білий – 2 штуки). Коли ви почуєте про те, що на них зображено, кладіть їх на край парти одну за одною.

4. Прослухайте ще раз, дивлячись на текст. Чи правильно ви розставили картки? Порівняйте у парах.

5. Вам сподобався текст? Чому? Я читала повільно чи швидко? Голосно чи тихо? Сумно чи весело? Зацікавлено чи незацікавлено?

6. Фізична пауза: фізичні вправи зі співом пісеньки за диктором.

7. Командна гра. Біля дошки два учні. На дошці написані речення із опрацьованого тексту у двох екземплярах так, щоб члени команди-суперника їх не бачили, наприклад «Elephants (пауза) eat a lot of food». «Elephants eat a lot (пауза) of food». Учитель читає речення, змінюючи місцеположення паузи. Учні мають у вигляді змагання за допомогою малюнку (символ паузи, який використовується з уроку в урок) вказати, де знаходиться пауза. За кожну правильну відповідь команда отримує бал. Після закінчення гри бали підсумовуються та команда-переможець отримує приз: малюнки, іграшки тощо.

8. Учням подаються пари речень: одне питальне, інше розповідне (питальне та окличне, розповідне та окличне): «Elephants are the biggest four legged animals», «Elephants are the biggest four-legged animals?», «Elephants are the biggest four legged animals!». Завдання для учнів – з'ясувати, в якому реченні вчитель про щось розповідає, а в якому ставить питання.

IV. Читання.

1. Читання тексту по реченню за вчителем: учень показує жестами паузи та наголоси. Учні класу коментують: тихо чи голосно, учитель запитує чи розповідає.

2. Сильний учень читає речення, яке йому сподобалося, вказуючи жестами на паузи та наголоси. Клас коментує: швидко чи повільно, голосно чи тихо, весело чи сумно, цікаво було учню читати речення чи ні.

V. Підсумок уроку.

1. Хто швидше за усіх на листку паперу штрихом намалює слона (вимовляють: four-legged animal) інші об'єкти з відпрацьованого тексту – ті слова, які були новими або складними для вимовляння). Разом вимовляють слово тихо – голосно – повільно – швидко—тихо та повільно – тихо та швидко – голосно та повільно – голосно та швидко – тихо та сумно – голосно та весело.

2. Домашнє завдання: прослухайте вдома текст, записаний на плівку; прочитайте текст за вчителем з опорою на текст. Уявіть, що ви диктор радіо і ваше завдання – прочитати текст, який будуть слухати радіослухачі. Запишіть на плівку те, як ви читаєте текст. Самостійно опрацюйте текст з підручника, запишіть ваше читання на плівку.

3. Намалюйте малюнки: вчитель дає приклади малюнків, діти вдома змальовують або малюють самостійно об'єкти, які будуть описані на наступному занятті: кіт, собака, птах.

Урок 2

Тема: Pets

I. Організаційний момент.

II. 1. Фонетична зарядка

2. Підготовча бесіда.

What pictures did you paint at home? What picture do you like? Why? What is this? (Вчитель показує малюнки дітей, клас відповідає). Вчитель пояснює, що це тварини, яких люди тримають вдома, запитує, чи є у дітей класу тварини. Які? Скільки їм років? Як вони виглядають? Як їх звать? Відпрацьовують вимову слів «Great Britain, million, favourite, pet, budgie, pet shops, pet lovers» разом за вчителем, кожен учень за учителем.

III. Аудіювання.

1. Look at the map. Show me Great Britain. Here is Great Britain. Wonderful!

2. Вчитель читає текст, показуючи фото (картку, малюнок), що репрезентують описане при читанні явище. What photo do you like? Why? What do you remember about this photo? Діти дають короткі відповіді, описуючи те, що запам'ятали про те чи інше фото.

3. Вчитель читає текст вдруге, учні слідкують за друкованим текстом. Завдання: опишіть одну з фотокарток (картку, малюнок) для свого партнера.

4. Фізична пауза: веселі фізичні вправи зі співом пісеньки за диктором.

IV. Читання.

1. Гра «Бінго». Учні отримують словосполучення з тексту. Вчитель читає словосполучення. До завдання дітей входить знайти словосполучення та вилучити його з загального списку. Слід зазначити, що шосте словосполучення – «зайве», не читається. Наприклад, «one or more pets», «the first favourite is a bird», «some families do not keep cats», «more than 12 million pets», «take good care», «buy food for their pets». Виграє той, хто швидше за усіх вилучить п'ять названих словосполучень і вигукне «Бінго!» Якщо клас сильний, варто максимально збільшити кількість словосполучень та додати більше «зайвих» словосполучень.

2. Гра «Диригент». Читання тексту по реченню за вчителем з вказівкою на паузи та наголос жестами. Зміни в інтонаційному малюнку показує вчитель, не називаючи їх «підняття тону», «пониження тону». Діти просто виконують роль «диригентів», повторюючи рухи вчителя.

3. Робота у парах з картками. На картці: частини речень з тексту. Учні складають речення з двох частин та читають його. Учень А читає повільно та тихо; учень В – швидко та голосно. Або: на одній картці речення розбиті навпіл та розташовані у неправильному порядку слідування частин. Завдання: стрілочкою поєднати речення.

4. Клас поділяється на декілька команд (по 2-3 учні, залежно від кількості учнів у класі). Кожній команді подаються 4 речення, 3 з яких закінчені, 1 – незакінчене. Завдання: з'ясувати, яке з речень незакінчене і чому. Після виділення цього речення ставиться завдання закінчити його та прочитати.

V. Підсумок уроку.

1. Закрити текст. Хто запам'ятав більше слів з тексту (якщо клас сильний – словосполучень). Учні вимовляють, вчитель записує на дошці.

2. Домашнє завдання. Прослухайте вдома текст, записаний на плівку. Скажіть, чи хоче той, хто читає текст, зацікавити вас? Прочитайте текст за вчителем з опорою на текст. Уявіть, що ви гід. Ваше завдання – прочитати текст, як для іноземних туристів. Запишіть на плівку те, як ви читаєте текст.

3. Самостійно опрацюйте текст з підручника, запишіть ваше читання на плівку. Частина класу читає текст швидко і голосно, частина – повільно і тихо.

Під час експериментальних занять з учнями початкових класів з метою навчання їх актуалізації змісту англomовного висловлювання за допомогою просодичних засобів використовувались наступні види робіт:

1. Підготовча бесіда зі введенням назви тексту: введення нової лексики і відпрацювання її вимови за вчителем та самостійно (у парах або групах). Підготовча бесіда сприяє актуалізації знань учнів та підведенню їх до сприйняття навчального матеріалу. При цьому вчитель має використовувати яскраві засоби наочності, що зацікавить дітей у ході заняття. Введення нової лексики проводиться з метою ознайомлення учнів зі словами, які вони ще не зустрічали, та для відпрацювання їх вимови.

2. Читання тексту вчителем для перцептивного сприйняття учнями. Перше читання тексту проходить у формі аудіювання, що змушує дітей не прив'язуватися до друкованого тексту та вміти сприймати усне іноземне мовлення на слух.

3. Відповідь учнів на загальні питання за змістом прочитаного тексту. Питання, які вчитель ставить після першого читання слугують засобом перевірки рівня розуміння загального змісту тексту учнями та необхідності більш ретельного відпрацювання або лексичних одиниць, або граматичних чи синтаксичних конструкцій.

4. Друге читання тексту вчителем з опорою (дітей) на письмову форму тексту (учні слідкують за читанням вчителя, намагаючись читати тихо вголос).

При другому читанні учні мають змогу слідувати по друкованому тексту за читанням вчителя. При цьому важливо, щоби учні тихо вголос повторювали текст за вчителем, що сприятиме кращому рівню розуміння тексту дітьми та одночасно сприятиме відпрацюванню вимови та використання просодичних засобів мови на рівні наслідування мовлення вчителя.

5. Відповідь учнів на деталізуючі питання за змістом тексту. Спеціальні питання за змістом тексту допоможуть учням розібратися з основними фактами та явищами, представленими у тексті, при цьому варто зазначити, що при підборі питань вчитель має використовувати ключові слова тексту та нову лексику для її закріплення.

6. Третє читання кожного окремого речення вчителем та повторення кожним учнем окремо. Третє читання кожного окремого речення тексту за вчителем дозволяє відпрацювати навички просодичного оформлення англомовного висловлювання на рівні наслідування та дозволяє закріпити вимову окремих слів. На цьому етапі вчитель має змогу коректувати помилки кожного учня, повторюючи речення необхідну кількість разів. При відпрацюванні кожного окремого речення з учнями варто звернути їхню увагу на те, як вчитель «грає» своїм голосом, наче на музичному інструменті.

7. Четверте читання всього тексту учителем та повторення учнями. На наступному етапі вчитель читає весь текст, учні повторюють, коректно просодично оформлюючи цілий текст, зв'язуючи його речення в єдине ціле.

8. Відпрацювання читання тексту учнями у парах чи у групах. Етап відпрацювання у парах чи у групах дозволить закріпити отримані знання учнями під час попередніх етапів. Також даний вид роботи привчає учнів вміти уважно слухати свого співбесідника, не перериваючи його.

9. П'яте читання тексту сильними учнями з використанням засобів, які підсилюють ступінь виразності мовлення. Читання тексту сильними учнями дозволить продемонструвати всьому класу, що можливість коректної реалізації тексту є реальною і продемонструє результат, на який всі інші учні класу мають

орієнтуватися. При цьому даний вид роботи дозволить похвалити учнів, викликаючи бажання конкурувати, досягати кращих результатів.

10. Учитель починає читання речення і просить учнів його закінчити. Учитель розпочинає фразу, нагадуючи учням як просодично оформити дану частину тексту, діти мають прочитати кінцеву частину фрази, додержуючись інтонації, яку запропонував вчитель.

11. Рольові лінгвістичні ігри. Рольові ігри (які зазвичай проводяться на наступному уроці) вимагають попередньої підготовки вдома, коли учні не обмежені в часі і мають змогу повторювати текст стільки разів, скільки їм необхідно для отримання відчуття впевненості. Така підготовка дозволить учням реалізувати висловлювання без опори на текст, що дозволяє позбавитися страху спілкування іноземною мовою та страху виступу перед аудиторією. Це тренування також має позитивний вплив на розвиток пам'яті дитини взагалі.

На заняттях учням можна запропонувати виступити, наприклад, у ролі вчителя та біля дошки розповісти іншим учням текст з використанням наочності, яка була виготовлена самими дітьми на інших уроках, та з використанням музичного супроводження. Даний вид роботи привнесе елементи гри та привчить учнів бути відповідальними, оскільки їм дозволяють виступити у ролі вчителя.

Аналіз змісту вищенаведених завдань і послідовності використаних видів робіт, метою яких є засвоєння ІДД школярами молодших класів при коректному і адекватному для даної вікової групи просодичному оформленні учителем висловлювання в мовленні на іноземній мові дозволяють сформулювати найбільш важливі їх аспекти. У першу чергу в запропонованій системі вправ до них варто віднести наступні:

- використання взаємозв'язку і взаємовпливу трьох видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, діалогічного та монологічного мовлення;

- урахування тісного взаємозв'язку форми та змісту висловлювань (акцентуація уваги на посиленій роботі над фонологічним аспектом мовленнєвої діяльності школярів);

- виявлення і систематизація типів дистинктивних ПЗ, які є найбільш частотними в іншомовному дидактичному дискурсі, розрахованому на сприйняття молодшими школярами;

- можливість урахування ступеня засвоєння матеріалу, що вивчається, на кожному етапі навчання з описаних вище.

Майбутні вчителі англійської мови мають усвідомлювати, що формування у дітей навичок актуалізації змісту іншомовного висловлювання за допомогою ПЗ відбувається в процесі проведення ігр-драматизацій, які виступають основним засобом психологічної і комунікативної підготовки учнів до оволодіння ІМ взагалі. Розігрування лінгвістичних ситуацій, в яких учень може опинитися в повсякденному житті не тільки допомагає в ігровій формі оволодівати іноземною мовою, а й допомагає учням позбавитися страху спілкуватися цією мовою. Вплив на почуття дітей лінгвістичними та паралінгвістичними засобами у процесі лінгвістичних ігор, інсценувань та театральних постанов виступає ефективним прийомом при формуванні досліджуваних навичок учнів. Для досягнення даної мети етапом опрацювання іншомовних текстів стає читання та заучування текстів дітьми напам'ять. При цьому важливим є той момент, щоб діти вчилися передавати текст, спираючись на приклад його просодичного оформлення вчителем, оскільки основу навчання дітей молодшого шкільного віку актуалізації змісту іншомовного висловлювання просодичними засобами складає вміння викладача коректно просодично оформлювати іншомовні дидактичні тексти, розраховані на сприйняття учнями початкової школи, у зв'язку з тим, що засвоєння інтонаційних особливостей іноземного мовлення на даному етапі навчання учнів відбувається на рівні наслідування мовлення вчителя. Наслідування є найбільш ефективним прийомом при виробленні у дітей зазначених навичок. Саме тому емоційно забарвлене мовлення вчителя, драматизації, підключення творчої уяви та практичне застосування отриманих знань в цікавій ігровій діяльності під час уроку – один з найефективніших засобів навчання. При цьому процес оволодіння учнями особливостями актуалізації змісту

англомовного висловлювання залежить значною мірою від уміння вчителя зацікавити дітей виконанням різноманітних вправ та викликати любов як до іноземної, так і до рідної мови, а також від вміння вчителя виступити взірцем для наслідування як у оформленні мовлення, так і в житті взагалі.

Особливо цікавими та продуктивними стають заняття, направлені на комплексне навчання дітей техніки мовлення: вироблення дикції, розвиток мовленнєвого слуху, дихання та просодичного оформлення іншомовного висловлювання, що передбачає формування творчої уяви та розвиток емоційної сфери дитини. Окрім спеціально відведених занять, направлених на вироблення культури мовлення молодших школярів, формування досліджуваних навичок має бути частиною кожного з занять з англійської мови, під час позакласних заходів та спілкування вчителя з учнями взагалі.

Таким чином, формування досліджуваних навичок УПШ відбувається при навчанні дітей монологічного мовлення (читання, переказ, розповідь). При роботі над переказом основну увагу має бути сконцентровано на роботі зі змістом тексту, композицією тексту та засобами, що використовуються при його реалізації. Разом зі зв'язністю, послідовністю, повнотою, граматичною та синтаксичною правильністю при реалізації висловлювання дітьми виступає вимога його коректної просодичної оформленості. При цьому значним доповненням виступає робота з ілюстративним матеріалом, бесіда за змістом тексту з використанням наочності, відповідь дітей на питання вчителя та на питання один одного.

Розвиток емоційної сфери дитини виступає одним з факторів, які впливають на розвиток мовлення дитини (М. Р. Львов). Підкреслюється значна роль мовленнєвого середовища і мовленнєвої активності дитини при оволодінні мовленням, оскільки існує залежність між мовленнєвим середовищем і якісними характеристиками мовлення дитини. При цьому найвищим рівнем прояву культури мовлення є її виразність [122; 123].

Існує необхідність постійного зосередження уваги учителя на розвитку уяви дитини, на збагаченні емоційного досвіду різноманітними засобами та

прийомами: використання ілюстрації, фотокарток, імітаційно-ігрових вправ, питань з метою виявлення почуттів, які можуть бути передані за допомогою ПЗ, виявлення зовнішніх ознак різних емоційних станів. Урахування даних аспектів допоможе запобігти виникненню монотонності у мовленні учнів.

Необхідно пропонувати дітям показувати значення слів за допомогою міміки, жестів. Наприклад, вчитель вимовляє слово *queen* і просить учнів продемонструвати значення цього слова за допомогою пантоміми. Такі завдання роблять уроки емоційними і цікавими, навчають учнів не просто перекладати слова з однієї мови на іншу, а й усвідомлювати їх значення.

Важливо організовувати проведення позакласних заходів англійською мовою, організувати клуб для дітей, які виявляють бажання більш тісно познайомитися з традиціями та культурою країни, мова якої вивчається. При цьому можна запропонувати перегляд мультфільмів та фільмів мовою оригіналу з наступним їх обговоренням з метою перевірки рівня засвоєння матеріалу та з метою його закріплення.

Необхідно пам'ятати про складності, які виникають у дітей при оволодінні саме монологічним мовленням, у порівнянні з діалогічним та при оволодінні просодичним засобами у порівнянні з немовленнєвими засобами, оскільки просодичні засоби не можуть бути відображені наглядно для сприйняття дітьми, і можуть бути засвоєні на рівні наслідування коректного мовлення вчителя.

Отже, вищеописана система вправ направлена на підготовку студентів до навчання УПШ коректно просодично оформлювати англomовне висловлювання з метою актуалізації його змісту. Окрім досліджуваних навичок студентів за допомогою вищеописаної системи вправ, яка складається з підкомплексів вправ, проводиться професійне орієнтування студентів у сфері викладання ІМ, проводиться формування вміння студентів самостійно контролювати процес реалізації іноземного мовлення взагалі та дидактичного мовлення зокрема, а також поводитьься формування вміння студентів творчо підходити до процесу викладання іноземних мов.

2.4. Модель підготовки майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів актуалізації змісту іншомовного висловлювання за допомогою просодичних засобів

Зміст навчання іноземних мов у вищих закладах освіти (особливо таких, що спеціалізуються на підготовці вчителів іноземної мови) залежить від соціального замовлення суспільства і детермінується певним станом його історичного розвитку. Реформування процесу викладання іноземних мов в Україні є складовою процесу оновлення освітньої системи взагалі, що пов'язано зі створенням нових освітніх стандартів, оновленням навчальних програм і змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, оновленням організації навчального процесу.

Для вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів початкових класів актуалізації змісту усного англомовного висловлювання за допомогою ПЗ постає необхідність створення відповідної моделі, яка сприятиме підвищенню ефективності процесу викладання іноземних мов у початковій школі та підвищенню рівня володіння студентами англійською мовою взагалі.

Вироблення навичок коректно інтонаційно оформлювати англійське мовлення має входити складовим елементом до моделі формування комунікативної компетенції на заняттях у вищих мовних закладах. *Модель підготовки майбутніх учителів англійської мови* до навчання учнів коректного просодичного оформлення іншомовного висловлювання складалася відповідно до наступних кроків:

- визначення об'єкту навчання;
- визначення мети навчання;
- визначення суб'єкту навчання;
- визначення засобів навчання;
- визначення етапів упровадження моделі у процес підготовки студентів;

- визначення очікуваного результату та засобів його контролю;
- впровадження розробленої моделі підготовки студентів у процес навчання.

Модель, яка підлягає розробці в межах даної роботи, засновується на таких принципах: – інтеграції – паралельне навчання усного монологічного мовлення та діалогічного мовлення (виконання вправ у парах та групах, бесіда за змістом, аналіз виконаної роботи), писемного мовлення (самостійне складання ІДТ); – професійної орієнтованості – модель базується на виконанні умовно-комунікативних та некомунікативних вправ, які максимально наближують студентів до ситуацій їх майбутньої професійної діяльності.

Об'єктом навчання виділено просодичні засоби в іншомовному дидактичному дискурсі. Метою навчання є формування навичок студентів коректно використовувати ПЗ в процесі навчання учнів початкових класів англійської мови.

Суб'єктом навчання виступають студенти факультету іноземних мов ПДПУ ім. К. Д. Ушинського та МДГУ імені Петра Могили. Модель спрямовано на формування професійно-педагогічної компетенції МВАМ: на оволодіння методикою навчання УПШ актуалізації змісту іншомовного висловлювання за допомогою просодичних засобів.

Важливим елементом моделі є система вправ, яка спрямована на формування навичок майбутніх учителів англійської мови коректно просодично оформлювати ІДД, розрахований на сприйняття учнями початкових класів (див. главу 2.3). Ці вправи відповідають вимогам, визначеним Н. К. Склярєнко: характеризуються особистісною орієнтованістю, комунікативністю, професійною спрямованістю. При цьому вправи націлені на подолання труднощів у оволодінні поняттям коректного просодичного оформлення іншомовного дидактичного мовлення, розрахованого на сприйняття аудиторією молодших школярів, оскільки за результатами дослідження більшість майбутніх вчителів не володіє знаннями щодо особливостей розгортання іншомовного дидактичного дискурсу на просодичному рівні з

урахуванням віку очікуваного реципієнта. Оволодіваючи такими знаннями, майбутні учителя англійської мови здатні виступити еталоном при навчанні молодших школярів коректно оформлювати іншомовне висловлювання з метою актуалізації його змісту, спираючись на знання рідної культури, культури країни, мова якої вивчається, знання впливу психофізіологічних особливостей УПШ на процес оволодіння іноземними мовами. Вправи розробленої моделі розвивають творче мислення студентів та навичок самостійного проведення підбору та підготовки навчальних матеріалів та наочних посібників, необхідних для навчання учнів початкової школи англійської мови, підбір методів та прийомів, які сприяють реалізації поставлених в процесі навчання іноземної мови завдань.

Засобами навчання виступають: орієнтування на еталон – мовлення професійних вчителів-носіїв англійської мови, що мають досвід роботи як з дорослою аудиторією слухачів, так і з дитячою аудиторією слухачів; використання наочності (аудіозаписи мовлення дикторів-носіїв АМ). При підготовці студентів до навчання учнів коректно просодично оформлювати іншомовне висловлювання з метою актуалізації його змісту найбільше значення відіграє саме слуховий канал. При цьому використовувалися таблиці, схеми, малюнки та Інтернет-матеріали. Подаючи рекомендації майбутнім учителям англійської мови, варто звернути увагу на те, що частину наочних посібників УПШ мають виготовляти самостійно на інших заняттях (творче мистецтво, музичне мистецтво, природознавство тощо), що сприятиме залученню емоційної сфери дитини до процесу оволодіння іноземною мовою.

Велику увагу в моделі приділено вправам, що сприяють формуванню навичок студентів аналізувати власні професійні навички. Одним із засобів самоконтролю виступає самозапис читання ІДТ на аудіоплівку або електронний носій інформації з послідуочим фонетичним аналізом запису. Даний спосіб контролю надає МВАМ можливість порівняти читання дидактичних текстів з еталоном, реалізованим носієм англійської мови. При цьому студенти проводять ретельний просодичний аналіз тексту-еталону та тексту,

прочитаного ними, що значно поглиблює їхні знання у сфері просодичного оформлення іншомовного мовлення.

Модель підготовки майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів початкової школи актуалізації змісту англійськомовного висловлювання за допомогою просодичних засобів складалася з теоретичного та практичного блоків. Теоретичний блок передбачав усвідомлення студентами понять «дискурс», «текст», «функціонально-прагматична спрямованість», «екстралінгвістичні фактори», «кодування та декодування дискурсу», «просодія», «модальність», «диференційний підхід», уявлень щодо психолінгвістичних і соціолінгвістичних особливостей процесу розгортання іншомовного дидактичного дискурсу. Практичний блок моделі був спрямований на формування, опрацювання та удосконалення навичок студентів просодично оформлювати іншомовні дидактичні тексти з урахуванням екстралінгвістичного фактору віку реципієнта. Підготовка студентів до просодичного оформлення дидактичних текстів з подальшим їх використанням у навчанні англійської мови учнів початкових класів відбувалась в три етапи. Кожному з цих етапів відповідав спеціально розроблений комплекс вправ. Схематично модель підготовки майбутніх учителів англійської мови представлено на рисунку.

Підготовчий етап.

Перше завдання. Відбувається формування понять про характеристики дискурсу взагалі та іншомовного дидактичного дискурсу зокрема, про загальні особливості функціонування просодичної системи англійської мови. Студенти усвідомлювали основні поняття на основі професійно-зорієнтованих, вмотивованих вправ з повним керуванням з природною опорою, без рольового ігрового компоненту.

Друге завдання було пов'язано з формуванням понять про соціолінгвістичний та психолінгвістичний аспекти розгортання іншомовного дидактичного дискурсу на основі порівняння рідної культури та культури

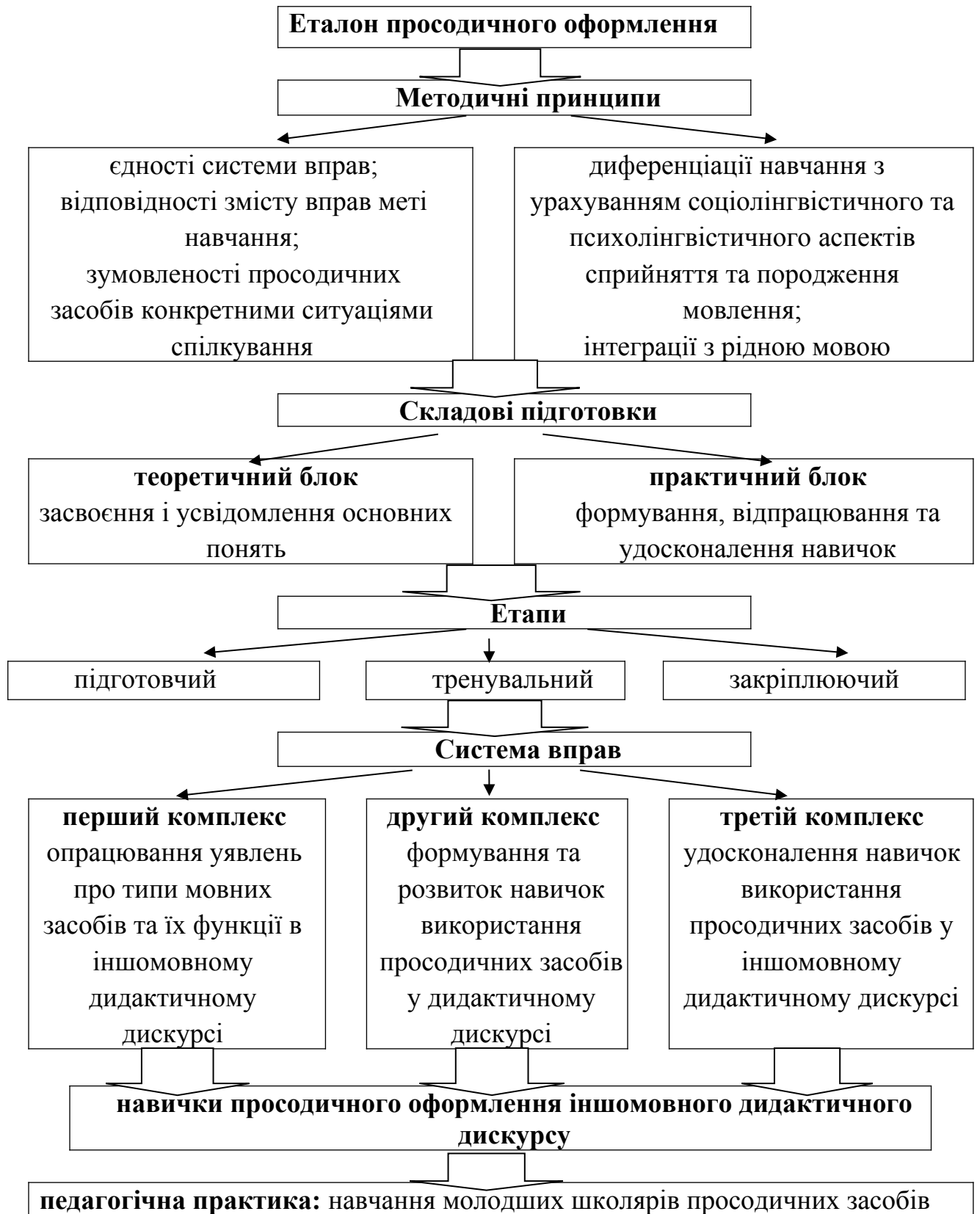


Рисунок 1. Лінгводидактична модель підготовки майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів початкових класів просодичних засобів

країни, мова якої вивчається. Подавалася інформація про вплив психологічних особливостей адресата та адресанта на розгортання дискурсу, а також вплив екстралінгвістичних факторів на процес реалізації іншомовного дидактичного мовлення. Вправи є професійно-орієнтованими, вмотивованими з повним керуванням з природною опорою, без або з рольовим ігровим компонентом.

Третє завдання полягало у формуванні понять про відмінності розгортання іншомовного дидактичного дискурсу, розрахованого на сприйняття різною аудиторією слухачів. Студенти розглядали відмінності оформлення різних типів дискурсу за просодичними, граматичними, лексичними, синтаксичними та графічними характеристиками; розглядали особливості впливу та взаємодоповнення мовних засобів, а також їх специфічність. Вправи є професійно-орієнтованими, вмотивованими з повним керуванням з природною опорою, без рольового ігрового компоненту або з ним.

Тренувальний етап.

Четверте завдання. Студенти ознайомлюються з особливостями коректного просодичного оформлення дидактичного мовлення, розрахованого на сприйняття дорослою аудиторією слухачів. Вправи характеризуються як професійно-орієнтовані, вмотивовані з повним керуванням з природною опорою, без рольового ігрового компоненту або з ним.

П'яте завдання спрямовано на формування понять про набір просодичних засобів, які використовує професійний викладач-носій англійської мови при реалізації навчальних текстів перед дитячою аудиторією. Вправи характеризуються професійно-орієнтовані, вмотивовані з повним керуванням з природною опорою, без рольового ігрового компоненту або з ним.

Шосте завдання спрямовано на розвиток навичок співвіднесення дидактичних текстів з тією або іншою віковою аудиторією. Студенти проводять фонетичну розмітку та транскрибування текстів двох типів, виділяючи дистинктивні просодичні засоби, характерні для різних типів дидактичних текстів. Вправи є професійно-орієнтованими, вмотивованими з повним

керуванням з природною опорою, без рольового ігрового компоненту або з ним.

Закріплюючий етап.

Сьоме завдання уособлювалось в удосконалення навичок використання просодичних засобів в іншомовному дидактичному дискурсі, розрахованому на сприйняття дитиною. Контроль в більшій мірі проводиться самостійно або при участі студентів групи з опорою на тексти-еталони, начитані професійними викладачами, що значно впливає на розвиток вміння самоконтролю та толерантного ставлення до своїх колег. Вправи характеризуються як професійно-орієнтовані, вмотивовані з повним або частковим керуванням з природною опорою, без рольового ігрового компоненту або з ним.

Восьме завдання спрямовано на удосконалення навичок використання просодичних засобів в іншомовному дидактичному дискурсі, розрахованому на сприйняття дитиною на основі самостійного укладання дидактичних текстів та їх самостійного аналізу. При виконанні даного завдання проводиться розвиток творчого мислення студентів у прикладному аспекті професійного орієнтування. Дана стадія характеризується як контролююча, за результатами якої встановлюється рівень сформованості навичок студентів. Вправи є професійно-орієнтованими, вмотивованими з повним або частковим керуванням з природною опорою, без рольового ігрового компоненту або з ним.

Етапи розробленої моделі підготовки студентів до навчання учнів актуалізації змісту висловлювання за допомогою ПЗ виступають інтегральною частиною процесу вивчення студентами англійської мови та методики викладання ІМ. Слід відмітити, що розроблена система вправ адаптувалась до кожного з зазначених етапів. При цьому, починаючи з третьої стадії (вправи, направлені на розвиток навичок співвіднесення дидактичних текстів з тією або іншою аудиторією слухачів), на кожній наступній стадії виконуються вправи попередньої стадії з метою повторення та удосконалення навичок коректного використання просодичних засобів при розгортанні ІДД. При цьому завдання

вправ ускладнюється у плані змісту, об'єму, зменшується час, який подається на виконання вправи.

Підготовка студентів відбувається при урахуванні комунікативного підходу до навчання, в ході якого студенти максимально наближаються до реальних ситуацій спілкування у дидактичних цілях. При цьому велике значення має урахування вікових особливостей самих студентів, одним з найважливіших аспектів при цьому виступає здатність студентів до самостійного отримання знань та самоаналізу виконаної ними роботи, пошуку мотивів для опрацювання тих чи інших вправ та завдань.

Під час підготовки студентів до навчання УПШ коректно просодично оформлювати іншомовне висловлювання проводився поточний та рубіжний контроль. Поточний контроль здійснювався в усній формі (відповіді на питання вчителя та один одного, реалізація текстів у формі читання) або письмовій формі (складання ДТ, транскрибування, фонетична розмітка, тестування). Контроль проводився викладачем, студентом-напарником або студентами групи (взаємоконтроль) та самостійно студентом з опорою на текст-еталон (самозапис та самоаналіз).

Серед методів, які використовувалися в ході підготовки студентів, слід відзначити пояснювально-ілюстративний, елементи тренувального методу: огляд і аналіз аудіозапису, рольові ігри, робота в групах, робота з літературою, творчо-дослідницькі завдання. Серед прийомів виділяються коментування (викладачем та студентом), прогнозування та бесіда.

Рубіжний контроль відбувається після закінчення навчального семестру або року. За формою рубіжний контроль характеризується як фронтальний та індивідуальний.

Під час контролю студенти виконують завдання, зміст яких відповідає наступним аспектам актуалізації змісту іншомовного дидактичного дискурсу засобами просодії:

1) знати правила транскрибування та інтонування фрагментів письмового й усного мовлення, чітко ідентифікувати розходження в графічному зображенні основних типів шкал (у рамках програми);

уміти транскрибувати й інтонувати відрізки мовлення (на базі активно і перцептивно пройденого лексико-граматичного матеріалу) з опорою на письмовий текст і на текст, що сприймається на слух, вміти розмічати і графічно правильно зображувати незнайомий текст;

демонструвати навички адекватної передачі транскрибованих і інтонованих фрагментів в усному мовленні;

2) знати принципи класифікації інтонаційних моделей і їх комунікативні функції (у межах програми 2 курсу);

уміти пояснити основні принципи реалізації вивчених типів інтонаційних моделей за допомогою ПЗ (мелодики, гучності, темпу, паузації);

демонструвати навички:

– реалізації інтонаційних моделей у підготовленому і непідготовленому монологічному і діалогічному мовленні;

– адекватного просодичного оформлення емоційно-забарвленого мовлення на базі вивчених інтонаційних моделей;

– адекватного просодичного оформлення різних комунікативних типів висловлювань на базі вивчених інтонаційних моделей;

– застосування просодичних засобів при оформленні обставинних і вставних груп, звертань, перерахувань і слів автора в процесі комунікації;

– сприйняття на слух незнайомого тексту в монологічному та діалогічному мовленні (до 3 хвилин звучання), озвучений незнайомим голосом, що містить активно і перцептивно засвоєний фонетичний і лексико-граматичний матеріал;

– ведення бесіди (діалогічне мовлення) і повідомлення (монологічне мовлення) за пройденою тематикою (активно і перцептивно), просодично правильно оформляючи висловлення, ситуативно вірно відбираючи і застосовуючи потрібні інтонаційні моделі;

3) знати основні функції логічного наголосу і фонетичні засоби його реалізації;

уміти пояснити принципи реалізації логічного наголосу за допомогою фонетичних засобів;

демонструвати навички виділення просодичними засобами головної інформації у повідомленні в процесі комунікації;

4) знати основні функції емпатичного наголосу і фонетичні засоби його реалізації в мовленні;

уміти пояснити основні принципи реалізації емпатичного наголосу за допомогою фонетичних засобів;

демонструвати навички вживання емпатичного наголосу при емоційному виділенні слова чи групи слів у мовленні;

5) знати основні принципи ритмічної побудови англійської мови;

уміти пояснити механізм взаємокомпенсації акустичних засобів при ритмічному членуванні мовленнєвого потоку;

демонструвати навички:

– ритмічно правильного оформлення емпатично-нейтрального і емоційно-забарвленого мовлення;

– передачі особливостей ритміки складних іменників і прикметників у мовленнєвому потоці.

Відповідно до вищевикладених вимог контроль оволодіння просодичними засобами реалізації функціональних особливостей висловлювання проводився за наступними чотирма аспектам: структурно-логічний, комунікативний, прагматичний і емоційно-модальний.

За вихідні позиції експериментального навчання визнано наступні: інтегрування комунікативно-діяльнісного і функціонально-прагматичного підходів до навчання ІМ; акцентування на тексті – складовій частині дискурсу – як одиниці процесу передавання інформації в навчальних цілях і методичному засобі формування навичок кодування і декодування іншомовного мовлення; виховання бажання у студентів майбутніх учителів англійської мови

здійснювати самоконтроль і прагнути самовдосконалення як якостей викладача, так і особистісних якостей.

Шляхами досягнення згаданих позицій і позитивного результату експериментального навчання виступають:

- освоєння студентами теоретичних знань про фонетичні, граматичні, стилістичні, лексичні, функціонально-прагматичні особливості реалізації дидактичних текстів з урахуванням фактору віку реципієнта;
- формування навичок студентів практично застосовувати отримані теоретичні знання з залученням різних методичних прийомів: транскрибування, інтонування, фонетичної розмітки тексту, озвучування, самокорегування вимови іншомовних дидактичних текстів;
- розвиток у студентів навичок перцептивного сприйняття і аналізу дистинктивних особливостей реалізації іншомовних дидактичних текстів, розрахованих на сприйняття різними віковими категоріями слухачів;
- розвиток потреби у вдосконаленні мовлення як іншомовного, так і рідного.

В основі забезпечення ефективності процесу формування навичок студентів коректно просодично оформлювати ІДТ лежать наступні педагогічні умови:

- систематична і послідовна робота з вивчення теоретичної інформації;
- систематична і послідовна робота зі слухового сприйняття еталону ІДТ, прочитаних професійними викладачами-носіями АМ;
- систематична і послідовна робота з вироблення навичок коректно просодично оформлювати іншомовні дидактичні тексти, що заснована на відповідній системі вправ, яка спрямована на вироблення і удосконалення зазначених навичок;
- емоційне насичення занять, відповідне методичне оснащення (поєднання різноманітних видів роботи, добір методів та прийомів роботи);
- комплексне розв'язання завдань щодо вироблення навичок читання у

дидактичних цілях і щодо виховання мовленнєвої культури майбутніх вчителів англійської мови взагалі;

- залучення студентів до різних видів мовленнєвої діяльності.

З огляду на те, що підготовка МВАМ до навчання учнів початкових класів актуалізації змісту англомовного висловлювання має відбуватися у взаємозв'язку з навчанням інших аспектів англійської мови, модель побудовано в межах таких навчальних дисциплін як «Практика усного мовлення», «Практична фонетика» та «Методика викладання іноземних мов» і впроваджено у процес навчання студентів протягом навчального року за встановленим розкладом.

У 3 розділі подаються результати експериментальної перевірки моделі підготовки студентів до навчання учнів актуалізації змісту іншомовного висловлювання за допомогою просодичних засобів.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Для розробки методики підготовки майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів молодшого шкільного віку актуалізації змісту усного іншомовного висловлювання за допомогою просодичних засобів було проведено відбір навчального матеріалу та обґрунтовано принципи навчання студентів. На основі обраного матеріалу та виділених принципів було розроблено систему вправ та складено модель підготовки студентів.

Серед вимог до навчального матеріалу виділяються такі:

- відповідність навчального матеріалу еталону просодичного оформлення іншомовних дидактичних текстів;
- відповідність змісту дидактичних текстів визначеній тематиці; врахування соціолінгвістичних і психолінгвістичних аспектів процесу спілкування;
- єдність вербальних і невербальних засобів спілкування;
- функціональність просодичних засобів (достовірність і сучасність);
- зіставлення з рідною мовою; ситуативна співвіднесеність;
- відповідність змісту навчальних програм.

Науково-обґрунтованим шляхом для встановлення системи ПЗ, характерних для досліджуваного типу дискурсу та покладених в основу системи вправ для формування досліджуваних навичок студентів, виступило фонетичне дослідження, спрямоване на виділення еталону просодичного оформлення ІДД, розрахованого на сприйняття дитячою аудиторією слухачів. Орієнтування на еталон сприятиме підвищенню ефективності занять, направлених на формування навичок студентів актуалізувати зміст іншомовного висловлювання за допомогою просодичних засобів.

Матеріалом фонетичного дослідження слугували дві експериментальні вибірки ІДТ, отриманих з урахуванням лінгвістичних та екстралінгвістичних особливостей розгортання іншомовного дидактичного дискурсу, а також з

урахуванням комунікативно-прагматичного аспекту процесу викладання іноземної мови (тексти, розраховані на сприйняття дорослою аудиторією та адаптовані учителями-філологами носіями мови для сприйняття учнями у віці 8-9 років).

Було доведено, що зміни будь-яких просодичних елементів в усному іншомовному дидактичному тексті виконують функцію структурування змістового плану повідомлення, забезпечують адекватне сприйняття інформації слухачами. Найбільш характерними в цьому плані є зміни тону, збільшення або зменшення тривалості звучання сегменту мовного потоку та паузи, зміни гучності, тембру, ритму та фразового наголосу. Просодичні засоби розглядалися в рамках таких сегментів, як синтагма, фраза і надфразова єдність.

Метою аудиторського аналізу в рамках даного дослідження було встановлення якісних характеристик просодичної структури текстів, яка забезпечує адекватну актуалізацію змісту англomовного дидактичного дискурсу з урахуванням екстралінгвістичного фактору віку реципієнта. Інструментальний аналіз акустичних параметрів (тональних, темпоральних і динамічних) дозволив кількісно підтвердити якісні (перцептивні) характеристики досліджуваних текстів, отриманих на стадії аудиторського аналізу і покладених в основу складання системи вправ, яка увійшла складовою частиною у модель підготовки студентів у рамках даного дослідження. Систему вправ для формування досліджуваних навичок студентів було засновано на урахуванні таких принципів навчання:

- 1) принцип єдності системи вправ для відпрацювання просодичного оформлення іншомовних дидактичних текстів з іншими системами вправ, які використовуються при навчанні студентів іноземних мов та при вивченні ними курсу методики викладання іноземних мов;

- 2) принцип відповідності змісту вправ меті навчання;

- 3) принцип зумовленості просодичних засобів конкретними ситуаціями спілкування;

4) принцип використання просодичних засобів в іншомовних дидактичних текстах з урахуванням соціолінгвістичного та психолінгвістичного аспектів сприйняття та породження мовлення;

5) принцип інтеграції з рідною мовою.

Модель підготовки студентів до навчання учнів просодичних засобів засновується на принципах інтеграції та професійної орієнтованості і реалізується у три етапи: підготовчий, тренувальний та закріплюючий. Етапи передбачають вирішення восьми завдань, направлених на формування окремих понять та розвиток і удосконалення конкретних навичок та вмінь. Вправи стадій перехрещуються та повторюються в ускладненій формі з метою повторення та удосконалення навичок і вмінь.

Як провідний наочний посібник використовуються дидактичні тексти-еталони – аудіозаписи читання дикторами-носіями англійської мови. Найбільш поширеним засобом контролю в рамках моделі виступає взаємоконтроль та самоконтроль – самозапис читання іншомовних дидактичних текстів на аудіоплівку або електронний носій інформації та їх аналіз студентами.

Підготовка студентів відбувається при урахуванні комунікативного підходу до навчання, в ході якого студенти максимально наближаються до реальних ситуацій спілкування у дидактичних цілях.

Таким чином, розроблена модель підготовки студентів до навчання учнів початкових класів актуалізації змісту іншомовного висловлювання за допомогою просодичних засобів побудована на основі загальноприйнятих принципів та вимог до вправ, встановлених МОН і базується на навчальному матеріалі, отриманому в результаті проведення фонетичного дослідження.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПРОСОДИЧНИХ ЗАСОБІВ У НАВЧАННІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

3.1. Методика проведення експериментального дослідження

У процесі аналізу робочих та навчальних програм з англійської мови, методики викладання іноземної мови та теоретичної фонетики, а також відповідних підручників, рекомендованих МОН України, не було виявлено елементів цілеспрямованої та систематичної роботи з розвитку навичок майбутніх учителів англійської мови коректно просодично оформлювати англійське монологічне мовлення, яке розраховане на сприйняття дитячою аудиторією слухачів (розділ 1).

З огляду на вищесказане було розроблено експериментальну методику підготовки студентів до реалізації ІДТ для навчання учнів початкових класів актуалізації змісту висловлювання за допомогою просодичних засобів, яку детально описано в розділ 2. Реалізація експериментальної методики була представлена у трьох частинах:

- передекспериментальна;
- експериментальна ;
- постекспериментальна.

Проведений експеримент характеризувався як вертикально-горизонтальний (навчання МВАМ особливостям варіювання ПЗ при розгортанні іншомовного дидактичного дискурсу проводиться в рамках формування комунікативної компетенції взагалі та при зосередженні уваги на формуванні знань, умінь та навичок, необхідних для викладання іноземних мов в початковій школі), природний (без відбору студентів, у стандартних умовах навчання).

У дослідженні брали участь студенти другого курсу. Кожний з курсів було розділено на 2 групи – контрольну та експериментальну. В експериментальну групу ввійшли студенти 2 курсу (2004/2005 н.р.) у кількості 6 осіб (1 група, особи жіночої статі), 2 курсу (2005/2006 н.р.) у кількості 10 осіб (2 група, особи жіночої статі) та 2 курсу (2006/2007 н.р.) у кількості 14 осіб (3 група, особи жіночої статі) (Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського); 32 студенти (4 група, особи жіночої статі) (Миколаївський державний гуманітарний університет імені Петра Могили). Варто відмітити, що при розподілі студентів по групах було взято до уваги, що в обох групах необхідно забезпечити присутність студентів з однаковим рівнем інтелектуального розвитку. Психологічні та педагогічні умови були приблизно однаковими.

Вибір для дослідження саме студентів 2 курсу зумовлений тим, що студенти ще не мають стійких сформованих навичок, що сприяє цілеспрямованому керуванню їхньою діяльністю з боку викладача і сприяє можливості дослідити формування навичок коректно просодично оформлювати іншомовний дидактичний дискурс протягом декількох років.

Варійованою величиною було введення навчального матеріалу з опорою на тексти-еталони, начитані дикторами – професійними викладачами, носіями англійської мови в експериментальній групі та без опори – в контрольній групі.

Неварійованими величинами були тривалість експериментального навчання, кількість занять, завдання перед – та післяекспериментальних зрізів, студенти, які приймали участь у навчанні, критерії оцінювання рівня сформованості досліджуваних навичок.

Після проведення постекспериментальної частини запропоновану методику було апробовано у початковій школі під час проходження студентами педагогічної практики з англійської мови.

Метою констатувального етапу (передекспериментальної частини) дослідження було виявлення вихідних рівнів сформованості навичок студентів контрольної та експериментальної груп в плані актуалізації змісту текстів

дидактичної направленості засобами просодії, а також здатності варіювати вказані засоби залежно від віку реципієнта (дитини або дорослого).

Об'єктами даної частини дослідження були знання студентів про просодичні засоби АМ, що використовуються в ІДД при реалізації текстів для сприйняття різними віковими категоріями слухачів та навичок їх використання в межах дидактичного мовленнєвого акту. Засобом фіксації знань виступило письмове та усне тестування, яке було навчальним, груповим. Об'єктом письмового тестування було усвідомлення студентами понять «методика навчання іноземних мов», «знання, вміння, навички», «диференційний підхід», «дискурс», «текст», «функціонально-прагматична спрямованість», «екстралінгвістичні фактори», «кодування та декодування дидактичного дискурсу», «просодія», «модальність» та відомості щодо психолінгвістичних і соціолінгвістичних особливостей процесу розгортання іншомовного дидактичного дискурсу, що уособлювалось у транскрибуванні та інтонуванні іншомовних дидактичних текстів. Об'єктом усного тестування – реалізація іншомовних дидактичних текстів у формі читання для сприйняття УПШ (див. главу 1.2).

Таким чином, тестування складалося з виконання студентами наступних завдань:

1. Практичні завдання, в ході яких студентам було запропоновано прослухати англomовні ДТ (представлені парами – прочитаний носієм мови текст-еталон, розрахований на сприйняття дорослою аудиторією слухачів і прочитаний носієм мови текст-еталон розрахований на сприйняття дитячою аудиторією слухачів, що представляли собою монолог однієї тематики) і з'ясувати на перцептивному рівні, на яку категорію слухачів розраховано реалізований текст.

2. Практичне завдання, в ході якого студентам було запропоновано затранскрибувати та заінтонувати відрізки іншомовних дидактичних текстів. Охарактеризувати:

1) на рівні мелодійного оформлення мовленнєвих відрізків:

- тип шкал у синтагмах і фразах за типом зміни рівня мелодики (низхідним, висхідним, рівним) та за рухом мелодійної кривої (ступінчаста, змінна, скандентна, рівна);

- рух тону в ядерних складах фраз (низхідний, висхідний, рівний, висхідно-низхідний, низхідно-висхідний), діапазон зміни руху тону в головнонаголошених складах синтагм та фраз (широкий, середній, вузький);

- висотно-тональний рівень початку синтагми, завершення синтагми, початку фрази, завершення фрази (дуже високий, високий, середній підвищений, середній знижений, низький, дуже низький);

2) на рівні гучності реалізації мовленнєвого відрізка:

- гучність реалізації початку, середини та кінця фраз в рамках текстів (дуже тихо, тихо, середня гучність, голосно, дуже голосно);

- гучність реалізації ядерних складів;

- гучність реалізації початку, середини і кінця монологічного тексту;

- гучність реалізації синтагматичних наголошених складів фраз при зіставленні з логічно та емпатично виділеними складами;

3) на рівні темпоральних характеристик:

- характер темпу в цілому тексті та його зміни у виділених синтагмах, фразах, абзацах (дуже повільний, повільний, уповільнений, середній, прискорений, швидкий, дуже швидкий);

- тривалість пауз (дуже короткі, короткі, середні, довгі, дуже довгі) і тип пауз (міжсинтагмені та внутрішньосинтагмені; психологічні, хезитації, структурного членування, виділення);

4) на рівні акцентно-ритмічної організації мовленнєвих відрізків:

- виділити слова, що характеризуються використанням емпатичного, логічного наголосу;

- охарактеризувати особливості змін в акцентно-ритмічній структурі фраз, емоційно-модальну забарвленість.

3. Практичне завдання, в ході якого студентам було запропоновано

озвучити опрацьовані тексти, реалізуючи такі функції інтонації в мовленні, як структурно-логічну, комунікативну, прагматичну та емпатичну.

Реалізацію текстів студентами було зафіксовано на магнітній стрічці та проаналізовано на перцептивному рівні професійними викладачами-фонетистами.

Критерії, покладені в основу тестування вихідного рівня знань, вмінь та навичок наведені нижче. Результати початкового тестування студентів експериментальної та контрольної групи в ході констатувального дослідження наведено в таблиці А.2.2.1 Додатку А.2.2.

Результати даної частини експерименту свідчать про те, що переважна більшість студентів факультету іноземних мов, які брали участь у експерименті, не компетентні в питанні просодичної архітекtonіки ІДД монологічного характеру, розрахованого на сприйняття реципієнтом-дитиною, тому у майбутньому при навчанні АМ молодших школярів досягнення мети занять буде ускладнено.

Беручи до уваги результати першої частини експерименту було проведено **формувальний експеримент** за розробленою методикою. Метою етапу виступила перевірка запропонованої в роботі гіпотези: формування навичок студентів-майбутніх учителів АМ коректно просодично оформлювати усні іншомовні дидактичні тексти монологічного характеру базується на засвоєнні просодичного еталону, який зумовлюється урахуванням екстралінгвістичного фактору – віку реципієнта. При цьому було поставлено наступні завдання:

- аналіз студентами основних функцій інтонації, які реалізуються в текстах дидактичної направленості;
- засвоєння студентами набору інтонаційних компонентів, які зумовлюють особливості просодичного оформлення дидактичного дискурсу, розрахованого на сприйняття аудиторією молодших школярів;
- відпрацювання студентами вищенаведених аспектів в усіх видах усної мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання та говоріння).

Кількість аспектів, за якими проводиться навчання студентів актуалізації змісту висловлювання за допомогою ПЗ, є обмеженою. До них слід віднести наступні:

- на стадії розпізнання змісту висловлювання студенти працюють з темо-рематичною структурою фрази – розвиваються навички відокремлення головного від другорядного, визначати закінченість/незакінченість висловлювання;

- на стадії розпізнання комунікативної направленості студенти вчаться відрізняти розповідні речення від питальних та спонукальних;

- при розпізнаванні прагматичної направленості висловлювання студенти виявляють ступінь переконливості викладення навчального матеріалу;

- на стадії розпізнання модально-емоційних конотацій МВАМ виділяють їх найбільш яскраві типи (зацікавленість/байдужість, радість/сум, задоволення/незадоволення, впевненість/невпевненість);

- відпрацьовують навички варіювання ПЗ для того, щоб навчальний текст був доступним з метою надання йому впливового ефекту.

Необхідно зазначити, що при проведенні експериментальної апробації запропонованої методики у школі, беручи до уваги необхідність диференційного підходу, навчання учнів проводилося за тими самими аспектами, але у значно спрощеній формі і на рівні наслідування.

Експериментальна частина дослідження проходила за три стадії. На першій стадії проводилося ознайомлення студентів з відповідною терміносистемою, з теоретичним відомостями щодо особливостей розгортання різних типів дидактичного дискурсу та їх просодичного оформлення, відомостями про соціолінгвістичний та психолінгвістичний аспекти розгортання ІДД, про вплив екстралінгвістичних факторів на відмінності процесу реалізації іншомовного дидактичного мовлення. Було виділено заняття, на яких подавалася вищезгадана теоретична інформація в курсі вивчення студентами таких предметів, як методика викладання іноземних мов, прикладна лінгвістика (розділ «Дидактичний дискурс»), практична та

теоретична фонетика, практика усного мовлення. Викладення теоретичної інформації проводилося з використанням великої кількості прикладів та ілюстрацій.

На другій стадії експериментального навчання було проведено заняття, направлені на відпрацювання навичок студентів: відбувалося впровадження теоретичних знань студентів у практику – закріплення знань і формування навичок варіювання мовних засобів у процесі розгортання іншомовного дидактичного дискурсу монологічного характеру.

Таким чином, ґрунтуючись на результатах фонетичного дослідження (див. главу 2.1) та беручи до уваги дані початкового зрізу навчального експерименту було розроблено та впроваджено у навчальний процес (факультет іноземних мов) систему вправ, призначену для формування досліджуваного вміння студентів з метою інтенсифікації процесу навчання учнів початкових класів актуалізації змісту іншомовного висловлювання (див. главу 2.3).

На третій стадії експериментального дослідження проводиться розвиток та удосконалення навичок коректно використовувати ПЗ в ІДД, розрахованому на сприйняття УПШ на основі самостійного укладання студентами дидактичних текстів та їх самостійного аналізу.

Під час проведення навчального експерименту відпрацьовувались відповідні знання, вміння та навички. При розробці планів занять та підборі вправ віддзеркалювались рецептивний, репродуктивний та продуктивний рівні навчальної діяльності (в аудіюванні, читанні та говорінні). Основну увагу при підготовці майбутніх учителів англійської мови було приділено таким функціям просодії, як структурно-логічна, комунікативна, прагматична та емпатична. Саме цими функціями мають оволодіти УПШ при вивченні іноземних мов.

Останньою частиною експериментального навчання стало **виявлення ефективності розробленої методики** з розвитку навичок майбутніх учителів англійської мови коректно просодично оформлювати ІДД з урахуванням фактору віку реципієнта. Шляхом для перевірки ефективності було проведення

підсумкового зрізу, під час якого студенти ЕГ і КГ мали виконати завдання, аналогічні завданням констатувального зрізу, поданим вище. Оцінювання результатів замірів проводилося за наступними *критеріями*:

- доцільність використання просодичних засобів дидактичним цілям;
- адекватність просодичних засобів змісту висловлювання;
- емоційна насиченість просодичних засобів;
- усталеність використання просодичних засобів в навчальних ситуаціях;
- гнучкість використання просодичних засобів англійської мови.

Наявність у студентів навичок актуалізації змісту іншомовного висловлювання просодичними засобами досліджувалась за структурно-логічною, комунікативною, прагматичною та емпатичною функціями дидактичного мовлення. Показником структурно-логічної функції була здатність майбутніх учителів англійської мови виділяти в навчальних текстах головну і другорядну інформацію просодичними засобами; комунікативної функції – подавати і оформлювати зміст навчальних текстів просодичними засобами відповідно вікових особливостей учнів; прагматичної функції – використовувати в навчальних текстах просодичні засоби для посилення цілеспрямованого дидактичного впливу на учнів; емпатичної – відтворювати просодичними засобами емоційне ставлення до змісту висловлювання.

Задля виявлення рівнів сформованості досліджуваних навичок майбутніх учителів англійської мови здійснювалось тестування. Студентам було запропоновано усно і письмово виконати серію завдань, спрямованих на прояв кожного з визначених показників. Оцінювання проводилось за шкалою: «виконано – невиконано». За результатами виконання тестів високому рівню сформованості навичок просодичного оформлення іншомовного дидактичного мовлення відповідали бали від 20 до 17. Достатній рівень визначався за сумою балів від 16 до 13; середній – від 12 до 9 балів і низький – від 8 балів і менше.

Оскільки навчальний процес характеризується системністю розвитку навичок і вмінь, варто відмітити, що ефективність експериментального навчання зумовлювалась і тим, що під час занять паралельно відбувалась

робота з удосконалення навичок монологічного і діалогічного мовлення (студенти спілкувалися один з одним у парах і групах, спілкувались з викладачем), навичок швидкого читання (студенти вголос перечитували дидактичні тексти), вміння виділяти тему і рему тексту та абзаців, навичок логічно і зв'язано складати абзац та текст на запропоновану тематику, навичок враховувати екстралінгвістичні фактори і психофізіологічні особливості учнів у процесі викладання іноземної мови.

Апробація ефективності запропонованої методики відбувалась при навчанні УПШ під час проходження студентами активної педагогічної практики з АМ в загальноосвітніх школах. У завдання студентів входило: 1) встановити рівень розуміння ІДТ в досліджуваному аспекті учнями на основі використання навчальних тестів; 2) навчити учнів коректно просодично оформлювати дидактичний текст при читанні.

Змістова частина експериментального навчання в школі розроблювалась автором. Що стосується дидактичних та методичних принципів, що використані при розробці програми роботи зі школярами, то вони засновані на апробованих в практиці викладання іноземних мов в початковій школі [143]. Дидактичні принципи: системності, доступності, міцності, повноти, наочності, науковості, взаємозв'язку освіти та виховання, завершеності. Методичні принципи: комунікативної направленості, взаємозв'язку всіх рівнів мови (фонетичного, лексичного, граматичного), принцип однієї складності, поєднання принципів свідомості/ інтуїтивності.

Студенти факультету іноземних мов, які готувались до участі в експерименті, проходили курс навчання за методикою, описаною в розділі 2. Ця робота проводилась протягом першого семестру навчального року. Під час проведення педагогічної практики (у другому семестрі навчального року) у школах формувалися контрольні та експериментальні групи учнів третіх класів. Студенти-практиканти, які не проходили спеціальної підготовки за вищевказаною методикою, проводили заняття тільки у КГ учнів. Студенти, які пройшли необхідну підготовку, викладали АМ у ЕГ школярів.

Експериментальне дослідження проводилось у загальноосвітніх школах № 6 та № 65 міста Одеси. Загальна кількість студентів, які прийняли участь в експерименті, складала 56 осіб (з них 30 підготовлені за пропонованою методикою). Загальна кількість школярів – 376 осіб (з них 187 осіб займалися в експериментальній групі).

Заняття в ЕГ і КГ учнів проводились за стандартним підручником для 3 класу. Тематика текстів, що вивчались, лексичний і граматичний матеріал базувалися на змісті планових занять згідно з програмою на період проведення експерименту (3 чверть навчального року).

Для апробації ефективності методики відводилось два уроки щотижня, при цьому фонетичні вправи базувалися на використанні тих лексичних і граматичних одиниць, які вводились на планових заняттях. Це сприяло додатковому закріпленню лексико-граматичних знань учнів в період експериментальних фонетичних занять.

Контроль якості занять студентів-практикантів проводився автором даного дисертаційного дослідження. При виявленні випадків відхилення від розробленої методики, оперативно вводились корективи в роботу студентів в класі.

Апробація ефективності методики проводилася за три стадії: здійснення початкового заміру рівнів сформованості навичок учнів; проведення занять за стандартною (в КГ) та експериментальною (в ЕГ) методикою; замір кінцевого рівня сформованості навичок УПШ.

На першій стадії виконувався початковий замір рівнів сформованості навичок учнів у плані актуалізації змісту іншомовного висловлювання засобами просодії. Студенти завчасно ознайомилися з учнями, були присутні на уроках з АМ, щоб запобігти виникненню страху роботи з новим вчителем. На занятті, де проводився початковий замір рівнів сформованості навичок учнів, студенти проводили підготовчу бесіду з учнями з приводу того, чим вони будуть займатися на даному занятті (вводилася тема заняття та проводилась актуалізація знань учнів з даної тематики). Дану стадію доцільно проводити з

використанням яскравої наочності. Після цього студенти реалізують навчальний текст у формі читання для його сприйняття учнями. Наступним етапом цієї стадії стає відповідь учнів на питання за змістом тексту та відповідь на питання про особливості використання таких ПЗ, як гучність (голосно чи тихо), темп (швидко чи повільно) тощо.

Критерії, за якими оцінювався рівень володіння учнями навчальною інформацією щодо інтонаційного оформлення мовлення, полягали в наступному:

– рівень «високий» отримував учень при виявленні здатності за допомогою ПЗ: 1) відокремити головну інформацію в тексті від другорядної, 2) вказати на закінченість/незакінченість висловлювання, 3) оформити розповідне, питальне та спонукальне речення, 4) виділити вивчені типи емоційно-модальних конотацій;

– рівень «достатній» отримував учень, який проявив навички актуалізувати зміст англомовного висловлювання за допомогою просодичних засобів мінімум за 3 параметрами, зазначеними у попередньому пункті та при допусканні помилок вмів виправити їх за вказівкою вчителя;

– рівень «середній» отримував учень, який проявив навички актуалізувати зміст англомовного висловлювання за допомогою ПЗ мінімум за 2 параметрами, зазначеними у першому пункті, та при допусканні помилок вмів частково виправити їх за вказівкою вчителя;

– рівень «низький» отримував учень, який проявив навички актуалізувати зміст англомовного висловлювання за допомогою ПЗ лише за 1 параметром або припускався помилок щодо всіх параметрів, зазначених у першому пункті та при допусканні помилок не здатен виправити їх за вказівкою вчителя. Результати контролю вихідного рівня наведені в табл. А.2.2.5 (Додаток А.2.2).

Як і очікувалось, суттєвих розбіжностей між результатами в КГ і ЕГ не спостерігається. Незначні розбіжності між групами в різні роки є несуттєвими та мають випадковий характер.

На наступній стадії апробації розробленої методики у школі студенти реалізували навчальні тексти у вигляді читання. Діти мали сприймати текст на слух та відповісти на питання студента-практиканта з метою з'ясування рівня розуміння загального змісту тексту учнями класу та навичок розпізнання найпростіших елементів інтонаційного оформлення мовлення. При цьому, плануючи уроки з учнями початкових класів, не було поставлено завдання надати дітям теоретичні відомості про мовні та позамовні засоби актуалізації змісту висловлювань. Оволодіння навичками актуалізації змісту англомовного висловлювання просодичними засобами розвивалося в суто практичному плані: з метою збагачення уявлення дітей про особливості використання ПЗ (гучності, темпу мовлення, та висоти голосу) для передавання змісту тексту при реалізації дидактичного дискурсу. Даний вид роботи був заснований на рівні наслідування учнями мовлення учителя (студента-практиканта): «repeat after me» («повторіть за мною»). Звичайно, у подальшій роботі з вироблення досліджуваних навичок учнів має відбуватися перехід до усвідомленого використання ПЗ у мовленні учнів, що повинно забезпечуватися виконанням спеціально розроблених вправ.

Під час планування експериментальних занять у школі бралися до уваги головні методологічні положення навчання ІМ. Навчання дітей іноземної мови має бути засноване на принципі постійного (але поступового) ускладнення завдань, які виконують діти: збільшення об'єму тексту; збільшення кількості незнайомих лексичних одиниць у тексті; ускладнення синтаксичних конструкцій та введення нових граматичних конструкцій, вивчених на попередніх уроках з граматики англійської мови з метою їх закріплення; варіювання просодичних засобів з метою передавання змісту різних відтінків почуттів у монологічному тексті.

Вироблення навичок учнів актуалізувати зміст англомовного висловлювання за допомогою ПЗ базується на технологічних та творчих аспектах процесу навчання ІМ: виконання великої кількості вправ на основі зацікавлення дітей у своїй діяльності по вивченню іноземної мови, заохочення

до вдосконалення рівня володіння іноземною мовою при відповідній емоційній насиченості занять.

Велике значення для досягнення ефективності занять із вироблення досліджуваних навичок учнів має підготовча робота, яка значно мотивує діяльність дітей на уроках. Підготовка може проводитися у вигляді лінгвістичних ігор, драматизації, пантоміми. Значну увагу при виробленні зазначених навичок учнів слід приділити роботі по вдосконаленню звукової культури мови – техніки мовлення (вимовляння звуків, становлення голосових умінь учнів початкової школи). Значним доповненням при цьому стає використання засобів наочності: аудіозаписів, малюнків, таблиць, карток, слайдів та відеофільмів.

На початковому етапі вироблення досліджуваних навичок УПШ робота має проводитися над текстами, тематика яких знайома і близька дітям («My Family», «My Pet», «Seasons» тощо). На більш пізньому етапі дітям варто пропонувати ІДТ, на основі яких, крім вироблення навичок актуалізації змісту висловлювання за допомогою ПЗ, можна розширити кругозір дитини, проводити екологічне виховання дітей, привчати їх любити оточуюче середовище, толерантно ставитися до людей та природи, викликати бажання читати з метою отримання естетичної насолоди.

Важливим елементом занять з АМ стає музика, яка впливає на емоційну сферу дитини, тим самим сприяє підвищенню ефективності вироблення вмінь дитини. Наприклад, при роботі на текстах «Ireland», «Scotland», «Australia» та іншими тиха національна музика цих країн сприятиме більш глибокому розумінню дітьми як текстів, так і культури даних країн.

На уроках з малювання діти закріплюють інформацію, про яку вони дізналися на уроках з англійської мови: намалювати прапор країни, тварин, які її символізують, намалювати людей, про яких ішлося у відпрацьованих текстах тощо. Подібну роботу можна проводити при виробленні апікацій тощо.

Ще одним важливим доповненням з вироблення навичок учнів молодших класів актуалізувати зміст англомовного висловлювання просодичними

засобами стає робота зі скоромовками та чистомовками, оскільки даний вид роботи є дуже цікавим, емоційним та при цьому значно покращує вимову дітей, сприяє виробленню правильного ритму дихання при реалізації усного мовлення.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що на розвиток навичок УПШ актуалізувати зміст іншомовного висловлювання за допомогою просодичних засобів значною мірою впливає рівень сформованості навичок вчителя (студента-практиканта) коректно просодично оформлювати ІДД, розрахований на сприйняття молодшою аудиторією слухачів, оскільки розвиток даних навичок в учнів відбувається більшою мірою на рівні наслідування.

Після проведення циклу експериментальних занять в школі виконувалась завершальна частина дослідження по апробації запропонованої методики – замір кінцевого рівню сформованості навичок учнів у плані актуалізації змісту висловлювання засобами просодії, який відбувався за схемою, що використовувалась при проведенні першого зрізу. Результати перевірки ЕГ фіксувались у протоколах експериментального дослідження і зіставлялися з результатами заміру кінцевого рівню знань, вмінь та навичок КГ.

Під час контролю якості рівнів сформованих навичок (як на початковій, так і на заключній стадіях) фіксувались результати згідно з наступними показниками:

1) розпізнання змісту висловлювання з використанням просодичної інформації;

2) розпізнання емоційно-модальних конотацій в просодичному оформленні висловлювання.

Ці навички формуються, а надалі контролюються (критерії оцінювання описано вище):

1) в процесі аудіювання матеріалу;

2) в процесі репродукції (при читанні);

3) в процесі продукування (при використанні вивчених просодичних моделей в усному мовленні).

Успіхи під час апробації в школі були досягнуті за рахунок:

- збагачення знань учнів про засоби виразності в мовленні, які допомагають актуалізувати зміст висловлювання;
- формування у дітей уявлень про ПЗ мовлення шляхом наслідування та імітації мовлення вчителя;
- усвідомлення дітьми ролі просодичних засобів в усному мовленні при передаванні різних почуттів та значень;
- формування навичок самостійного використання отриманих знань в лінгвістично-ігровій діяльності;
- закріплення навичок при виконанні творчих завдань;
- закріплення навичок використання ПЗ з метою актуалізації змісту висловлювання в активній мовленнєвій практиці.

На завершення необхідно підкреслити, що подібна робота з формування навичок УПШ актуалізувати зміст іншомовного висловлювання за допомогою просодичних засобів не лише дозволяє виробити зазначені навички, але й надає можливість розширити лексичний запас дитини, можливість ознайомитися з немовними засобами, які використовують в процесі комунікації, надає можливість розширити кругозір дітей, розвивати пам'ять, мислення, увагу та творчу уяву. Подібна комплексна робота сприятиме формуванню навичок, необхідних дітям для спілкування іноземною мовою.

Отже, сутність запропонованої методики полягає в орієнтуванні навчального процесу в педагогічних вищих навчальних закладах, які готують викладачів іноземної мови для середніх шкіл, на посилення роботи з просодичного оформлення іншомовного дидактичного мовлення, що розраховано на сприйняття аудиторією молодших школярів. Реалізація запропонованої методики повинна здійснюватись з урахуванням необхідності постійного, поступового ускладнення роботи, яка уособлюється у навчанні учнів використовувати іншомовні просодичні засоби в мовленні спочатку на рівні наслідування, далі – шляхом творчого використання ПЗ на рівні

розвинених навичок, а пізніше – на рівні вміння самостійного усвідомленого розгортання монологічного мовлення за обставин реальної комунікації.

3.2. Результати експериментального дослідження, їх математична обробка та інтерпретація

Необхідною передумовою для отримання надійних висновків щодо особливостей монологічного мовлення та читання, разом з обґрунтованим вибором методу експериментального дослідження є використання комплексу математичних методів, що дозволяв би обробити великий за обсягом матеріал та здійснити всебічний аналіз отриманих результатів.

Необхідність застосування апарату математичної статистики обумовлена тим, що акустичні характеристики, котрі визначаються безпосередньо у процесі експерименту, змінюються у кількісному відношенні під впливом низки різнопланових чинників, визначення яких пов'язане з великими труднощами. З цієї причини кількісні значення акустичних характеристик мовленнєвого сигналу слід розглядати як випадкові величини, а для виявлення закономірностей слід використовувати різні види статистичної обробки первинної експериментальної інформації.

Однією з важливих статистичних характеристик сукупності експериментально отриманих випадкових величин є середньоарифметичне значення цієї величини, що використовується для оцінки математичного очікування та обчислюється за формулою:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i, \text{ де}$$

x_i – поточне значення випадкової величини, що спостерігається;

n – кількість спостережень (обсяг вибірки).

Для того, щоб охарактеризувати ступінь варіативності значень випадкової величини, що спостерігається, обчислювалося виправлене вибіркове середнє

квадратичне відхилення середнього, що використовується для оцінки дисперсії випадкової величини:

$$\bar{s} = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n-1}}$$

Обчислювались також коефіцієнт варіації: $v = \frac{\bar{s}}{\bar{x}}$, середньоарифметична

помилка: $s_{\bar{x}} = \frac{\bar{s}}{\sqrt{n}}$. Для того, щоб дійти правильного висновку щодо ефективності оцінок математичного очікування та дисперсії випадкової величини, що аналізується, визначають точність отриманої оцінки та її надійність. Точність оцінки δ статистичного параметра визначає величину довірчого інтервалу: $|\bar{x} - \delta, \bar{x} + \delta|$, що включає дійсну величину

математичного очікування цього параметра з довірчою ймовірністю μ . При

цьому ймовірність μ характеризує надійність одержаної оцінки статистичного параметра. Для нормально розподіленої випадкової величини межі довірчого

інтервалу визначаються зі співвідношення: $\delta = t_{\mu} \bar{s} / \sqrt{n}$, де

t_{μ} – критерій Ст'юдента, що визначається за статистичними таблицями залежно від значень n та μ .

У рамках цього дослідження часто виникала необхідність у визначенні суттєвості (несуттєвості) розбіжностей між двома групами досліджуваних параметрів (наприклад, ступеня розходження якоїсь інтонаційної характеристики між двома типами іншомовного дидактичного дискурсу; відтвореності результатів, одержаних при обробці основної вибірки в

зіставленні з контрольною тощо). З цією метою використовувались методи статистичної перевірки статистичних гіпотез. Сутність цих методів полягає у такому: висувається нульова (основна) гіпотеза (наприклад, про рівність математичних очікувань двох сукупностей експериментальних даних). Для її перевірення використовується спеціально підібрана випадкова величина, що називається «статистичний критерій», при чому для різних типів розподілення вживаються різні критерії. Якщо обчислене значення вживаного критерію знаходиться поза критичними точками, що визначаються за спеціальними статистичними таблицями, нульова гіпотеза відкидається, якщо ж обчислене значення критерію знаходиться в зоні припустимих значень, – нульова гіпотеза приймається.

Найчастіше у роботі використовувалась з цією метою перевірка гіпотези за критерієм Ст'юдента (у випадках, коли обидві сукупності випадкових величин, що порівнюються, розподілені нормально та мають однакові дисперсії).

Таким чином, на основі використання методів статистичної обробки результатів експериментального дослідження було здійснено їх всебічний аналіз, доведено надійність висновків щодо особливостей просодичного оформлення читання у навчальних цілях професійними вчителями – носіями англійської мови з метою використання даних в ході педагогічного експерименту. Аналогічний статистичний аналіз виконується також для перевірки ступеню надійності отриманих результатів стосовно ефективності розробленої методики навчання студентів просодичного оформлення ІДД, а також результатів апробації цієї методики у школах. Результати зрізів та порівняння рівнів розвитку досліджуваних навичок МВАМ подано в таблиці 3.1., а також в таблицях А.2.2.1, А.2.2.2., А.2.2.3 та А.2.2.4 Додатку А.2.2.

На 2 курсі високого рівня розвитку досліджуваних навичок досягли 16,1% студентів, які навчалися за експериментальною методикою (у порівнянні з 0% за результатами констатувального етапу). Ніхто зі студентів КГ не досяг високого рівню розвитку.

Достатнього рівня розвитку досліджуваних навичок досягли 53,9%

студентів ЕГ (у порівнянні з 16,6% за результатами констатувального етапу). В той же час лише 35,9% студентів КГ (у порівнянні з 15,8% за результатами констатувального етапу) досягли достатнього рівня.

Таблиця 3.1

**Порівняльна характеристика результатів початкового та кінцевого заміру
рівнів сформованості досліджуваних навичок студентів, %**

Показники	Інтегральний показник якості		Структурно-логічна функція		Комунікативна функція		Прагматична функція		Емфатична функція	
	П**	К	П	К	П	К	П	К	П	К
Замір										
Група студентів										
КГ	15,8*	35,9	21,8	44,8	17,5	46,8	10,3	5,1	13,7	46,9
ЕГ	16,6	70,0	21,0	73,2	19,1	76,2	10,2	56,3	15,9	74,2

*Кожний цифровий показник у таблиці відображає сумарний відсоток оцінок за рівнями «високий», «достатній» та «середній»;

**П – початковий замір, К – кінцевий замір.

Середнього рівня розвитку досліджуваних навичок досягли 30,0% студентів ЕГ (у порівнянні з 23,1% за результатами констатувального етапу). Серед студентів КГ середній рівень продемонструвало 39,7% учнів (у порівнянні з 22,3% за результатами констатувального етапу).

Ніхто зі студентів ЕГ не продемонстрував низького рівня розвитку досліджуваних навичок після завершення навчання по запропонованій методиці (хоча на стадії констатувального етапу цей показник складав 60,3%). В КГ 24,4% студентів показали низький рівень (61,9% за результатами констатувального етапу). Якісно схожі результати одержано в кожному з трьох навчальних років, коли проводилось експериментальне навчання (див. табл. А.2.2.3, А.2.2.4 Додатку А.2.2).

Вищенаведені дані характеризують усереднені показники за всіма

аспектами просодичного оформлення іншомовного дидактичного дискурсу. Але рівень якості засвоєння навчального матеріалу не був однаковим для різних функціональних сторін просодичної структури висловлювань. Найбільш складним для вивчення на рівні аудіювання, читання та відтворення в іншомовному мовленні були проблеми прагматичної направленості мовленнєвого відрізка. Якщо комунікативний та емпатичний аспекти функціонального навантаження просодії були засвоєні достатньо успішно студентами ЕГ (76,2% та 74,2% студентів досягли високого та достатнього рівнів відповідно), то просодія прагматичної направленості висловлювання в іншомовному мовленні в достатній мірі засвоєна лише 56,3% студентів.

Зіставляючи результати, одержані на початку та в кінці експериментального навчання студентів коректного просодичного оформлення ІДД монологічного характеру, можна відмітити наявність фактів, які підтверджують ефективність розробленої методики, що виявилася у зростанні в ЕГ кількості студентів, що відповідають високому і достатньому рівням розвитку досліджуваних навичок. Інтегральний показник якості в ЕГ збільшився на 53,4% (табл. А.2.2.1 та А.2.2.2 Додатку А.2.2.1). Ті студенти ЕГ, які за результатами констатувального етапу були на достатньому рівні, піднялися на високий рівень володіння зазначених навичок, з середнього – до достатнього тощо. Що стосується студентів КГ, то деяке зростання показників якості вмінь та навичок пояснюється тим, що навчання за стандартною методикою в межах програмного матеріалу з фонетики торкалося лише деяких питань, які стосуються просодичного оформлення усного дидактичного мовлення. Але при цьому зовсім не було розглянуто питання, пов'язані з оформлення ІДД, розрахованого на сприйняття аудиторією молодших школярів.

Щодо результатів контролю рівнів сформованості навичок УПШ, то за результатами етапу апробації запропонованої методики підготовки майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів актуалізації змісту висловлювання за допомогою просодичних засобів представлено у вигляді таблиць

(табл. А.2.2.5, А.2.2.6 та А.2.2.7 Додатку А.2.2.1), які відображають якісні показники, описані в главі 3.1.

У таблицях А.2.2.6 та А.2.2.7 подаються показники, які характеризують результати заключного контролю рівнів сформованості навичок школярів КГ та ЕГ кожного року проведення експериментального дослідження.

У таблиці А.2.2.7 наведено інтегровані дані усіх трьох років проведення експериментального дослідження. Аналіз якості читання текстів учнями призвів до висновку, що учні класу, де роботу над текстом проводили студенти ЕГ, у 54,9% випадків відтворили коректне просодичне оформлення текстів, використовуючи при цьому ті ПЗ, які були використані студентами-практикантами.

Найкращих результатів було досягнуто по аспектах комунікативної спрямованості висловлювань та в аспекті реалізації емпатичної функції, де доля випадків коректного застосування інтонаційних засобів складає 67,4% та 68,4%, відповідно; найбільш складним для школярів був аспект прагматичної спрямованості тестів, де відповідний показник складав лише 14,5%. При цьому варто звернути увагу на те, що показники цього аспекту значно зростали з року в рік протягом трьох років проведення експериментального дослідження завдяки удосконаленню методики і розробці додаткових вправ з цього аспекту просодичного оформлення ІДД. Якщо на першому році дослідження результат складав 8,9% правильних відповідей, то на третьому році він підвищився до 21,1% (табл. А.2.2.6 Додатку А.2.2.1)

Учні класів, де роботу над текстом проводили студенти КГ, у 13,6% випадків коректно відтворили просодичне оформлення текстів, що на 41,3% нижче результату ЕГ. Це можна пояснити тим, що студенти КГ, які навчались за стандартною програмою, отримали конкретний об'єм знань з проблеми інтонаційного оформлення іншомовного мовлення взагалі (без розгляду питань оформлення іншомовного дидактичного дискурсу, розрахованого на сприйняття молодшими школярами). При цьому школярі КГ в межах

стандартної шкільної програми майже не отримували інформації про інтонаційне оформлення англійського мовлення.

Причини зростання показників в КГ після навчання (у порівнянні з початковим зрізом) пояснюється тим, що учні на рівні наслідування просодичного оформлення мовлення учителя (студента-практиканта) засвоювали конкретні просодичні моделі. Об'єм та якість засвоєння матеріалу були достатньо обмеженими, оскільки студенти-практиканти, які проводили заняття в КГ, не проходили спеціальної підготовки за розробленою методикою. А як вказано в розділі 1, в стандартній навчальній програмі аспекту просодичного оформлення ІДД не приділено належної уваги.

Вірогідність отриманих даних було перевірено шляхом підрахунків статистичних параметрів, які характеризують кожну з зіставлених вибірок. В таблиці А.3.1 представлені наступні статистичні параметри: об'єм вибірки, середнє арифметичне, стандартні відхилення (Додаток А.3.1.)

Для підтвердження суттєвості різниці між результатами першого та другого зрізів, а також між результатами завершального контролю ЕГ та КГ, проводилась перевірка нульової статистичної гіпотези про одноманітність вказаних пар вибірок. Перевірка гіпотез проводилась за критерієм Ст'юдента, за методикою, викладеною вище з використанням пакету комп'ютерних прикладних програм статистичного аналізу. Результати перевірки наведено в таблиці Додатку А.3.2. Аналіз отриманих даних дозволяє стверджувати:

1) розходження між результатами першого контрольного заміру експериментальної та контрольної груп є несуттєвими (тобто обидві вибірки відносяться до однієї генеральної сукупності);

2) розходження між результатами кінцевого контрольного заміру експериментальної та контрольної груп є суттєвими;

3) розбіжності між результатами першого та другого замірів експериментальної групи є суттєвими.

Отже, за результатами статистичної обробки даних експериментального навчання та їх послідовної інтерпретації можна стверджувати, що розроблена

методика підготовки МВАМ до навчання УПШ просодичних засобів є ефективною і може бути застосована в процесі навчання студентів філологічних факультетів у вищих навчальних закладах. При цьому, досліджена проблема може бути адаптована для загальноосвітніх шкіл і для дослідження інших мов.

3.3. Методичні рекомендації щодо підготовки майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів початкових класів просодичних засобів

Для успішної підготовки майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів початкової школи коректності просодичного оформлення висловлювання з метою актуалізації його змісту доцільно спиратися на методичні рекомендації, подані нижче.

1. Подати майбутнім учителям англійської мови інформацію щодо особливостей розгортання дискурсу взагалі та ІДД зокрема. Студенти ознайомлюються з поняттями «дискурс» та «дидактичний дискурс» як одним з його різновидів. Доцільно подати інформацію про найбільш характерні, дистинктивні вербальні та невербальні характеристики дидактичного дискурсу у порівнянні з іншими видами дискурсу (наприклад, рекламний, політичний, медичний та ін.), що сприятиме усвідомленому виробленню досліджуваних навичок студентів на початковому етапі їхньої підготовки та допоможе їм розв'язувати питання, які можуть виникнути як у процесі викладання іноземних мов в початковій школі, так і в процесі спілкування взагалі.

2. Подати майбутнім учителям англійської мови інформацію щодо вимог до просодичного оформлення іншомовного дидактичного мовлення, поданих у сучасних програмах для вищих навчальних закладів та загальноосвітніх шкіл. При підготовці МВАМ виникає необхідність визначення аспекту актуальності вироблення навичок студентів коректно просодично оформлювати іншомовний дидактичний дискурс для навчання УПШ актуалізувати зміст англомовного

висловлювання, що проводиться з метою мотивування процесу підготовки студентів та їх зацікавлення у підвищенні кваліфікаційного рівня.

3. Подати майбутнім учителям англійської мови інформацію щодо функціонування ПЗ при реалізації мовленнєвого акту взагалі та дидактичного мовленнєвого акту зокрема. Студентів необхідно ознайомити зі складовими просодичної системи, з особливостями їх взаємодоповнення та взаємовпливу на результат процесу спілкування іноземною мовою.

4. Навчити майбутніх учителів англійської мови аналізу просодичної складової усного ІДД з метою виділення різних типів ПЗ та їх впливу на особливості актуалізації змісту висловлювання. Студентів слід навчити виділяти просодичні засоби, які використовуються при оформленні усного дидактичного мовлення на основі виконання великої кількості вправ, направлених на вироблення навичок виявлення логіко-змістової та комунікативної спрямованості висловлювання та виділяти його оцінно-модальні відтінки відповідно до конкретного набору просодичних засобів. При цьому існує необхідність проведення паралелей з рідною мовою, що сприятиме усвідомленості при виконанні вправ студентами.

5. Навчити майбутніх учителів англійської мови коректно використовувати просодичні засоби в ІДД при урахуванні віку реципієнта. Навчальні тексти доцільно подавати студентам у вигляді мінімальних пар: тексти однієї тематики, один з яких було начитано для сприйняття дорослою аудиторією слухачів, інший – дитячою аудиторією слухачів. Такий підхід дозволяє яскраво продемонструвати відмінності у просодичному оформленні різних типів іншомовного дидактичного дискурсу.

6. Орієнтувати студентів на самоконтроль та взаємоконтроль засвоєння знань, умінь і навичок у сфері коректного використання просодичних засобів в іншомовному дидактичному дискурсі. Здійснення самоконтролю сприятиме виробленню у студентів стійкої потреби до самоосвіти та потреби у самовдосконаленні своїх професійних навичок. Взаємоконтроль дозволяє студентам удосконалювати вміння проведення аналізу просодичних засобів

усного мовлення, вчитися толерантного ставлення до своїх колег. При цьому запис свого мовлення на носій інформації надасть можливість повторного прослуховування та ретельного аналізу просодичних засобів в реалізованому студентом дидактичному тексті.

7. Забезпечити коректний відбір мовленнєвого навчального матеріалу. Якість представлених студентам матеріалів сприятиме значному підвищенню ефективності при впровадженні розробленої методики у процес навчання (див. главу 2.1). Для реалізації даного аспекту процесу підготовки студентів виникає необхідність використання автентичних аудіозаписів дидактичного мовлення професійних викладачів – носіїв мови, які мають досвід роботи як з дорослою, так і з дитячою аудиторією слухачів.

8. Підготовку майбутніх учителів англійської мови в межах дослідженої проблеми варто здійснювати під час вивчення курсів практики усного мовлення, теоретичної та практичної фонетики, методики викладання іноземних мов. Доцільно також впровадити спецкурс, який являється важливим етапом у підвищенні ефективності професійної підготовки студентів-філологів до коректного просодичного оформлення іншомовного дидактичного мовлення, розрахованого на сприйняття реципієнтом-дитиною, з метою навчання учнів початкових класів актуалізації змісту іншомовного висловлювання.

Отже, урахування даних методичних рекомендацій при реалізації розробленої методики забезпечить досягнення окресленої в роботі мети: підготовка майбутніх учителів англійської мови до коректного використання просодичних засобів при розгортанні іншомовного дидактичного дискурсу для навчання учнів початкових класів актуалізувати зміст англійського висловлювання.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

Експериментальне дослідження особливостей підготовки майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів просодичних засобів з метою актуалізації змісту іншомовного висловлювання довело ефективність розробленої методики. Це зумовлювалося міцним засвоєнням теоретичного матеріалу, його частим повторенням, формуванням у студентів комунікативно-мовленнєвих вмінь. Розвиткові вміння коректно просодично оформлювати ІДД сприяла емоційна насиченість занять і відповідне методичне оснащення, що виявлялося у поєднанні різних видів та типів завдань, методів та прийомів роботи по виробленню досліджуваних навичок; стимулювання мовленнєвого самовдосконалення студентів. Студенти в ході експериментального навчання засвоїли необхідність дослідження мовних явищ у взаємозв'язку всіх елементів мовної системи, а також з урахуванням екстралінгвістичних факторів, від правильного добору яких залежить результативність процесу викладання іноземної мови.

Висока ефективність запропонованої методики була підтверджена результатами післяекспериментальної частини дослідження, які продемонстрували високу якість навчання студентів: рівень якості (високий та достатній рівні) досяг в ЕГ студентів 70,0%, що вдвічі перевищує відповідний показник студентів КГ.

Під час апробації розробленої методики в загальноосвітній школі студентами ЕГ було реалізовано педагогічні умови, що сприяють оптимізації процесу вироблення в учнів початкових класів досліджуваних навичок актуалізувати зміст іншомовного висловлювання за допомогою ПЗ:

- комплексне вирішення завдань по навчанню дітей іноземної мови;
- поетапне вироблення навичок учнів актуалізувати зміст іншомовного висловлювання за допомогою просодичних засобів;
- мовленнєва активність дітей під час занять, позакласних заходів, вдома;

- створення комунікативних мовленнєвих ситуацій, які сприяють закріпленню та вдосконаленню досліджуваних навичок учнів початкових класів;
- зацікавлення дітей емоційно насиченими видами діяльності (навчально-мовленнєва, лінгвістично-ігрова), присутність емоційних стимулів при виробленні зазначеного вміння (яскрава наочність виготовлена вчителем та дітьми, музичне супроводження заняття).

Ефективність запропонованої методики підготовки студентів-філологів підтверджується результатами післяекспериментальної частини дослідження у школі: учні класів, де роботу над текстом проводили студенти контрольної групи лише у 13,6% випадків коректно відтворили просодичне оформлення текстів, що на 41,3% нижче результату експериментальної групи, де навички коректного просодичного оформлення текстів були виявлені у 54,9% учнів.

ВИСНОВКИ

Проведене експериментальне дослідження присвячено вивченню проблеми формування навичок студентів факультетів іноземних мов – майбутніх учителів англійської мови – просодично оформлювати іншомовний дидактичний дискурс монологічного характеру з метою навчання учнів початкової школи актуалізації змісту англомовного висловлювання.

Іншомовний дидактичний текст виступає як структурована змістова єдність лише при умові його реалізації як функціонально-стильової одиниці, що в значній мірі досягається варіюванням засобів просодичної системи при організації змістових квантів навчального тексту в єдине ціле. Інтенаційно-просодична архітектоніка дидактичного тексту визначається його прагматичною спрямованістю, особливостями композиційної і логіко-семантичної структури.

Результати даного дослідження переконливо доводять ефективність розробленої методики підготовки МВАМ до навчання учнів початкової школи актуалізації змісту англомовного висловлювання за допомогою просодичних засобів, підтверджуючи факт про те, що механізм процесу породження мовлення і мовленнєва стратегія вчителя змінюються залежно від ситуації спілкування, очікуваного реципієнта (дорослого або дитини), конкретного комунікативного наміру вчителя при реалізації мовленнєвого акту, що знаходить своє відображення у варіативності мовленнєвих засобів, які використовуються у процесі розгортання іншомовного дидактичного дискурсу монологічного характеру.

Комплексний характер дослідження зумовив необхідність проведення експерименту за три етапи, а саме:

- 1) фонетичне дослідження, спрямоване на виявлення дистинктивних мовленнєвих засобів реалізації іншомовного дидактичного дискурсу, розрахованого на сприйняття дитячою аудиторією, у порівнянні з дидактичним дискурсом, розрахованим на сприйняття дорослою аудиторією, з метою

встановлення еталону просодичного оформлення іншомовних дидактичних текстів;

2) експериментально-педагогічне дослідження формування навичок студентів-майбутніх учителів іноземних мов варіювати просодичні засоби в іншомовному дидактичному дискурсі монологічного характеру з метою навчання учнів початкових класів актуалізації змісту англomовного висловлювання;

3) апробація ефективності розробленої методики шляхом навчання учнів молодшого шкільного віку особливостям актуалізації змісту іншомовного висловлювання за допомогою просодичних засобів.

Фонетичне дослідження проблеми просодичного оформлення іншомовного дидактичного дискурсу було проведено з метою виявлення специфіки лінгводидактичної проблеми підготовки студентів до навчання учнів початкових класів актуалізації змісту англomовного висловлювання та з метою підбору коректного експериментального матеріалу для навчання майбутніх учителів англійської мови. У результаті проведення цього етапу дослідження можна констатувати:

1) багатоаспектність реалізації ІДТ, як текстів впливу вимагає підбору певної системи мовних засобів;

2) мовні одиниці і явища мовної системи функціонують як засоби впливу на реципієнта в іншомовному дидактичному дискурсі. Функціональна настанова навчального тексту базується на тому, що вибір мовленнєвих засобів для оформлення іншомовних дидактичних текстів як текстів впливу спирається на функціонально і стилістично марковані елементи мови. Завдяки цьому дидактичні тексти впливають на учня, змушуючи його запам'ятовувати та використовувати отримані знання;

3) прагматичний ефект тексту виявляється у можливості викликати зацікавленість учнів у відповідних діях, необхідних для засвоєння навчального матеріалу. Тобто для іншомовного дидактичного тексту як одиниці дискурсивного континууму характерна взаємообумовленість семантики та

прагматичної функції мови у процесі реалізації навчального комунікативного акту;

4) оптимальним навчальним матеріалом для дослідження особливостей варіювання вчителем просодичних засобів з метою навчання учнів актуалізації змісту іншомовного висловлювання є дидактичні англомовні тексти, розраховані на сприйняття дитячою аудиторією у порівнянні з англомовними дидактичними текстами, розрахованими на сприйняття дорослою аудиторією;

5) на базі аудиторського та інструментального аналізу експериментальних текстів виявлено елементи просодичної системи англійської мови, які використовуються при оформленні іншомовних дидактичних текстів. Враховано особливості впливу засобів просодичної системи на процес актуалізації змісту в іншомовному дидактичному дискурсі монологічного характеру з урахуванням віку реципієнта;

6) фраза та її сегменти у дидактичних текстах досліджуються в мовленнєвому потоці при взаємодії всіх просодичних засобів, впорядкованість яких зумовлює направленість тексту на дитячу або дорослу аудиторію слухачів. Дистинктивні просодичні засоби, які створюють еталон і використовуються у відтворенні навчальних текстів для сприймання молодшими школярами, мають такі характеристики: тональний діапазон початку синтагми – середній широкий; тональний діапазон термінальної частини синтагми – низький вузький; тип мелодійної шкали – скандентний низхідний, ступінчастий висхідний, слайдинговий низхідний та монотонний низхідний; рівень інтенсивності початку синтагми є більшим ніж той самий показник у текстах другого типу; низький рівень інтенсивності термінальної частини синтагми; широкий діапазон інтенсивності в синтагмі; загальна висока гучність озвучування текстів; повільний або середній темп мовлення; значна тривалість пауз між синтагмами; тембр озвучування радісний, співчутливий та дружній.

Особливості просодичної структури дидактичного мовлення було використано в ході формувального експерименту з метою сприяння виробленню навичок студентів коректно просодично оформлювати

іншомовний дидактичний дискурс монологічного характеру для ефективного навчання учнів початкових класів актуалізації змісту усного англomовного висловлювання. Навички майбутніх учителів англійської мови просодично оформлювати іншомовний дидактичний дискурс – це автоматизовані мовленнєві дії варіювання засобів просодичної системи, що забезпечують ефективність актуалізації реципієнтом-учнем змісту іншомовного висловлювання.

Критерії оцінювання навичок майбутніх учителів англійської мови просодично оформлювати іншомовні дидактичні тексти, зорієнтовані на сприйняття молодшими школярами, включають: доцільність використання просодичних засобів відповідно до дидактичних цілей; адекватність просодичних засобів змісту висловлювання; емоційна насиченість просодичних засобів; усталеність використання просодичних засобів у навчальних ситуаціях; гнучкість використання просодичних засобів англійської мови.

Наявність у студентів навичок актуалізації змісту іншомовного висловлювання просодичними засобами досліджується за структурно-логічною, комунікативною, прагматичною та емпатичною функціями дидактичного мовлення. Показником вираження структурно-логічної функції є здатність майбутніх учителів англійської мови виділяти в навчальних текстах головну і другорядну інформацію просодичними засобами; комунікативної – подавати й оформлювати зміст навчальних текстів просодичними засобами відповідно до вікових особливостей учнів; прагматичної – використовувати в навчальних текстах просодичні засоби для посилення цілеспрямованого дидактичного впливу на учнів; емпатичної – за допомогою просодичних засобів відтворювати емоційне ставлення до змісту висловлювання.

Сформованість навичок майбутніх учителів англійської мови просодично оформлювати іншомовний дидактичний дискурс, зорієнтований на сприйняття молодшими школярами, виявляється за такими рівнями: високий – характеризується використанням просодичних засобів англійської мови за

всіма функціями і критеріями; достатній рівень – просодичні засоби використовуються за всіма функціями, але відповідно до чотирьох із п'яти зазначених критеріїв; середній рівень – просодичні засоби відтворюються відповідно до всіх функцій, за трьома із зазначених критеріїв; низький рівень – просодичні засоби використовуються відповідно до зазначених функцій, але не більше як за двома критеріями. Оцінювання проводиться за шкалою: «виконано – не виконано». За результатами виконання тестів високому рівню сформованості навичок просодичного оформлення іншомовного дидактичного мовлення відповідають бали від 20 до 17. Достатній рівень визначається за сумою балів від 16 до 13; середній – від 12 до 9 балів, і низький – від 8 балів і менше.

Підґрунтям створення моделі є еталон просодичного оформлення іншомовних дидактичних текстів, який складено за результатами фонетичного дослідження навчальних текстів з підручників, рекомендованих для навчання англійської мови. Таким чином, складниками моделі підготовки майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів початкової школи використання просодичних засобів актуалізації змісту іншомовного висловлювання є такі: еталон просодичного оформлення іншомовного дидактичного дискурсу носіями англійської мови; п'ять методичних принципів (єдності системи вправ; відповідності змісту вправ меті навчання; зумовленості просодичних засобів конкретними ситуаціями спілкування; диференціації використання просодичних засобів з урахуванням соціолінгвістичного та психолінгвістичного аспектів сприйняття і породження мовлення; інтеграції з рідною мовою); теоретичний та практичний блоки, три етапи – підготовчий, тренувальний та закріплюючий. Кожний з етапів передбачає відповідний напрям роботи за спеціально розробленою системою вправ, що складається з комплексів, спрямованих на опрацювання необхідних уявлень, формування, розвиток та вдосконалення в майбутніх учителів англійської мови навичок просодичного оформлення іншомовного дидактичного мовлення, зорієнтованого на сприйняття учнями початкових класів. Наступним елементом розробленої

моделі підготовки майбутніх учителів є сформовані навички просодичного оформлення іншомовного дидактичного дискурсу та їх апробація під час проходження студентами педагогічної практики в початковій школі.

Експериментальне навчання студентів коректного просодичного оформлення англомовного дидактичного дискурсу проводиться з урахуванням того, що варіювання просодичних засобів призводить до зміни орієнтованості тексту на окрему вікову групу слухачів (наприклад, студентів або учнів), тобто до зміни його прагматичного навантаження. Даний аспект покладено в основу при розробці системи вправ та складанні моделі, направленої на вироблення досліджуваних навичок студентів.

Під час експериментального навчання студентів визначено умови успішного розвитку досліджуваних навичок:

1) виконання системи навчально-тренувальних вправ, направлених на формування досліджуваних навичок у взаємозв'язку з іншими вміннями та навичками, відпрацювання яких є необхідним для оволодіння іноземною мовою взагалі;

2) здійснення самоконтролю і звернення за допомогою колег в процесі вироблення досліджуваних навичок – робота у парах та групах;

3) залучення студентів до творчої роботи: складання монологічних текстів за означеною темою і розігрування навчальних ситуацій;

4) темпи розвитку досліджуваних навичок зумовлюються міцним засвоєнням теоретичного матеріалу, його частим повторенням, формуванням у студентів комунікативно-мовленнєвих вмінь;

5) розвиткові навичок студентів коректно просодично оформлювати усний іншомовний дидактичний дискурс монологічного характеру сприяє емоційна насиченість занять і відповідне методичне оснащення, що виявляється у поєднанні різних видів та типів завдань, методів та прийомів роботи по виробленню досліджуваних навичок; стимулювання мовленнєвого самовдосконалення студентів;

6) студенти у ході експериментального навчання засвоюють необхідність

дослідження мовних явищ у взаємозв'язку всіх елементів мовної системи з урахуванням екстралінгвістичних факторів, від правильного добору яких залежить ефективність процесу викладання іноземної мови і реалізація будь-якого комунікативного акту.

Ефективність підготовки студентів до використання просодичних засобів у досягненні дидактичних цілей у роботі з учнями початкових класів виявляється за результатами тестування, яке проводиться після завершення формувального етапу експерименту. Студенти експериментальної та контрольної групи виконують завдання, аналогічні завданням констатувального тестування. У середньому за всіма показниками високого рівня розвитку досліджуваних навичок досягли 16,1% студентів ЕГ (до навчання було 0%). У студентів КГ цього рівня не було виявлено. Достатнього рівня розвитку досліджуваних навичок досягли 53,9% студентів ЕГ (до навчання було 16,6%) і 35,9% студентів КГ (було 15,8%). Середнього рівня розвитку досліджуваних навичок досягли 30,0% студентів ЕГ та 39,7% студентів КГ (було 23,1% і 22,3% відповідно). Студенти експериментальної групи не виявили низького рівня розвитку досліджуваних навичок. У контрольній групі низький рівень показали 24,4% студентів (до навчання було 61,9%).

Повторне тестування по його завершенню виявило значне покращання навичок просодично оформлювати іншомовний дидактичний дискурс монологічного характеру, зорієнтований на сприйняття учнями початкових класів: кількість студентів ЕГ на високому рівні збільшилася на 16,1%, на достатньому – на 37,3%, на середньому – на 6,9%. На низькому рівні кількість зменшилася на 60,3%. У КГ динаміка змін була іншою: кількість студентів з високим рівнем сформованості навичок просодичного оформлення іншомовного дидактичного дискурсу не збільшилася (0%), на достатньому вона зросла на 20,1%, на середньому – на 17,4% і на низькому зменшилася на 37,5%.

Під час апробації розробленої методики в загальноосвітній школі перед студентами (майбутніми учителями англійської мови) ставиться завдання формування навичок учнів початкових класів актуалізувати зміст іншомовного

висловлювання за допомогою просодичних засобів. Студентами реалізуються педагогічні умови, які сприяють оптимізації процесу формування навичок учнів початкової школи актуалізувати зміст іншомовного висловлювання за допомогою просодичних засобів:

- 1) комплексне вирішення завдань по навчанню дітей іноземної мови;
- 2) поетапне вироблення навичок учнів актуалізувати зміст іншомовного висловлювання за допомогою просодичних засобів;
- 3) мовленнєва активність дітей під час занять, позакласних заходів, вдома;
- 4) створення комунікативних мовленнєвих ситуацій, які сприяють закріпленню та вдосконаленню досліджуваних навичок учнів початкових класів;
- 5) зацікавлення дітей емоційно насиченими видами діяльності (навчально-мовленнєва, лінгвістично-ігрова), присутність емоційних стимулів при виробленні зазначених навичок (яскрава наочність виготовлена вчителем та дітьми, музичне супроводження заняття).

На початку педагогічної практики визначено рівні сформованості навичок учнів актуалізації змісту іншомовного висловлювання засобами просодії. Суттєвих розбіжностей між результатами, яких досягли учні КГ та ЕГ, не спостерігається. Наявні незначні розбіжності між групами мають випадковий характер.

Далі студенти реалізують навчальні завдання педагогічної практики під час читання іншомовних дидактичних текстів. Актуалізація змісту англomовного висловлювання просодичними засобами відбувається з метою збагачення уявлення дітей про особливості використання просодичних засобів для передавання змісту тексту. Такий вид роботи спрямований на формування навичок учнів відтворювати мовлення вчителя, у ролі якого виступають студенти-практиканти, за принципом «repeat after me» («повторіть за мною»).

За результатами дослідження учні тих класів, у яких роботу над текстом проводили студенти КГ лише в 13,6% випадків коректно відтворили

просодичне оформлення текстів, що на 41,3% нижче за результат ЕГ, де навички коректного просодичного оформлення текстів були виявлені в 54,9% учнів. Отже, результати апробації експериментального навчання в загальноосвітній школі засвідчують, що розроблена методика підготовки майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів початкової школи просодичних засобів є ефективною.

Методичні рекомендації, сформульовані в роботі, дозволяють коригувати процес підготовки майбутніх учителів англійської мови до викладання особливостей просодичного оформлення іншомовного усного мовлення в початковій школі з метою навчання учнів актуалізації змісту висловлювання.

На завершення можна констатувати, що експериментальне використання розробленої методики підвищення рівня спеціальної підготовки студентів – майбутніх учителів англійської мови шляхом вдосконалення рівня володіння мовою взагалі та формування і вдосконалення навичок коректно просодично оформлювати іншомовний дидактичний дискурс з урахуванням віку очікуваного реципієнта, а також рівня володіння методичними прийомами та методами навчання просодії іноземної мови продемонструвало її ефективність як при роботі зі студентами, так і при апробації методики у загальноосвітніх школах.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективу подальшого розгляду проблеми вбачаємо в удосконаленні розробленої моделі підготовки майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів актуалізації змісту іншомовного висловлювання за допомогою просодичних засобів у монологічному та діалогічному мовленні, з урахуванням віку учнів середньої і старшої школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексієвець О. М. Просодичні засоби інтенсифікації висловлювань сучасного англійського мовлення (Експериментально-фонетичне дослідження): дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / О. М. Алексієвець. - К., 1999. - 268 с.
2. Аматыєва Е. П. Методика обучения выразительности речи детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. П. Аматыєва. – Одесса, 1997. – 247 с.
3. Анощенкова А. М. Роль явления хезитации в процессе речепроизводства / А. М. Анощенкова // Просодия текста. – М. : Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза., 1982. – С. 54– 56.
4. Анощенкова А. М. Соотношение временной структуры звучащего текста и явлений хезитации / А. М. Анощенкова // Пространственно-временная и ритмическая организация текста : сб. науч. тр. Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза. – М., 1986. – Вып. 265. – С. 5– 11.
5. Анощенкова А. М. Фатический аспект речевого общения / А. М. Анощенкова // сб. науч. тр. Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза. – М., 1984. – Вып. 230. – С. 3– 15.
6. Антипова А. М. Ритмическая организация английской речи (экспериментально-теоретическое исследование ритмообразующей функции просодии): дис. ... доктора філол. наук : 10.02.04 / А. М. Антипова. - М., 1980. - 447 с.
7. Антипова А. М. Ритмическая система английской речи / А. М. Антипова – М. : Высшая школа, 1984. – 119 с.
8. Арделян О. В. Дидактичні умови формування загальнопізнавальних умінь і навичок у молодших школярів (на матеріалі вивчення англійської мови): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / О. В. Арделян. – Кривий Ріг, 2002. - 21 с.

9. Артемов В. А. Метод структурно-функционального изучения речевой интонации / В. А. Артемов – М. : Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореца, 1974.– 160 с.
10. Арутюнова Н. Д. Дискурс: лингвистический энциклопедический словарь / Н. Д. Арутюнова.– М. : Сов. энциклопедия, 1990.– С. 136– 137.
11. Арутюнова Н. Д. Фактор адресата / Н. Д. Арутюнова // Литература и язык – М. : АН СССР, 1981.– Т. 40., № 4.– С. 356 – 357.
12. Бабенко Т. В. Навчання англійської мови в початковій школі : [навчальний посібник] / Т. В. Бабенко. – Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2002.– 222 с.
13. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н. Д. Бабич. – Львів : Світ, 1990. – 232 с.
14. Бархатова Т. И. Некоторые аспекты проблемы выделения фоностил / Т. И. Бархатова // Вопросы фонетической организации устных текстов / Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореца : сб. науч. тр. – М., 1989. – Вып. 344. – С. 9– 18.
15. Беличенко Л. Г. Роль и место просодии в системе средств речевого воздействия (экспериментально-фонетическое исследование на материале англ. яз): автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филол. наук : 10.02.04 / Л. Г. Беличенко. - М., 1990. - 26 с.
16. Бельчева Т. Ф. Формування технологічного підходу до педагогічної діяльності майбутніх учителів / Т. Ф. Бельчева // Проблеми професійної підготовки вчителя школи майбутнього : зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. конференції. – Мелітополь: Мелітоп. держ. пед. ун-т, 2002.– Т. 2.– С. 146 – 148.
17. Беньямина В. Н. Специфика организации английского научного текста (композиционно-речевые формы) : дис. ...канд. филол. наук : 10.02.04 / В. Н. Беньямина. - К., 1985. - 200 с.
18. Береза Л. П. Коммуникативно-прагматические особенности английского текста информационно-описательного типа : автореф. дис. на соискание степ.

канд. філол. наук: спец. 10.02.04 «Немецкие языки» / Л. П. Береза. - К., 1985. - 24 с.

19. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : монографія / О. Б. Бігич. – К., КНЛУ, 2004. – 312 с.

20. Бігич О. Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 / О. Б. Бігич. – К., 2005. – 36 с.

21. Білецький А. О. Про мову і мовознавство / А. О. Білецький. – К. : АртЕк, 1997. – 223 с.

22. Бишук Г. В. Ритмічна модель англомовного художнього тексту (експериментально-фонетичне дослідження на матеріалі соціально-психологічних оповідань письменників ХХ ст.) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Г. В. Бишук. - К., 2003. - 208 с.

23. Блохина Л. П. Методика анализа просодических характеристик речи / Л. П. Блохина, Р. К. Потапова. – М. : Изд-во Моск. гос. пед. ин-та иностр. яз. им. М. Тореза, 1982. – С. 54 – 59.

24. Бобырь С. Л. Обучение логическому ударению как компонент профессионально-речевой подготовки учителя иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С. Л. Бобырь. - К., 1990. - 227 с.

25. Богданова І. М. Реалії і перспективи удосконалення підготовки майбутніх учителів / І. М. Богданова // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – Одеса, ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2006. – № 5– 6. – С. 87–96.

26. Богуш А. М. Мова ваших дітей / А. М. Богуш. – К. : Рад. шк., 1989. – 130 с.

27. Боднар С. В. Методика использования языковых и неязыковых средств коммуникации в процессе обучения английскому языку детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С. В. Боднар. – Одесса, 1996. – 189 с.

- 28.Бондаренко Л. П. Членение текста на смысловые группы и восприятие паузы колебания (На материале спонтанного монолога) / Л. П. Бондаренко // Просодия текста. – М. : Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза. – 1982. – С. 56 – 58.
- 29.Бондарко Л. В. Основы общей фонетики / Л. В. Бондарко, Л. А. Вербицкая, М. В. Гордина. – Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1991.– 152 с.
- 30.Борисюк І. В. Особливості паузального членування спонтанного мовлення. Інтонація спонтанного мовлення / І. В. Борисюк. – К. : Наукова думка, 1985. – 210 с.
- 31.Бородич А. М. Методика развития речи детей : [учеб. пособие для студ. пед. ин-тов] / А. М. Бородич. – М. : Просвещение, 1981. – 255 с.
- 32.Бровченко Т. А. Лингвистические проблемы компьютерного моделирования звучащего текста / Т. А. Бровченко, В. Г. Волошин, Э. А. Нушикян // Тезисы доклада 17-го семинара «Автоматическое распознавание слуховых образов», 20 – 25 сентября 1992 года. – Ижевск, 1992.– С. 60– 63.
- 33.Бровченко Т. А. Фонетика англійської мови (контрастивний аналіз англійської та української вимови) / Т. А. Бровченко, Т. М. Корольова : підручник.– 2-ге вид., переробл. та доп.– Миколаїв : МДГУ ім. Петра Могили, 2006.– 300 с.
- 34.Бубнова Г. И. Письменная и устная коммуникация: Синтаксис и просодия / Г. И. Бубнова, Н. К. Гарбовский. - М. : МГУ, 1991. - 272 с.
- 35.Бурая Е. А. Роль просодии в формировании ритма спонтанной диалогической речи (экспериментально-фонетическое исследование на материале английского языка) : дис. ...канд. филол. наук : 10.02.04 / Е. А. Бурая. - М., 1983. - 225 с.
- 36.Бурбело В. Б. Сучасні концепції дискурсу та лінгвопрагматичні засади дискурсології / В. Б. Бурбело // Вісник. Іноземна філологія.– Вип. 33.– К.,

2002.– С. 79 – 84.

37.Буренко В. М. Об'єктивні умови переходу початкової школи на нову структуру і зміст навчання / В. М. Буренко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2002. – № 1– 2.– С. 18– 23.

38.Буяльский Б. А. Искусство выразительного чтения / Б. А. Буяльский. – М. : Просвещение, 1986. – 175 с.

39.Валентій Л. Мовний аналіз як метод навчання / Л. Валентій // Дивослово. – 1996. – № 3. – С. 40– 43.

40.Васильев С. А. Синтез смысла при создании и понимании текста / С А. Васильев. – К. : Наукова думка, 1988. – 240 с.

41.Величкова Л. В. Попытка психолингвистической характеристики языковых единиц / Л. В. Величкова // Коммуникативные и прагматические компоненты в лингвистическом исследовании: сб. статей. - Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1995. - С. 12 – 17.

42.Веренинова Ж. Б. Варианты английского нисходящего тона и их функционирование в тексте / Ж. Б. Веренинова // Просодия текста. – М. : Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза, 1982. – С. 60 – 62.

43.Виробничі функції, типові задачі діяльності та вміння учителя іноземної мови (спеціаліста) / [кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої].– К.: Ленвіт, 1999. – Вип. 4.– 96 с.

44.Витлин Ж. Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке / Ж. Л. Витлин // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 23– 29.

45.Власенко М. С. Комуникативно-прагматичний аспект аналізу спеціального тексту / М. С. Власенко // Проблема семантики слова, речення та тексту : зб. наук. статей. - Вип. 2. - К. : Київ. держ. лінгв. ун-т, 1999. - С. 24 – 28.

46.Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 139 с.

47.Гейльман Н. И. Ритмическая и мелодическая организация фраз и синтагм в спонтанной речи / Н. И. Гейльман, Н. Д. Светозарова // Просодия текста. –

- М. : Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Гореза, 1982. – С. 142– 143.
48. Гертнер Р. И. Фонетические модификации ритмических структур в стихотворной и прозаической речи (экспериментально-фонетическое исследование) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 / Р. И. Гертнер. - М., 1985. - 15 с.
49. Глушко М. М. Ритмическая организация научного текста и его модальность. Лингводидактические исследования / М. М. Глушко. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – С. 111– 122.
50. Гнатюк Л. И. Информационный аспект прагматики научного текста (на материале англ. яз.) : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. філол. наук : спец. 10.02.21 / Л. И. Гнатюк. – Л., 1985. - 16 с.
51. Головин Б. Н. Основы культуры речи / Б. Н. Головин. – М. : Высш. шк., 1980. – 335 с.
52. Гузенко О. А. Формування мотивації навчання молодших школярів в умовах особистісно-орієнтованої освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / О. А. Гузенко. – К., 2001. – 21 с.
53. Давыдова Л. Г. Взаимодействие различных просодических средств в развернутом произведении речи на английском языке : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. філол. наук : спец. 10.02.04 / Л. Г. Давыдова. - М., 1988. - 16 с.
54. Дворжецкая М. П. Обучение выразительному чтению на английском языке / М. П. Дворжецкая. – К. : Радянська школа, 1986. – 101 с.
55. Дворжецкая М. П. Организующая функция просодии текста / М. П. Дворжецкая // Просодия текста в языке. – М. : Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Гореза, 1982. – С. 42– 44.
56. Дворжецкая М. П. Проблема функциональной нормы интонационных выразительных средств в звучащих учебных текстах / М. П. Дворжецкая, О. Р. Валигура // Проблемы нормы и вариативности в реализации высказывания : межвуз. сб. науч. тр. – Горький, 1990. – С. 60– 66.

57. Дворжецкая М. П. Методы экспериментально-фонетического исследования звучащей речи / М. П. Дворжецкая, Е. И. Стериополо, О. Р. Валигура и др. - К. : Киев. гос. пед ин-т иностр. яз., 1991. - 76 с.
58. Дейк Т.А., ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. Дейк, ванн / [пер. с англ. ; сост. В. В. Петров; под ред. В. И. Герасимова; вступ. ст. Ю. Н. Караулова и В. В. Петрова].— М. : Прогресс, 1989. — 312 с.
59. Державна національна програма «Освіта». Україна ХХІ століття.— К. : Райдуга, 1994. — 63 с.
60. Дмитриева Е. Б. Структурно-ритмическая организация научно-технического текста : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Е. Б. Дмитриева. - Баку, 1993. - 152 с.
61. Дозорец Ж. А. Эксперимент по определению связи между ритмом дыхания и паузами в речи / Ж. А. Дозорец // Ученые записки МГПИИЯ. — № 423.— 1971.— С. 54.
62. Дубинко С. А. Фоностилистическая дифференциация акцентно-ритмических структур английской фразы (экспериментально-фонетическое исследование на материале совр. англ. яз.) : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 / С. А. Дубинко. - М., 1982. - 21 с.
63. Дубовский Ю. А. Синкретизм и функциональная стратификация просодических контрастов в тексте / Ю. А. Дубовский // Просодия текста. — М. : Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза, 1982. — С. 44– 45.
64. Жакиева К. Темпоральные аспекты фоностилистической организации лекторской речи / К. Жакиева // Коммуникативная функция текстовой просодии : сб. науч. тр. Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза. — М., 1986. — Вып. 274. — С. 5– 12.
65. Жалагина Т. А. Роль вербальных и невербальных компонентов в формировании фокуса внимания // Личностные аспекты языкового общения / Т. А. Жалагина. — Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1989. — С. 87– 91.
66. Жеренко Н. Є. Індивідуалізації навчання аудіювання учнів молодших

класів шкіл з поглибленим вивчення іноземної мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. Є. Жеренко.– К., 2000.– 261 с.

67. Жумалиева Р. З. Синтагма как ритмическая единица текста (экспериментально-сопоставительное исследование различных функционально-стилистических видов текста в английском, русском и казахском языках): автореф. дис. на соискание научн. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.19 / Мордов. гос. лингв. ун-т / Р. З. Жумалиева. - М., 1993. - 19 с.

68. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва].– К. : Ленвіт, 2003.– 273 с.

69. Здоровова Б. Б. Влияние темпа на мелодическую, акцентную и ритмическую структуру английской речи / Б. Б.Здоровова // Просодия текста : сб. науч. тр. Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза. – М., 1980. – Вып. 169. – С. 235– 254.

70. Зильберман А. И. Лингвистика текста и обучение чтению научной литературы / А. И. Зильберман. - М. : Наука, 1988. - 161 с.

71. Зиндер Л. Р. Общая фонетика / Л. Р. Зиндер. – М. : Высшая школа, 1979. – 312 с.

72. Зиновьева В. Н. Функциональный аспект интонационной категории тона в английском языке / В. Н. Зиновьева // Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. – Курск : Курск. гос. технич. ун-т, 1996. – С. 33– 39.

73. Златоустова Л. В. Интонация и просодия в организации текста / Л. В. Златоустова // Звучащий текст : сб. научно-аналитических обзоров. - М., 1983. - С. 11– 21.

74. Златоустова Л. В. Общая и прикладная фонетика / Л. В. Златоустова, Р. К. Потапова, В. Н. Трунин-Донской. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 304 с.

75. Златоустова Л. В., Хигина М. В. Ритмическая организация синтагмы в рамках связного текста / Л. В. Златоустова, М. В. Хигина // Просодия текста :

сб. науч. тр. Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза. – М., 1982. – С. 146 – 148.

76.Ильяш М. И. Основы культуры речи : [учеб. пособие] / М. И. Ильяш.– К. : Вища школа, 1984. – 187 с.

77.Имангалиева Л. Д. Опыт представления производных в словарях английского языка / Л. Д. Имангалиева // Коммуникация и мышление. – М., 1990. – С. 147 – 154.

78.Калентьева Т. Л. Психологический анализ речи как способа формирования и формулирования мысли в процессе говорения : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Т. Л. Калентьева. – М., 1989. – 24 с.

79.Калита А. А. Фонетичні засоби актуалізації смислу англійського емоційного висловлювання : монографія / А. А. Калита. - К. : Вид-чий центр Київ. держ. лінгв. ун-ту, 2001. - 351 с.

80.Каменская О. Л. Текст и коммуникация / О. Л. Каменская. – М. : Высшая школа, 1990. – 152 с.

81.Кантер Л. А. Просодические характеристики речи как объект системного анализа: автореф. дис. на соискание научн. степени доктора филол. наук : спец. 10.02.19 / Академия наук СССР. Ин-т языкозн. / Л. А. Кантер. - М., 1990. - 52 с.

82.Кантер Л. А. Системный анализ речевой интонации / Л. А. Кантер. – М. : Высшая школа, 1988. – 128 с.

83.Карпова Э. Э. Качество профессиональной деятельности учителя как педагогическая проблема / Э. Э. Карпова // Наука і освіта.– 1997. – № 4.– С. 22– 27.

84.Клименюк О. В. Методологія експериментально-фонетичних досліджень: теоретичні передумови, планування експерименту, представлення результатів / О. В. Клименюк, А. А. Калита, Я. Р. Федорів // Наукові записки Терноп. держ. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка.– Серія 8 : Мовознавство. - 2001. - № 2

- С. 3– 17.

- 85.Климов Е. А. Общая психология. Общеобразовательный курс : [учеб. пособие для вузов] / Е. А. Климов.– М. : ЮНИТИ-ДАНА, 1999.– 511 с.
- 86.Князева Н. И. Ритмическая организация научной речи (экспериментально-фонетическое исследование на материале английского языка в сопоставлении с белорусским) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 ; 10.02.02 / Н. И. Князева. - Минск, 1981.- 168 с.
- 87.Кобозева И. М. Теория речевых актов как один из вариантов теории речевой деятельности / И. М. Кобозева // Новое в зарубежной лингвистике.– М. : Прогресс.– 1986.– Вып. 17.– С. 7– 21.
- 88.Кодзасов С. В. Об акцентной структуре составляющих / С. В. Кодзасов // Экспериментально-фонетический анализ речи : Проблемы и методы : межвуз. сб. – Л. : ЛГУ, 1989. – Вып. 2. – С. 122– 127.
- 89.Кожина М. Н. Об отношении стилистики к лингвистике текста / М. Н. Кожина // Функциональный стиль научной прозы : Проблемы лингвистики и методики преподавания.– М. : Наука, 1986. – С. 3– 17.
- 90.Комар О. А. Оволодіння студентами новими технологіями навчання молодших школярів (інтеграція змісту навчання) / О. А. Комар // Проблеми сучасної педагогічної освіти ; Серія : Педагогіка і психологія : зб. статей.– К. : Педагогічна преса, 2001.– Вип. 3.– Т. 4.1.– С. 164 – 171.
91. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи: методичні рекомендації / [за ред. М. Н. Бабік, О. Я. Савченко, Т. М. Байбара, М. С. Вашуленка].– К. : Початкова школа, 2003.– 128 с.
- 92.Концепція навчання державної мови в школах України / [укл. О. Беляєв, Л. Скуратівський та ін.] // Дивослово.– 1996.– № 1.– С. 16– 21.
- 93.Королева Т. М. Интонация модальности в звучащей речи / Т. М. Королева.– К. ; Одеса : Выща шк., Головное издательство, 1989. – 147 с.
- 94.Королева Т. М. Дистинктивные просодические характеристики дидактического дискурса / Т. М. Королева, О. В. Лановая, В. И. Могилевский // Мова і культура.– К.: Видавничій дім Дмитра Бураго,

2005.– Вип. 8, Т. VII.– С. 70 – 76.

95. Королева Т. М. Планирование экспериментально-фонетического исследования модальной интонации. Принципы процедурной организации эксперимента / Т. М. Королева, В. И. Могилевский // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського : зб. наукових праць.– Одеса : ПДПУ, 2003.– № 9– 10.– С. 27– 31.

96. Королева Т. М. Семантика интонации: принципы процедурной организации экспериментально-фонетического исследования / Т. М. Королева, В. И. Могилевский // Наукові праці : науково-методичний журнал.– Вип. 42, Т. 55.– Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2006.– С. 14-18.

97. Королева Т. М. К вопросу о механизмах вариативности интонационных моделей / Т. М. Королева, В. И. Могилевский // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського : зб. наукових праць.– Одеса : ПДПУ, 2005.– № 5– 6.– С. 33– 39.

98. Корчагина Е. Ю. Зависимость интонационной структуры устного текста от его жанровой принадлежности / Е. Ю. Корчагина // Просодия текста. – М. : Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза. – 1982. – С. 90 – 92.

99. Кохтев Н. Н. Основы ораторской речи / Н. Н. Кохтев.– М. : Изд-во Моск. ун-та, 1992.– 320 с.

100. Кравченко Н. А. Семантико-синтаксическая и просодическая организация лекторской речи (на материале англ. яз.) : дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Н. А. Кравченко. - Одесса, 1993. - 158 с.

101. Краевская Н. М. Композиция устного научного текста (жанр доклада) / Н. М. Краевская // Разновидности и жанры научной прозы : Лингвистические особенности : сб. науч. тр. / АН СССР ; каф. ин. яз : [отв. ред. М. Я. Цвиллинг]. - М. : Наука, 1989. - С. 70– 93.

102. Кривнова О. Ф. Временная структура синтагмы в связном тексте / О. Ф. Кривнова // Экспериментально-фонетический анализ речи : Проблемы и методы : межвуз. сб. – Л. : ЛГУ, 1989. – Вып. 2. – С. 128– 139.

103. Круковський В. І. Комунікативно-прагматичний аспект французьких законодавчих текстів : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / В. І. Круковський. - Київ, 1996. - 211 с.
104. Кручинина Л. И. Основные средства когезии английского научного текста : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук : 10.02.04 / Л. И. Кручинина. - М., 1982. - 23 с.
105. Крюкова О. П. К вопросу о системности просодии в звучащем тексте / О. П. Крюкова // Коммуникативная функция текстовой просодии : сб. науч. тр. Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М.Тореза. – М., 1986. – Вып. 274.– С. 139–146.
106. Крючков Г. Г. Стратегія навчання іноземних мов в Україні / Г. Г. Крючков // Іноземні мови в навчальних закладах.– 2002. – № 1– 2. – С. 10– 13.
107. Кузмінський А. І. Педагогіка вищої школи : [навчальний посібник] / А. І. Кузмінський.– К. : Знання, 2005.– 486 с.
108. Кузьменко Н. Т. Вариативность акцентной структуры фразы в зависимости от внутрилингвистических факторов (экспериментально-фонетическое исследование на материале англ. яз.) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 / Н. Т. Кузьменко. - М., 1990. - 20 с.
109. Кузьменко Ю. В. Методика формування соціокультурної компетенції учнів основної школи в процесі навчання англійського діалогічного мовлення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю. В. Кузьменко. - К, 2007. - 186 с.
110. Курлянд З. Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость учителя / З. Н. Курлянд / [под. ред. В. А. Сластенина]. – Одесса : ОГПИ, 1992.– 11 с.
111. Лабовкина А. А. Коммуникативно-прагматический аспект специального научного текста (на материале немецких научных текстов по экологической

- географии) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / А. А. Лабовкина. - К., 1991. - 255 с.
112. Ладыженская Т. А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения / Т. А. Ладыженская. – М. : Просвещение, 1986. – 127 с.
113. Ланова О. В. Діагностика рівнів розвитку навичок студентів коректно просодично оформлювати іншомовний дидактичний дискурс / О. В. Ланова // Наукові праці : науково-методичний журнал. Педагогічні науки. – Т. 71, Вип. 58.– Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2007.– С. 170– 174.
114. Ланова О. В. Комунікативно-творчий підхід до вироблення вміння студентів коректно просодично оформлювати іншомовний дидактичний дискурс / О. В. Ланова // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць.– Одеса : ПДПУ, 2007.– № 5 – 6.– С. 246 – 254.
115. Лановая О. В. К вопросу о некоторых современных тенденциях в лексикографии / О. В. Ланова // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць.– Одеса : ПДПУ, 2004.– № 8 – 9.– С. 84 – 87.
116. Ленца Д. Л. Фонетика в аспекте прагматики / Д. Л. Ленца, Е. В. Соловьева. – Кишинев : Штиинца, 1989. – 96 с.
117. Леонтьев А. А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков: Лекция-доклад / А. А. Леонтьев.– М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998.– 24 с.
118. Леонтьева Н. А. Коммуникативный подход к анализу текстовой просодии / Н. А. Леонтьева // Фонетика устного текста. – Иваново, 1987. – С. 91– 96.
119. Леренер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Леренер.– М. : Педагогика, 1981.– 186 с.
120. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия.– М. : Изд-во Московского ун-та, 1979.– 320 с.
121. Львов М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития / М. Р. Львов.

– М. : Просвещение, 1975. – 176 с.

122. Львов М. Р. Риторика / М. Р. Львов.– М. : Изд. центр «Академия», 1995. – 256 с.

123. Ляховицер М. М. Стиль и слог современной английской научной прозы : автореф. дис. на соискание научн. степени . канд. филол. наук : спец. 10.02.04 / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова / М. М. Ляховицер. - М., 1988. - 22 с.

124. Майорова И. А. О месте интонации в лингвистическом описании текста / И. А. Майорова // Просодическая структура текста : сб. науч. тр. Моск. гос. пед. ин-та иностр. яз. им. М. Тореза. - 1984. - Вып. 230. - С. 130– 139.

125. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов / Р. Ю. Мартинова.– К. : Вища шк., 2005.– 454 с.

126. Матвеева Г. Г. Актуализация прагматического аспекта научного текста / Г. Г. Матвеева. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского ун-та, 1984. – 132 с.

127. Мелещенко Л. В. Роль пауз колебания в спонтанном монологическом тексте / Л. В. Мелещенко // сб. науч. тр. Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза. – М., 1987. – Вып. 298. – С. 23– 29.

128. Мельник І. С. Прийоми використання когнітивного підходу до формування навичок читання студентів мовних ВНЗ / І. С. Мельник, Ю. В. Мельник // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського: зб. наук. праць. – Одеса : ПДПУ, 2007. – № 11. – С.207– 220.

129. Мельникова И. В. Основные закономерности просодической организации СФЕ, реализующих стилистический прием нарастания в английском языке : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 / Моск. гос. пед. ин-т им. Ленина / И. В. Мельникова. - М., 1981. - 16 с.

130. Мельничайко В. Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови : [посібник для вчителів] / В. Я. Мельничайко. – К. : Рад. шк., 1986. – 168 с.

131. Метлюк А. А. Интегрирующая функция просодии текста / А. А. Метлюк,

- Н. П. Никулина // Просодия текста.– М. : Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза, 1982. – С. 25– 26.
132. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : [підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої; 2-е вид., випр. і перероб.].– К. : Ленвіт, 2002.– 328 с.
133. Метьолкіна О. Б. Індивідуалізації навчання аудіювання учнів 1 класу середньої загальноосвітньої школи з поглибленим вивченням англійської мови : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / О. Б. Метьолкіна. - К., 1996. - 230 с.
134. Мороховский А. Н. К проблеме текста и его категорий / А. Н. Мороховский // Текст и его категориальные признаки : сб. науч. тр. КГПИИЯ.– К.,1989.– С. 3 – 8.
135. Наер В. Л. Категории текста и прагматика / В. Л. Наер // Прагматика и стилистика.– М. : МГПИИЯ, 1982.– С. 4 – 13.
136. Наер В. Л. Прагматика текста и ее составляющие / В. Л. Наер // Прагматика и стилистика : сб. науч. тр. МГПИИЯ. - М., 1985. - Вып. 245. - С. 4– 13.
137. Немов Р. С. Психология : [учеб. пособие для пед. уч-щ, пед. ин-тов] / Р. С. Немов.– М. : Просвещение, 1990.– 301 с.
138. Николаева Н. Е. Ритмическая синтагматика как основа синтактико-стилистического анализа научного текста (на материале англ. яз.) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук : 10.02.04 / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова / Н. Е. Николаева. - М., 1986. - 25 с.
139. Николаева Т. М. Типология интонации и акцентное выделение / Т. М. Николаева // Экспериментально-фонетический анализ речи : Проблемы и методы : межвуз. сб. – Л. : ЛГУ, 1989. – Вып. 2. – С. 113– 122.
140. Никольская С. Г. Выразительное чтение : [учебное пособие для студ. пед. ин-тов / под ред. Н. М. Шанского].– Л. : Просвещение, Ленингр. отд-ние, 1990.– 208 с.
141. Никонова Е. Э. Ритмическая организация текста как средство

разграничения регистров (на материале научной и художественной прозы) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Е. Э. Никонова. - М., 1990. - 151 с.

142. Ніколаєва С. Ю. Про Програму курсу з англійської мови для мовних вищих закладів освіти / С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей та ін. // Іноземні мови.– 2001.– № 2.– С. 63– 72.

143. Ніколаєва С. Ю. Рівні оволодіння іншомовним мовленням / С. Ю. Ніколаєва, О. М. Шерстюк // Іноземні мови.– 2000. – № 2.– С. 69 – 72.

144. Новиков Л. А. Искусство слова : [2-е изд., доп] / Л. А. Новиков. – М. : Педагогика, 1991. – 144 с.

145. Новичкова Н. Н. Тексты воздействия в современном немецком языке / Н. Н. Новичкова.– К. : Вища школа, 1987.– 111 с.

146. Общая психология : [учебник для студентов педаг. ин-тов / А. В. Петровський, А. В. Брушлинский, В. П. Зінченко и др.; под. ред. А. В. Петровського; 3-е изд., перераб. и доп.]– М. : Просвещение, 1986.– 464 с.

147. Овечкина Т. Ф. Об интегрирующей функции стилистических и просодических средств в тексте / Т. Ф. Овечкина // Фонетические средства стилевой дифференциации устного текста в англ. языке : межвузовский сб. науч. тр. МГПИ им. Ленина. - М., 1984. - 107 с.

148. Орлова Л. Г. Особливості стилю науково-технічної літератури у російській і англійській мовах (на матеріалі журнальних статей з авіаційної тематики) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.19 / Одес. держ. ун-т ім. І. Мечнікова / Л. Г. Орлова. - Одеса, 1995. - 17 с.

149. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010100 «Педагогіка і методика середньої освіти, іноземна мова», напрямку підготовки 0101 «Педагогічна освіта».– К., 2004.– 25 с.

150. Павлова Л. И. Информационная структура текста и просодические средства выражения аппелятивности как одного из ее компонентов / Л. И. Павлова // Просодия текста. - М. : Моск. гос. пед. ин-т им. М. Горька. -

1982. - С. 49– 52.

151. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

152. Перебийніс В. І. Статистичні методи для лінгвістів / В. І. Перебийніс. - Вінниця : Нова книга, 2001. - 168 с.

153. Петрашук О. П. Тести з читання та аудіювання англійською мовою у початковій школі / О. П. Петрашук, О. П. Петренко // Іноземні мови.– 1997. – № 3.– С. 55– 60.

154. Петрова Т. А. Интонирование научного текста : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Т. А. Петрова. - СПб, 1993. - 223 с.

155. Петрянкина В. М. Функционально-семантический аспект интонации / В. М. Петрянкина.– М. : Изд-во ун-та дружбы народов, 1988.– С. 104 – 108.

156. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже.– СПб. : СОЮЗ, 1997. – 256 с.

157. Пинаева Ж. Б. О некоторых интонационных особенностях чтения английских художественных и научных текстов : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 / Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза / Ж. Б. Пинаева. - М., 1975. - 19 с.

158. Плахотник В. М. Теоретичні основи навчання іноземних мов на початковому етапі в середній школі (дидактико-методичний аспект) : дис. ... доктора пед. наук у формі наукової доповіді: 13.00.01, 13.00.02 / В. М. Плахотник. – К., 1992. – 52 с.

159. Портнова Н. И. К вопросу о просодических характеристиках текста / Н. И. Портнова // сб. науч. тр. Моск. гос. пед ин-т иностр. яз. им. М. Тореза. – М., 1980. – Вып. 169. – С. 114 – 122.

160. Потапова Р. К. Речь: коммуникация, информация, кибернетика: [учебное пособие / Изд. 2-е, доп.] / Р. К. Потапова. - М. : Эдиториал УРСС, 2001. - 568 с.

161. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2002. – № 1 – 2.– С. 42 – 63.

162. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання) : Проект / [колектив авт. : С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін.]. – К. : Київ. держ. лінгв. ун-т, 2001.– 245 с.
163. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціальних шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов 2– 12 класи (2-га іноземна мова).– К. : Ірпінь, ВТФ «Перун», 2005.– 208 с.
164. Програми середньої загальноосвітньої школи 1– 3 класи.– К. : Освіта, 1992.– 240 с.
165. Психологический словарь / [под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др.].– М. : Педагогика, 1983.– 448 с.
166. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях : [пособие для учителей и студентов пед. вузов] / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1988. – 231 с.
167. Розенталь Д. Э. Справочник по правописанию, произношению, литературному редактированию / Д. Э. Розенталь. – М. : Московская международная школа переводчиков, 1994. – 400 с.
168. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн.– М. : Педагогика, 1989. – Т.1. – 488 с.
169. Рябцева Н. К. Теоретическое и лексикографическое описание научного изложения: Межъязыковой аспект : [науч. докл. по опубл. тр. представлен к защите дис. ... д-ра филол. наук] / Н. К. Рябцева. - М. : Ин-т языкознания, 1996. - 112 с.
170. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : [підруч. для студ. пед. ф-тів] / О. Я. Савченко.– К. : Генеза, 2002.– 368 с.
171. Селіванова О. О. Актуальні проблеми сучасної лінгвістики (аналітичний огляд) / О. О. Селіванова. - К. : Вид-во Українського фітосоціологічного центру, 1999. - 148 с.
172. Синдеева Т. И. Некоторые особенности композиционно-речевой

организации жанра «научная рецензия» / Т. И. Синдеева // Функциональные стили и преподавание иностранных языков. - М. : Наука, 1982. - С. 27– 42.

173. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин.– М. : Рус. яз., 1981.– 248 с.

174. Склярєнко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н. К. Склярєнко // Іноземні мови.– 1999.– № 3.– С. 3– 7.

175. Склярєнко Н. К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов / Н. К. Склярєнко // Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов : зб. наук. праць.– К. : КДППМ, 1991.– С. 9– 14.

176. Склярєнко Н. К. Як навчати сьогодні іноземних мов (концепція) / Н. К. Склярєнко // Іноземні мови. – 1995. – № 1. – С. 5– 9.

177. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія: [навчальний посібник] / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огородницький та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.

178. Славгородская Л. В. О функции адресата в научной прозе / Л. В. Славгородская //Лингвостилистические особенности научного текста.– М. : Наука, 1981.– С. 93– 102.

179. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : [навчальний посібник] / О. Б. Тарнопольський.– К. : Фірма «ІНКОС», 2006. – 248 с.

180. Тарнопольський О. Б., Кожушко С.М. Методика обучения английскому языку для делового общения : [учебное пособие] / О. Б. Тарнопольський, С. М. Кожушко.– К. : Ленвит, 2004.– 192 с.

181. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / [под ред. А. Д. Климентенко, А. А. Миролюбова].– М. : Педагогика, 1981.– 456 с.

182. Труханова Н. Л. Экспрессивные просодические средства в реализации прагматического аспекта текста : автореф. дис. на соискание учен. степени

канд. филол. наук: 10.02.04 / ОГУ им. И. И. Мечникова / Н. Л. Труханова. – Одесса, 1990. – 16 с.

183. Тураева З. Я. Лингвистика текста и категория модальности / З. Я. Тураева // Вопросы языкознания. – 1994. – №3. – С. 105– 114.

184. Ушакова О. С. Речевое воспитание в дошкольном детстве. Развитие связной речи : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : 13.00.06; 13.00.07 / О. С. Ушакова. – М., 1996. – 40 с.

185. Федосеева В. М. Просодия дидактического монолога в английском языке : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук : 10.02.04 / Минский ГПИИЯ / В. М. Федосеева. – Минск, 1983. – 21 с.

186. Фивегер Д. Лингвистика текста в исследованиях ученых ГДР / Д. Фивегер // Синтаксис текста : сб. ст. / [отв. ред. Г. А. Золотова]. – М. : Наука, 1971. – С. 314– 323.

187. Харлов Г. А. Компактно-системный метод в исследовании интенсификации процесса обучения иностранному /англ./ языку / Г. А. Харлов // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – Одеса, 2005. – № 11– 12. – С. 207– 211.

188. Хмелюк Р.И. В поисках путей совершенствования подготовки учителя / Р. И. Хмелюк // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – № 1– 2. – Одеса, 1999. – С. 5 – 7.

189. Цеплитис Л. К. Анализ речевой интонации / Л. К. Цеплитис. - Рига : Зинатне, 1974. - 272 с.

190. Чаковская М. С. Текст как сообщение и воздействие / М. С. Чаковская. – М. : Высшая школа, 1986. – 128 с.

191. Чернявская В. Е. Интертекстуальность как текстообразующая категория в научной коммуникации : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора филол. наук : 10.02.04 / В. Е. Чернявская. – СПб., 2000. – 250 с.

192. Шевченко Т. И. Социальный аспект просодической вариативности текста / Т. И. Шевченко // сб. науч. тр. Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза. – М., 1982. – С. 52– 53.

193. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідної діяльності : [підручник] / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко. – 2-ге вид, перороб. і доп.– К. : Знання-Прес, 2002.– 295 с.
194. Шитова Л. Ф. Коммуникативная нагрузка и интонационные характеристики повторов в спонтанном научном монологе / Л. Ф. Шитова // Фонетика спонтанной речи. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1988. – С. 172– 183.
195. Щерба Л. В. Преподавание языков в школе: общие вопросы методики : [учебное пособие] / Л. В. Щерба. – 3-е изд., испр., доп. – СПб: Филологический факультет СПбГУ; М. : Академия, 2002. – 160 с.
196. Щукин А. Н. Методика обучения иностранным языкам : Курс лекций / А. Н. Щукин.– М. : Изд-во УРАО, 2002.– 288 с.
197. Antipova E. Ya. English Intonation / E. Ya. Antipova, S. L. Kanevskaya, G. A. Pigulevskaya. – М. : Просвещение, 1985. – 224 с.
198. Bacri N. Perception of a Prosodic Break: The Case of Incidental Phrases in French / N. Bacri, A. Nicaise // Proceedings XIth ICPHS. – Vol. 4. – Tallinn, 1987. – P. 98– 101.
199. Baranova L. The Prosody of the Written Text // Philological Phonetics / L. Baranova / [ed. by Olga Akhmanova, L'udmila Minajeva and Olga Mindrul]. - М. : Moscow University Press, 1986. - P. 22– 27.
200. Brazil D. The Communicative value of Intonation in English / D. Brazil. - Cambridge : Cambridge University Press, 1997. - 188 p.
201. Brown G. Listening to Spoken English / G. Brown. – London, New York : Longmans, 1990. – 178 p.
202. Brown G. Discourse Analysis / G. Brown, G. Yule. – Cambridge : Cambridge University Press, 1996. – 288 p.
203. Carthy M. Discourse Analysis for Language Teachers / M. Carthy. – Cambridge : Cambridge University Press, 1991. – 213 p.
204. Clark J. An Introduction to Phonetics and Phonology / J. Clark, C. Yallop // Language.– Baltimore : Waverly Press, 1992. – Vol. 68. – № 1. – P. 156– 159.

205. Collie J. *Listening & Speaking* / J. Collie.– Oxford : Oxford Univ. Press, 1996.– 64 p.
206. *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment.* – Cambridge, C-ge University Press, 2001.– 260 p.
207. Cook G. *Discourse* / G. Cook. – Oxford : Oxford University Press, 1990. – 167 p.
208. Cruttenden A. *Intonation* / A. Cruttenden. – Cambridge : Cambridge University Press, 1995. – 214 p.
209. Dunn O. *Beginning English with Young Children* / O. Dunn. – L. : Macmillan Publishers LYd, 1991.– 89 p.
210. Ellis G. *Learning to Learn English : A Course in Learner Training* / G. Ellis, B. Sinclair.– N.Y., Cambridge, Paris, Chester, Melburn, Sydney : Cambridge Univ. Press, 1990.– 154 p.
211. *English Phonetics. A Theoretical Course* / М. А. Соколова, К. П. Гинтовт, И. С. Тихонова, Р. М. Тихонова. – М. : Высшая школа, 1991. – 240 с.
212. Faber D. *Teaching the Rhythms of English : A New Theoretical Base* / D. Faber // *International review of Applied Linguistics.* - 1986. - № 25. - P. 205–216.
213. Genesee F. *Classroom-based Evaluation in Second Language Education* / F. Genesee, J. A. Upshur.– Cambridge : C-ge Univ. Press, 1998.– 268 p.
214. Gremmo M.-G. *Interactional Structure. The Role of Role* / M.-G. Gremmo, H. Holec, P. Riley // *Discourse and Learning.* – London, New York : Longman, 1991. – P. 35– 46.
215. Halliday M.A.K. *Context of Situation* / M. A. K. Halliday // *Language, Context and Text: Aspects of Language In a Social-Semiotic Perspective.* – Oxford : Oxford University Press, 1991.– P. 3– 14.
216. Halliday M.A.K. *Spoken and Written Language* / M. A. K. Halliday. – Oxford : Oxford University Press, 1990. – 109 p.
217. Holec H. *You did Say «Oral Interactive Discourse»?* / H. Holec // *Discourse and Learning.* – London, New York : Longman, 1991. – P. 21– 34.

218. Humbert H. *Phonology and Phonetic Evidence* / H. Humbert. – Cambridge : Cambridge University Press, 1995.– 403 p.
219. Jordan R.R. *English for Academic Purposes. A Guide and Resource Book for Teachers* / R. R. Jordan. – Cambridge : Cambridge University Press, 1997. – 404 p.
220. Lass R. *Phonology. An Introduction to Basic Concepts* / R. Lass. – Cambridge : Cambridge University Press, 1995. – 362 p.
221. Lauria P. *Classifying and Correcting Errors* / P. Lauria // *English Teaching Professional*.– 2006.– № 44.– P. 46– 48.
222. Lynch T. *Study Listening. Understanding Lectures and Talks in English* / T. Lynch.– Cambridge : C-ge Univ. Press, 1980.– 92 p.
223. Nunan D. *Second Language Teaching and Learning* / D. Nunan. – Boston, Massachusetts : Heinle & Heinle Publishers, 1999.– 330 p.
224. Pennington M. C. *Phonology in English Language Teaching* / M. C. Pennington. – London, New York : Eddison Wesley Longman Limited, 1996. – 282 p.
225. Phillips S. *Young Learners* / S. Phillips. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1999.– 174 p.
226. Pye D. *CAE Listening and Speaking Skills* / D Pye, S. Greenall. – Cambridge : C-ge University Press, 1996.– 130 p.
227. Roach P. *English Phonetics and Phonology: A Practical Course* / P. Roach. – Cambridge : Cambridge University Press, 1988. – 212 p.
228. Steedman M. *Structure and Intonation* / M. Steedman // *Language*. – Baltimore : Waverly Press, 1991. – Vol. 67.– № 2. – P. 260– 297.
229. *Teaching English As a Second or Foreign Language*.– 3 ed. / [ed. M. Celce-Murcia].– Boston : Heinle & Heinle, Tomson Learning, 2001.– 149 p.
230. Vale D., Feunteum A. *Teaching English Children* / D. Vale, A. Feunteum. – Cambridge : C-ge Univ. Press, 1995.– 280 p.

Додаток А

Матеріали експериментального навчання

Додаток А.1

**Протокол спостереження за коректним просодичним оформленням ІДД
майбутніми учителями англійської мови**

Місце проведення: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського

Дата: 15.02.2005

Група: 1

Ім'я студента: Ганна Г.

Таблиця А.1.1

**Коректність сегментації ІДТ при реалізації читання студентами-
МВАМ**

ПЗ	Параметри	Диференційний підхід	Коректність
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
	Синтагма	–	–
	Фраза	–	–
	НФЄ	–	–

Таблиця А.1.2

Шкала оцінювання навичок МВАМ просодично оформлювати ІДД

Показники	за структурно- логічною функцією	за комунікативною функцією	за прагматичною функцією	за емфатич- ною функцією
Критерії	2	3	4	5
доцільність використання просодичних засобів дидактичним цілям	+	-	-	-
адекватність просодичних засобів змісту висловлювання	-	-	-	-
емоційна насиченість просодичних засобів	+	-	-	-
усталеність використання просодичних засобів у навчальних ситуаціях	-	-	-	-
гнучкість використання просодичних засобів англійської мови	-	-	-	-

Додаток A.2.1

Таблиця A.2.1

Структура експериментального дослідження

№ п/п	Етап	Завдання етапу	Зміст етапу
1.	Констатувальний зріз: а) письмова частина; б) усна частина	а) виявлення рівнів знань відповідної терміносистеми; б) виявлення рівнів сформованості навичок: 1) актуалізувати зміст ІДД засобами просодії; 2) варіювати ПЗ в різних типах ІДД	а) проведення письмового тестування студентів; б) проведення усного тестування студентів
2.	Фонетичне дослідження варіативності просодичних засобів в іншомовному дидактичному дискурсі	Виявлення еталону просодичного оформлення ІДТ, розрахованого на сприйняття УПШ	1) проведення аудиторського аналізу; 2) проведення інструментального аналізу; 3) виділення еталону просодичного оформлення ІДТ, розрахованого на сприйняття УПШ
3.	Експериментальне навчання	1) усвідомлення студентами	Підготовка МВАМ до використання

		<p>відповідної терміносистеми;</p> <p>2) навчання студентів використання дистинктивних ПЗ в різних типах ІДД;</p> <p>3) навчання студентів використання ПЗ в ІДД, розрахованому на сприйняття реципієнтом-дитиною</p>	<p>просодичних засобів англійської мови з метою навчання молодших школярів актуалізації змісту іншомовного висловлювання</p>
4.	<p>Післяекспериментальний зріз:</p> <p>а) письмова частина</p> <p>б) усна частина</p>	<p>а) виявлення рівнів знань відповідної терміносистеми;</p> <p>б) виявлення рівнів сформованості навичок:</p> <p>1) актуалізувати зміст ІДД засобами просодії;</p> <p>2) варіювати ПЗ в різних типах ІДД</p>	<p>а) проведення письмового тестування студентів;</p> <p>б) проведення усного тестування студентів</p>
5.	Експериментальна апробація	Перевірити ефективність	Перевірка ефективності запропонованої методики

	запропонованої методики	запропонованої методики	підготовки МВАМ до коректного використання просодичних засобів англійської мови з метою навчання молодших школярів актуалізації змісту іншомовного висловлювання у початковій школі
--	-------------------------	-------------------------	---

Додаток A.2.1.1

Бланк тестування МВАМ в ході констатувального та післяекспериментального зрізів

1. Прослухайте англomовні дидактичні тексти (представлені парами – текст, розрахований на сприйняття дорослою аудиторією та текст розрахований на сприйняття дитячою аудиторією) та з'ясуйте, на яку категорію слухачів розраховано кожен з реалізованих текстів та виділіть мовленнєві засоби, на основі яких проводилося розмежування усних англomовних монологічних текстів за типами.

2. Прослухайте тексти та з'ясуйте, які функції мови представлені в текстах обох типів, виділіть домінуючу функцію.

3. Затранскрибуйте та заінтонуйте тексти представлені парами.

4. Охарактеризуйте особливості просодичного оформлення даних дидактичних текстів на основі схеми.

5. Реалізуйте у формі читання іншомовний дидактичний текст, розрахований на сприйняття учнями початкової школи.

Додаток А.2.1.2**Перелік підручників, які використовуються при навчанні студентів
англійської мови та методики викладання іноземних мов**

1. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи / О. Б. Бігич. – К.: Ленвіт, 2006. – 200 с.
2. Бужинский В. В. Функциональный подход к обучению английскому произношению / В. В. Бужинский, С. В. Павлова, Р. А. Старикова. – М. : Дрофа, 2004. – 154 с.
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – М. : Аркти, 2003. – 192 с.
4. Гальскова Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам: Начальная школа / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
5. Коньшева А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А. В. Коньшева. – СПб. : Каро, 2006. – 192 с.
6. Коньшева А. В. Контроль результатов обучения иностранному языку / А. В. Коньшева. – СПб. : Каро, 2004. – 144 с.
7. Коньшева А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку / А. В. Коньшева. – СПб. : Каро, 2005. – 208 с.
8. Копылова В. В. Методика проектной работы на уроках английского языка / В. В. Копылова. – М. : Дрофа, 2004. – 96 с.
9. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык / Н. Ф. Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.
10. Ніколаєва С. Ю., Бадаянц Г. С. Тестові завдання з англійської мови / С. Ю. Ніколаєва, Г. С. Бадаянц. – К. : Освіта, 1998. – 216 с.

11. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / [под ред. Е. С. Полат]. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 272 с.

12. Роман С. В. Планування та аналіз навчального процесу з іноземної мови у початковій школі / С. В. Роман. – Горлівка : ГДПШМ, 2003. – 108 с.

13. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с.

Навчально-методичні комплекси та словники наступних видавництв:

14. Express-Publisher;

15. Longman;

16. Macmillan Heineman;

17. Oxford University press.

Додаток A.2.1.3

Перелік підручників, які використовуються при навчанні учнів початкової школи англійської мови

1. Англійська мова (НМК для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням англійської мови, Мартинова Р. Ю. та інші., видавництво Богдана, 2000 р.).

2. Англійська мова (підручник для ЗНЗ, Карп'юк О. Д., Ростоцька М. Є., видавництво Карп'юка, 2003 р.).

3. Англійська мова (підручник для ЗНЗ, Горець І. Р., Щупак І. Г., видавництво Прем'єр, 2002 р.).

4. Англійська мова (НМК для спеціалізованих шкіл, Карп'юк О. Д., видавництво ЛібраТерра, 2006 р.).

5. Англійська мова (підручник, Биркун Л.В., видавництво Генеза, 2004 р.).

6. Англійська мова (підручник для ЗНЗ, Несвіт А.М., видавництво Генеза, 2004 р.).

7. Англійська мова (підручник для спеціалізованих шкіл, Басіна А., Ярошенко О., видавництво Бліц, 2005 р.).

8. Англійська мова (посібник, Валігура О. Р., Хоменко І. І., видавництво Підручники і посібники, 2003 р.).

9. Англійська мова (посібник, Валігура О. Р., Жук М. Г., видавництво Підручники і посібники, 2004 р.).

10. Навколо світу (НМК для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням англійської мови, Гегель А. Ф., видавництво Бост Арт, 1997 р.).

11. Чарівна бібліотека (НМК для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням англійської мови, Гегель А. Ф., видавництво Бост Арт, 1997 р.).

Навчально-методичні комплекси та словники наступних видавництв:

12. Express-Publisher;
13. Longman;
14. Macmillan Heineman;
15. Oxford University press.

Додаток A.2.2

Таблиці результатів експериментального навчання студентів та школярів

Таблиця A.2.2.1

Результати початкового зрізу рівнів сформованості навичок студентів, (%)

Навчальний рік	Інтегральний показник якості	Структурно-логічна функція			Комунікативна функція			Прагматична функція			Емфатична функція		
		Рецептивно-репродуктивний рівень		Продуктивний рівень	Рецептивно-репродуктивний рівень		Продуктивний рівень	Рецептивно-репродуктивний рівень		Продуктивний рівень	Рецептивно-репродуктивний рівень		Продуктивний рівень
		Ауд.*	Чт.	П.р.	Ауд.	Чт.	П.р.	Ауд.	Чт.	П.р.	Ауд.	Чт.	П.р.
Контрольна група													
2004/5	17,3	23,6	24,3	16,9	29,2	18,6	11,3	14,4	12,8	10,2	22,8	13,2	10,5
2005/6	14,5	27,3	18,8	14,2	21,2	16,4	10,5	9,9	7,3	6,5	17,4	15,2	9,5
2006/7	15,6	33,1	24,3	13,9	19,8	16,0	14,3	11,4	12,1	8,2	16,3	10,7	7,5
Середнє	15,8	28,0	22,4	15,0	23,4	17,0	12,0	11,9	10,7	8,3	18,8	13,0	9,2
Експериментальна група													
2004/5	17,5	23,3	24,1	19,5	26,7	21,6	16,7	12,4	10,5	7,2	17,8	17,6	12,3
2005/6	13,1	21,4	20,3	13,3	19,2	18,4	8,9	9,4	8,3	6,3	14,6	11,7	5,5
2006/7	19,2	31,1	20,3	15,9	28,2	18,8	13,7	17,4	8,8	12,3	25,7	21,2	17,3
Середнє	16,6	25,2	21,6	16,2	24,7	19,6	13,1	13,1	9,2	8,6	19,4	16,8	11,7

Примітки: Ауд.- розпізнання змісту при аудіюванні;

Чт. - розпізнання змісту при читанні;

П.р.- використання коректного просодичного оформлення при продукуванні підготовленого мовлення.

Результати прикінцевого зрізу рівнів сформованості навичок студентів, (%)

Навчальний рік	Інтегральний показник якості	Структурно-логічна функція			Комунікативна функція			Прагматична функція			Емфатична функція		
		Рецептивно-репродуктивний рівень		Продуктивний рівень	Рецептивно-репродуктивний рівень		Продуктивний рівень	Рецептивно-репродуктивний рівень		Продуктивний рівень	Рецептивно-репродуктивний рівень		Продуктивний рівень
		Ауд.*	Чт.	П.р.	Ау	Чт.	П.р.	Ауд.	Чт.	П.р.	Ауд.	Чт.	П.р.
					д.								
Контрольна група													
2004/5	35,4	53,6	43,7	36,2	46,8	47,6	42,8	8,9	5,6	2,3	48,4	47,8	40,9
2005/6	39,1	51,0	49,5	43,2	54,5	53,4	45,9	6,3	4,2	4,6	56,6	54,1	46
2006/7	33,2	42,7	44,2	38,8	40,3	44,8	45,1	9,4	2,5	2,4	43,5	39,7	45,1
Середнє	35,9	49,1	45,8	39,4	47,2	48,6	44,6	8,2	4,1	3,1	49,5	47,2	44,0
Експериментальна група													
2004/5	66,9	68,9	71,4	63,2	77,9	72,6	73,6	53,3	59,3	50,9	74,1	69,4	68,6
2005/6	74,8	83,7	79,8	75,8	82,4	82,4	77,9	62,1	59,9	58,1	80,2	75,4	80,3
2006/7	68,4	72,1	75,9	68,0	76,4	73,0	69,9	59,5	53,9	49,7	70,7	79,6	69,8
Середнє	70,0	74,9	75,7	69,0	78,9	76,0	73,8	58,3	57,7	52,9	75	74,8	72,9

Примітки: Ауд.- розпізнання змісту при аудіюванні;

Чт. - розпізнання змісту при читанні;

П.р.- використання коректного просодичного оформлення при продукуванні підготовленого мовлення.

Зіставлення результатів початкового та прикінцевого зрізу рівнів сформованості навичок контрольної групи студентів (%)

Замір	Рівні розвитку навичок	Інтегральний показник	Структурно-логічна функція			Комунікативна функція			Прагматична функція			Емфатична функція		
			Рецептивно-репродуктивний рівень		Продуктивний рівень	Рецептивно-репродуктивний рівень		Продуктивний рівень	Рецептивно-репродуктивний рівень		Продуктивний рівень	Рецептивно-репродуктивний рівень		Продуктивний рівень
			Ауд. *	Чт.	П.р.	Ауд.	Чт.	П.р.	Ауд.	Чт.	П.р.	Ауд.	Чт.	П.р.
Початковий	високий	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	достатній	15,8	20,1	22,6	20,3	19,7	17,4	15,09	5,1	3,0	2,7	24,1	21,3	18,2
	середній	22,3	28,6	24,3	22,7	30,5	25,0	23,4	7,1	3,3	4,6	37,8	35,0	25,1
	низький	61,9	51,3	53,1	57,0	49,8	57,6	61,5	87,8	93,7	92,7	38,1	43,7	56,7
Кінцевий	високий	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	достатній	35,9	49,1	45,8	39,4	47,2	48,6	44,6	8,2	4,1	3,1	49,5	47,2	44,0
	середній	39,7	28,0	33,2	38,6	28,6	31,6	35,3	55,2	61,7	62,9	30,5	34,4	36,4
	низький	24,4	22,9	21,0	22,0	24,2	19,8	20,1	36,6	34,2	34,0	20,0	18,4	19,6

Результати початкового зрізу рівнів сформованості навичок школярів (%)

Навчальний рік	Структурно-логічна функція			Комунікативна функція			Прагматична функція			Емфатична функція		
	Рецептивно-репродуктивний рівень		Продуктивний рівень	Рецептивно-репродуктивний рівень		Продуктивний рівень	Рецептивно-репродуктивний рівень		Продуктивний рівень	Рецептивно-репродуктивний рівень		Продуктивний рівень
	Ауд.*	Чт.	П.р.	Ауд.	Чт.	П.р.	Ауд.	Чт.	П.р.	Ауд.	Чт.	П.р.
	Контрольна група											
2004/5	21,9	6,2	0	20,3	2,2	0	5,0	2,9	0	10,5	3,3	0
2005/6	18,4	7,6	0	15,7	4,1	0	6,4	0,7	0	9,0	2,0	0
2006/7	20,3	7,5	0	17,7	2,7	0	5,7	1,8	0	9,0	1,0	0
Середнє	20,2	7,1	0	17,9	3,0	0	5,7	1,8	0	9,5	2,1	0
	Експериментальна група											
2004/5	20,4	6,6	0	17,7	2,8	0	6,1	3,2	0	7,4	3,5	0
2005/6	18,3	5,3	0	21,6	1,6	0	3,2	1,8	0	9,0	3,4	0
2006/7	24,3	7,3	0	18,3	3,7	0	6,9	2,8	0	8,8	2,4	0
Середнє	21,0	6,4	0	19,2	2,7	0	5,4	2,6	0	8,4	3,1	0

Примітки: Ауд.- розпізнання змісту при аудіюванні;

Чт. - розпізнання змісту при читанні;

П.р.- використання коректного просодичного оформлення при продукуванні підготовленого мовлення.

Результати прикінцевого зрізу рівнів сформованості навичок школярів, (%)

Навчальний рік	Структурно-логічна функція			Комунікативна функція			Прагматична функція			Емфатична функція		
	Рецептивно-репродуктивний рівень		Продуктивний рівень	Рецептивно-репродуктивний рівень		Продуктивний рівень	Рецептивно-репродуктивний рівень		Продуктивний рівень	Рецептивно-репродуктивний рівень		Продуктивний рівень
	Ауд.*	Чт.	П.р.	Ауд.	Чт.	П.р.	Ауд.	Чт.	П.р.	Ауд.	Чт.	П.р.
	Контрольна група											
2004/5	31,5	14,8	6,6	40,0	17,8	12,2	6,0	3,0	1,4	12,6	6,0	4,9
2005/6	33,0	14,3	6,9	39,2	18,6	11,3	5,4	2,8	2,0	12,8	7,2	5,5
2006/7	32,1	17,1	9,0	42,6	19,4	13,4	7,2	4,1	1,4	16,0	6,6	6,7
Середнє	32,2	15,4	7,5	40,6	18,6	12,3	6,2	3,3	1,6	13,8	6,6	5,7
	Експериментальна група											
2004/5	85,7	75,5	40,6	76,3	73,2	51,1	15,1	8,9	2,7	82,4	74,0	45,3
2005/6	88,0	74,8	44,8	79,2	71,7	50,3	27,3	9,8	3,2	81,3	73,9	47,0
2006/7	91,5	75,3	49,6	79,4	73,8	51,6	35,0	20,9	7,3	84,4	74,4	52,6
Середнє	88,4	75,2	45,0	78,3	72,9	51,0	25,8	13,2	4,4	82,7	74,1	48,3

Примітки: Ауд.- розпізнання змісту при аудіюванні;

Чт. - розпізнання змісту при читанні;

П.р.- використання коректного просодичного оформлення при продукуванні підготовленого мовлення.

**Зіставлення результатів зрізів рівнів сформованості навичок контрольної та експериментальної груп школярів
(%)**

Група	Замір	Інтегральний показник якості	Структурно-логічна функція			Комунікативна функція			Прагматична функція			Емфатична функція		
			Рецептивно-репродуктивний рівень	Продуктивний рівень	П.р.	Рецептивно-репродуктивний рівень	Продуктивний рівень	П.р.	Рецептивно-репродуктивний рівень	Продуктивний рівень	П.р.	Рецептивно-репродуктивний рівень	Продуктивний рівень	П.р.
КГ	початковий	5,6	20,2	7,1	0	17,9	3,0	0	5,7	1,8	0	9,5	2,1	0
	кінцевий	13,6	32,2	15,4	7,5	40,6	18,6	12,3	6,2	3,3	1,6	13,8	6,6	5,7
ЕГ	початковий	5,7	21,0	6,4	0	19,2	2,7	0	5,4	2,6	0	8,4	3,1	0
	кінцевий	54,9	88,4	75,2	45,0	78,3	72,9	51,0	25,8	13,2	4,4	82,7	74,1	48,3

Додаток **A.3.1**

Таблиця A.3.1

Перевірка статистичної гіпотези о значущості/незначущості розбіжностей між результатами контрольних замірів рівнів сформованості навичок студентів експериментальної та контрольної групи

Групи, що зіставляються	Замір знань	n_x	n_y	N	α	$t_{\text{розрах.}}$	$t_{\text{табл}}$	Значущість розбіжностей
Експериментальні/ контрольні	початковий	30	31	59	0,05	1,96	0,84	незначуща
Експериментальні/ контрольні	кінцевий	30	31	59	0,05	1,96	19,82	значуща
Експериментальні	початковий/кінцевий	30	31	59	0,05	1,96	17,43	значуща
Контрольні	початковий/кінцевий	30	31	59	0,05	1,96	9,31	значуща

n_x – розмірність експериментальної вибірки

n_y - розмірність контрольної вибірки

N - кількість ступенів свободи

α - рівень значущості

$t_{\text{розрах.}}$ – розрахункове значення критерію Ст'юдента

$t_{\text{табл}}$ - – табличне значення критерію Ст'юдента

Додаток A.3.2

Таблиця A.3.2

Перевірка статистичної гіпотези о значущості/незначущості розбіжностей між результатами контрольних замірів рівнів сформованості навичок школярів експериментальної та контрольної групи

Групи, що зіставляються	Замір знань	n_x	n_y	N	α	$t_{\text{розрах.}}$	$t_{\text{табл}}$	Значущість розбіжностей
Експериментальні/ контрольні	початковий	187	189	374	0,05	1,96	0,53	незначуща
Експериментальні/ контрольні	кінцевий	187	189	374	0,05	1,96	14,3 2	значуща
Експериментальні	початковий/кінцевий	187	189	374	0,05	1,96	21,3 3	значуща
Контрольні	початковий/кінцевий	187	189	374	0,05	1,96	2,51	значуща

n_x – розмірність експериментальної вибірки

n_y - розмірність контрольної вибірки

N - кількість ступенів свободи

α - рівень значущості

$t_{\text{розрах.}}$ – розрахункове значення критерію Ст'юдента

$t_{\text{табл}}$ - табличне значення критерію Ст'юдента

Додаток A.3

Зразок текстів, які використовуються при проведенні занять з розробленої методики зі студентами експериментальної групи

TEXTS FOR ADULTS

AUSTRALIA

Aborigines probably came to Australia from Indonesia 50,000 years ago. The oldest skeleton found in Australia was at Lake Mungo in New South Wales. Archaeologists believe it is 38,000 years old and it carried traces of ceremonial paint.

Aborigines were nomads. Originally, they didn't have a sense of land ownership, although Aboriginal children were taught from an early age that they belonged to the land and must respect tribal boundaries. Tribes returned to particular places to bury their dead. Some places, like Uluru, were sacred because they were associated with the 'Dreamtime', the time when the earth was formed and cycles of life and nature were begun.

Aboriginal legends, songs and dances tell of powerful spirits who created the land and people during the Dreamtime. There was no written Aboriginal language and, in fact, most of the 600 tribes spoke different dialects and rarely met except on ceremonial occasions. The tradition of the Dreamtime, however, united the people. Rock paintings showing this creation period can be found all over the country. Some of the most spectacular and best preserved can be seen at rock galleries in Kakadu National Park and other parts of northern Australia.

The arrival of white people gradually brought an end to the traditional Aboriginal way of life. The 'new' Australians began to build and settle on Aborigine tribal lands. Today, most Aborigines live in cities and towns or in isolated settlements near tribal lands. Few continue the old nomadic way of life.

In recent years, white Australians have become more sensitive to the Aborigines' situation. The result has been an increase in health and educational services, greater recognition of Aboriginal land rights and a growing appreciation of Aboriginal

culture. Many museums now display Aboriginal art, musical instruments and artefacts.

EATING IN BRITAIN

Years ago a Frenchman said that the only way to eat well in Britain was to eat – breakfast three times a day. And, let's be honest, most British food was terrible – overcooked vegetables, greasy sausages, boring sandwiches. For a lot of people, eating was something you had to do to survive; it was certainly not an enjoyable experience. But things have changed.

Food has become very important in Britain. TV cooks are more famous writers and their recipe books are bestsellers.

More of us eat out regularly and we can ' get excellent food in lots of different kinds of restaurants -French, Indian, Italian, Greek, Thai, Indonesian ... even British!

Traditional British pubs serve surprisingly good meals at good prices. British supermarkets are now full of exotic cooking ingredients, sauces, pasta, cheese, fruit and vegetables. The British love all kinds of 'international' food. The most popular is now pizza and, according to a recent survey, 40% of British families have a curry for Sunday lunch, instead of traditional dishes like roast beef.

We eat less meat and more fresh fruit and vegetables. A growing number of people are becoming vegetarians. Even children know about sugar-free sweets. That is the good news. Unfortunately, there is also some bad news. As we work harder and have less time, we are eating more and more fast food and doing less exercise. For lunch, many of us have a hamburger or sandwich and when we come home in the evening we put our ready-made dinner into the microwave before sitting down in front of the TV. Meals are no longer family occasion.

TEXTS FOR CHILDREN

AUSTRALIA

Who are Australians? Aborigines came to Australia about 50,000 years ago. People found a skeleton which is 38,000 years old! Can you imagine that?! Aborigines were nomads. Nomads are people of a tribe. They travel from place to place. Aboriginal children knew from an early age that they belonged to the land. Tribes travelled a lot. They always had one place where they buried the dead people.

Aborigines have legends, songs and dances. They tell us about a spirit who created the land and all the people. There were 600 tribes. They had different languages. They couldn't write. They just could paint. If we go to Australia we can see rock paintings like these (look at the picture). There is Kakadu National Park in Australia. There are rock galleries of the paintings.

Once white people came to Australia. It was the end of the Aboriginal culture. White people began to build their houses on the Aborigine lands. Today Aborigines live in the cities or in settlements. Some try to live like the first Aborigines.

EATING IN BRITAIN

Many years ago British food was terrible. People ate only to live. Now things have changed. Food is very important in Britain. There are excellent foods from different restaurants: French, Indian, Italian, Greek, Thai, and Indonesian. Traditional British pubs serve very good meals.

The British love all kinds of international food. They like pizzas and curries. They eat not much meat but a lot more vegetables and fruit. At the same time they work very hard. They have no time for preparing food. So the British eat a lot of fast foods (hamburgers, sandwiches). They do not do enough exercises.

Додаток Б

(на сторінках 220 – 227 подано Акти про впровадження результатів дослідження)

Додаток В

Матеріали фонетичного дослідження

Умовні позначення:

ДОР – дискурс, розрахований на сприйняття дорослою аудиторією

ДИТ – дискурс, розрахований на сприйняття дитячою аудиторією

к – термінальна частина сегменту

п – ініціальна частина сегменту

с – медіальна частина сегменту

Додаток В.1

Планування фонетичного дослідження

Серед етапів фонетичного дослідження проблеми просодичного оформлення ІДД монологічного характеру були виділені такі:

1. Формування корпусу експериментального матеріалу:

а) підбір текстів з підручників англійської мови (розрахованих на рівень Upper-Intermediate), що були видані британськими видавництвами Pearson Education Limited та Oxford University Press;

б) адаптація обраних текстів для дитячої аудиторії професійними вчителями-філологами, носіями мови, які мають досвід роботи як з дорослою, так і дитячою аудиторією;

в) озвучування обраних текстів професійними вчителями-філологами, носіями мови, які мають досвід роботи як з дорослою, так і дитячою аудиторією.

2. Проведення фонетичного дослідження (перцептивний, аудиторський та інструментальний аналіз):

а) аналіз лінгвістами-інформантами стилістичних, лексичних, синтаксичних, граматичних та графічних засобів, що відрізняють дидактичні тексти від текстів інших типів;

б) вибір аудиторами-інформантами вузького корпусу досліджуваного

матеріалу на основі особливостей просодичного маркування дидактичних текстів, розрахований на сприйняття дитячою та дорослою аудиторією слухачів;

в) аудиторський аналіз перцептивних характеристик експериментального матеріалу аудиторами-фонетистами (сегментація тексту: членування текстів на синтагми, фрази; виявлення дистинктивних ознак мелодики, темпу гучності і тембру, реалізації експериментальних дидактичних текстів двох типів);

г) інструментальний аналіз просодичних засобів актуалізації змісту англomовних дидактичних текстів, розрахованих на сприйняття дорослою аудиторією, у порівнянні з текстами, розрахованими на сприйняття дитячою аудиторією, надав кількісні дані темпоральних, тональних і динамічних характеристик усного мовлення.

3. Лінгвістична інтерпретація даних, отриманих після проведення експериментального дослідження з застосуванням елементів математичної і статистичної обробки даних, та підведення результатів експериментально-фонетичного дослідження варіативності просодичних засобів актуалізації змісту в англomовному дидактичному дискурсі.

Підготовка корпусу текстів до фонетичного дослідження здійснювалася за таким планом: експериментальні тексти, розраховані на дорослу аудиторію, були роздруковані на окремих листах. Перед вчителями-філологами, носіями мови, які мають досвід роботи як з дорослою, так і дитячою аудиторією було поставлено завдання адаптувати дані тексти для сприйняття дитячою аудиторією, зберігаючи зміст та ідею кожного запропонованого тексту. Запропоновані варіанти аналізувались експериментатором з точки зору вимог, поданих вище. Відібрані варіанти друкувались і пропонувались для читання на наступному підготовчому етапі дослідження, на якому проходило озвучування відібраних текстів професійним викладачами-носіями мови, що мали досвід роботи з різними віковими категоріями слухачів. Дикторам було поставлено завдання прочитати спочатку тексти для дорослих. Далі дикторам надавалась можливість ознайомитися з текстами, розрахованими на сприйняття дитячою

аудиторією, після чого відбувалося їх озвучування. На кожному з даних етапів надавалася можливість кількарязового перечитування експериментальних текстів з метою досягнення коректної реалізації запропонованих ДТ, відповідності до поставленого завдання.

На першому етапі проведення аудиторського аналізу на перцептивному рівні було проаналізовано корпус матеріалу, який являє собою іншомовні дидактичні тексти, розраховані на сприйняття молодшими школярами, та тексти, розраховані на сприйняття дорослою аудиторією слухачів (студентами 2-3х курсів факультетів іноземних мов вищих навчальних закладів). У завдання цього етапу входило з'ясувати, які саме тексти були співвіднесені з дорослою аудиторією і які тексти співвіднесені з дитячою аудиторією. Також на даному етапі було необхідно з'ясувати, на основі виділення яких просодичних ознак можна було провести розмежування «реципієнт-дитина або реципієнт-дорослий».

На другому етапі аудиторського аналізу аудиторам запропонували виділити тексти, які, на їх думку, були найкращими виразниками співвіднесеності дискурсу з дитячою або дорослою аудиторією, поділити їх на синтагми і фрази з метою подальшого встановлення структурних та просодичних особливостей даних сегментів мовлення.

На третьому етапі аудиторського аналізу сегменти текстів були представлені у вигляді мінімальних пар (до пари віднесено 2 тексти однієї тематики на базі розмежування реципієнт-дитина/ реципієнт-дорослий) з метою виявлення варіативності засобів просодичної архітекtonіки різних типів ДД і з метою з'ясування просодичних дистинктивних ознак синтагм і фраз у зіставлених типах мовленнєвих реалізацій.

На даному етапі аудиторського аналізу, в завдання аудиторів входило охарактеризувати:

– на рівні мелодійних характеристик:

1) тип шкал у синтагмах та фразах (низхідна, висхідна, рівна – за рухом мелодійного контуру та ступінчаста, змінна, скандентна, рівна – за формою);

2) напрямок руху тону в ядерних складах (низхідний, висхідний, рівний, висхідно-низхідний, низхідно-висхідний);

3) діапазон термінального тону (широкий, середній, вузький);

4) мелодійний діапазон синтагми (широкий, середній, вузький);

5) мелодійний діапазон шкали (широкий, середній, вузький);

6) висотно-тональний рівень:

– початку синтагми (фрази);

– завершення синтагми (фрази);

– на рівні показника гучності:

1) гучність реалізації сегментів фраз, фраз, тексту в цілому (низька, знижена, помірна, підвищена, висока);

2) місце реалізації максимуму гучності

– на рівні темпоральних характеристик:

1) характер темпу в цілому тексті і його зміни у виділених сегментах (дуже повільний, повільний, середній, швидкий, дуже швидкий);

2) тип (міжсинтагмені та внутрішньосинтагмені) і тривалість пауз (дуже короткі, короткі, середні, довгі, дуже довгі).

Наступним етапом фонетичного дослідження став інструментальний аналіз вузького корпусу експериментального мовного матеріалу.

У процесі інструментального аналізу текстові фрагменти були записані на цифровий носій інформації з магнітофону SONY зі швидкістю руху стрічки 19,05 см/сек. та перекодовані у звукові файли формату Windows PCM на компакт-диск SAMSUNG ємністю 700 MB та якістю запису 16 bit Stereo 44100 Hz.

Даний мовний матеріал використовувався для подальшого спектрографічного та інтонографічного аналізу. Дослідження проводилося з використанням апаратно-програмної системи для обробки акустичних мовних сигналів, що реалізовувалася за допомогою програми PRAAT. Програми працювали у середовищі Windows 2000XP.

Таким чином було виділено наступні показники :

- 1) конфігурація тону синтагми, її окремих сегментів і фрази в цілому;
- 2) тональний рівень синтагми, її окремих сегментів і фрази в цілому;
- 3) частотний діапазон синтагми, її окремих сегментів і фрази в цілому;
- 4) місцеположення частотного максимуму у синтагмі;
- 5) локалізація частотного максимуму у фразі;
- 6) рівень інтенсивності синтагми, її окремих сегментів і фрази в цілому;
- 7) динамічний діапазон фрази та її сегментів;
- 8) локалізацію максимуму інтенсивності у синтагмі і фразі;
- 9) фонаційна тривалість синтагми, її окремих сегментів і фрази в цілому;
- 10) тривалість міжсинтагменних і внутрішньосинтагмених пауз.

Дослідження тональних характеристик експериментального мовного матеріалу засновувалося на визначенні частоти окремих ділянок мовних фрагментів, які вимірювалися у напівавтоматичному режимі за допомогою комп'ютерної програми PRAAT з урахуванням наступних просодичних ознак.

1) тональний рівень сегментів фрази у відносних одиницях, що визначався відношенням конкретної величини ЧОТ до середньодикторського ЧОТ;

2) частотний діапазон сегментів фрази і фрази в цілому, що показує особливості висотно-тональних змін у виділеному сегменті, вимірювався різницею акустичних показників максимального і мінімального рівнів ЧОТ, з корелюючим переведенням отриманих даних у півтони;

3) інтервал змін ЧОТ сегментів фрази визначався за формулою: $i = \frac{f_{\max}}{f_{\min}}$, де i – інтервал двох тонів; f_{\max} – найбільш висока частота; f_{\min} – найбільш низька частота на відрізку мовленнєвого континууму, що досліджується;

4) крутизна інтервалу (швидкість зміни ЧОТ) завершення та початку сегментів визначалася за формулою: $s = \frac{i\tau}{\Delta t}$, де s – швидкість зміни ЧОТ; i – інтервал між максимальною та мінімальною величинами ЧОТ; τ – масштаб часу, що дорівнює 1000; Δt – тривалість ділянки у мсек;

5) швидкість зміни мелодії сегментів фрази визначалася за формулою: $v =$

$\frac{p\tau}{\Delta t}$, де v – швидкість зміни мелодії на відріжку; p – кількість візуально визначених пунктів вигину мелодійної кривої; τ – масштаб часу, що дорівнює 1000; Δt – тривалість відріжку сигналу в мсек.

Щодо локалізації висотно-тонального максимуму у сегментах фрази і фразі в цілому слід зазначити, що даний показник було визначено на основі аналізу інтонограм, отриманих за допомогою програми PRAAT.

Динамічні характеристики досліджуваного мовного матеріалу ґрунтувались на числових значеннях інтенсивності у кожному з сегментів синтагми й у фразі в цілому.

Серед завдань даного етапу фонетичного дослідження варіативності просодичних засобів актуалізації змісту в ІДД було встановлення мінімуму та максимуму інтенсивності у фразах.

В результаті зіставлення кількісних показників реалізації динамічного компоненту просодії було визначено діапазон інтенсивності фрази та її сегментів.

Фонаційна тривалість сегментів дидактичних текстів обчислювалася у мілісекундах (мсек) із точністю до 10 мсек.

Для встановлення загального часу звучання сегментів фраз і фраз в цілому використовувалися інтонограми, отримані за допомогою програми PRAAT. Для кожного сегменту визначався діапазон варіювання фонаційної тривалості, на основі якого склалися таблиці кількісного розподілу значень тривалості досліджуваних одиниць.

Також було встановлено тривалість внутрішньосинтагмених, міжсинтагмених та міжфразових пауз (мсек).

Для виявлення закономірностей паузаційної організації тексту англomовних дидактичних текстів було обчислено також величину показника паузації, який визначався як відношення сумарної тривалості звучання тексту з паузами до сумарної фонаційної тривалості звучання без пауз. Коефіцієнт паузації визначався за формулою:

$$Kp = \frac{t \sum_1}{t \sum_2}$$

Де Kp - показник паузації;

$t \sum_1$ - загальна тривалість звучання тексту, враховуючи паузи;

$t \sum_2$ - загальна тривалість звучання тексту без урахування пауз.

За безпаузної актуалізації цей показник дорівнює одиниці. Показник коефіцієнта підвищується при зростанні кількості пауз та їх тривалості.

Після ретельного аналізу озвучених професійними вчителями-філологами, носіями мови, дидактичних текстів був сформований експериментальний корпус фонетичного дослідження, який складався з двох частин. Одна вибірка включала дидактичні тексти, розраховані на сприйняття дорослою аудиторією слухачів, інша – адаптовані тексти для дитячої аудиторії. Спочатку відбувався загальнолінгвістичний аналіз відібраних текстів лінгвістами-інформантами, виявлення стилістичних, лексичних, синтаксичних, граматичних засобів, що відрізняють дидактичні тексти від текстів інших типів.

Додаток В.2
Дані аудиторського аналізу

Таблиця В.2.1

Порівняльна характеристика середньої кількості наголошених та ненаголошених складів у синтагмі у різних типах дидактичного дискурсу (абсолютні характеристики) (%)

Тип складу	Тип дискурсу	ДОР	ДИТ
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
	наголошений	3,7	3,0
	ненаголошений	5,0	3,9

Таблиця В.2.2

Частотність використання видів мелодійного діапазону у фразах у різних типах дидактичного дискурсу (%)

Мелодійний діапазон	Тип дискурсу	
	ДОР	ДИТ
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
широкий	58,9	42,3
середній	35,6	49,6
вузький	5,5	8,1

Таблиця В.2.3

**Частотність використання видів ядерного тону у фразі у різних типах
дидактичного дискурсу (%)**

Характер ядерного тону	Тип дискурсу	
	ДОР	ДИТ
<i>I</i>	2	3
низхідний	38,5	54,6
висхідний	19,2	28,7
рівний	11,3	14,2
низхідно-висхідний	21,8	1,3
висхідно-нисхідний	9,2	1,2

Таблиця В.2.4

**Частотність реалізації діапазону шкали синтагм у різних типах
дидактичного дискурсу (%)**

Характер діапазону шкали	Тип дискурсу	
	ДОР	ДИТ
<i>I</i>	2	3
широкий	64,5	43,6
середній	31,2	50,1
вузький	4,3	6,3

Таблиця В.2.5

Частотність реалізації тонального рівня перед'ядерної частини шкали синтагм у різних типах дидактичного дискурсу (%)

Тональний рівень	Тип дискурсу	
	ДОР	ДИТ
<i>I</i>	2	3
середній	74,3	64,4
високий	23,4	19,2
низький	2,3	16,4

Таблиця В.2.6

Частотність використання видів мелодійного рівня сегментів фраз у різних типах дидактичного дискурсу (%)

Частина сегменту фрази	Тип дискурсу			
	ДОР		ДИТ	
	п	к	п	к
Мелодійний рівень	2	3	4	5
<i>I</i>	2	3	4	5
середній	94,3	50,1	97,2	49,4
високий	3,4	24,7	1,5	25,2
низький	2,3	25,2	1,3	25,4

Таблиця В.2.7

Частотність реалізації різних видів мелодійного малюнку в передшкालі синтагм у різних типах дидактичного дискурсу (%)

Характер мелодійного малюнку передшкали	Тип дискурсу	
	ДОР	ДИТ
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
низхідний	1,3	10,1
висхідний	34,3	35,2
рівний	64,4	54,7

Таблиця В.2.8

Частотність реалізації мелодійного малюнку шкали у різних типах дидактичного дискурсу (%)

Форма шкали	Тип дискурсу	
	ДОР	ДИТ
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
ступінчаста	42,1	33,6
скандентна	19,3	23,4
слайдингова	20,2	31,7
МОНОТОННА	18,4	11,3

Таблиця В.2.9

**Частотність реалізації видів рівня гучності читання різних типів
дидактичного дискурсу (%)**

Рівень гучності	Тип дискурсу	
	ДОР	ДИТ
<i>I</i>	2	3
помірний	48,4	23,6
підвищений	2,5	3,1
високий	40,7	67,4
знижений	8,4	5,9
низький	0	0

Таблиця В.2.10

**Порівняльна характеристика реалізації темпу у різних типах
дидактичного дискурсу (%)**

Темп читання	Тип дискурсу	
	ДОР	ДИТ
<i>I</i>	2	3
швидкий	65,4	9,3
повільний	6,2	34,0
середній	26,1	49,6
дуже повільний	2,3	7,1

Таблиця В.2.11

**Порівняльна характеристика реалізації паузації у різних типах
дидактичного дискурсу (%)**

Вид паузації		Тип дискурсу	
		ДОР	ДИТ
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
внутрішньосинтагмена	психологічна	76,8	84,6
	пауза-хезитація	23,2	15,4
міжсинтагмена	фізіологічна	16,7	10,9
	пауза-виділення	82,3	89,1

Таблиця В.2.12

**Частотність реалізації видів тембру голосу при читанні різних типів
дидактичного дискурсу (з точки зору акустико-артикуляційного підходу)
(%)**

Якісні характеристики тембру голосу	Тип дискурсу	
	ДОР	ДИТ
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
низький	35,7	15,2
високий	64,3	84,8
глухий	34,6	30,1
дзвінкий	65,4	69,9

Таблиця В.2.13

Частотність реалізації видів тембру голосу при читанні різних типів дидактичного дискурсу (з точки зору семантичної завантаженості) (%)

Якісні характеристики тембру голосу	Тип дискурсу	
	ДОР	ДИТ
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
радісний	20,3	40,2
співчутливий	5,6	25,4
дружній	74,1	34,4

Додаток В.3
Дані інструментального аналізу

Таблиця В.3.1

**Частотність реалізації діапазону ЧОТ при читанні різних типів
дидактичного дискурсу (%)**

Тип дискурсу		ДОР	ДИТ
Діапазон ЧОТ			
1	2	3	4
вузький	0– 0,2 в.о.	8,2	15,5
середній	0,21– 0,5 в.о.	38,6	46,0
широкий	0,52 і більше в.о.	53,2	38,5

Таблиця В.3.2

**Частотність реалізації ЧОТ в завершальній частині синтагм при
читанні різних типів дидактичного дискурсу (%)**

Тип дискурсу		ДОР	ДИТ
ЧОТ			
1	2	3	4
Високий тональний рівень	широкий діапазон	14,1	7,5
	середній діапазон	0	0
	вузький діапазон	0	7,5
Середній тональний рівень	широкий діапазон	35,6	30,8
	середній діапазон	0	0
	вузький діапазон	36,1	23,1
Низький тональний рівень	широкий діапазон	0	0
	середній діапазон	0	0
	вузький діапазон	14,2	31,1

Таблиця В.3.3

Частотність реалізації діапазону інтенсивності при читанні двох різних типів дидактичного дискурсу (%)

Тип дискурсу		ДОР	ДИТ
Діапазон інтенсивності			
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
вузький	0– 0,15 в.о.	23,6	38,1
середній	0,16– 0,25 в.о.	74,4	46,5
широкий	0,26 і більше в.о.	2,0	15,4

Таблиця В.3.4

Порівняльна характеристика усереднених абсолютних значень тривалості фрази та її сегментів в різних типах дидактичного дискурсу, мсек

Тип дискурсу	ДИТ	ДОР
Тип сегменту	<i>2</i>	<i>3</i>
<i>1</i>		
ритмічна група	300	250
синтагма	1560	1250
фраза	7020	5800

Таблиця В.3.5

Порівняльна характеристика пауз між синтагмами та фразами при читанні різних типів дидактичного дискурсу (%)

Тип дискурсу		ДОР		ДИТ	
		синтагма	фраза	синтагма	фраза
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
дуже коротка	до 50 мсек	0	0	0	0
коротка	51-100 мсек	4,1	0	2,3	0
мала	101-500 мсек	32,1	3,0	7,7	0,5
середня	501-1000 мсек	63,2	17,3	86,8	12,2
довга	1001-1500 мсек	0,6	35,1	1,2	36,8
дуже довга	більше 1500 мсек	0	44,6	0	50,5